

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2021

•4 (49)•

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

Теория и методика профессионального образования

Веретенникова Л.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА.....	7
Кошева Д.П. ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	12
Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Дегтярёв С.И. ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ)	17
Новолодская Е.Г., Манузина Е.Б. РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	24
Пак И.Я., Ма Л. ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	30
Шаповалов А.А. ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ.....	37
Широколобова А.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ БАЛЛЬНО-КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СМЕШАННОЙ МОДЕЛИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	43

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология

Байнова М.С., Сулягина Ю.О., Рудаковская М.Г. КОНФЛИКТЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	51
Бокова О.А., Маликова Е.В., Трубникова Н.И. ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	58
Паутова В.В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.....	63
Прайзендорф Е.С., Морозова И.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА.....	70

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**Отечественная история**

Белевщук Г.П. ОБЗОР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИМОРСКОЙ ОБЛАСТНОЙ БИРЖИ ТРУДА ЗА 1918 ГОД	79
Афанасьев П.А., Калашников А.А. РЕОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АЛТАЙСКОМ ОКРУГЕ В 1917 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1918 ГОДА.....	84
Кулянина У.И., Романов Н.Н. РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РУССКИХ ВОИНОВ ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.	92
Ларин А.Б. УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ РОССИИ НА ЮЖНОМ КАСПИИ В 1840-е гг. В КОНТЕКСТЕ РУССКО-ИРАНСКИХ ОТНОШЕНИЙ	98

Этнография, этнология и антропология

Люля Н.В. СИСТЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКО-УКРАИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ.....	104
Медведев В.В. ИНДИГЕННЫЕ СООБЩЕСТВА И ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СУРГУТА: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	110
Издано в АлтГПУ	119
Сведения об авторах.....	121
Информация	122

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Теория и методика профессионального образования

УДК 37.018.46

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-7-11

Л.А. Веретенникова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА¹

В статье проанализированы основные качественные характеристики, определяющие процесс развития системы дополнительного образования в педагогическом университете. Раскрыт потенциал системы постдипломного образования как ресурса развития региональной системы образования. Определен диагностический потенциал проектов постдипломного сопровождения молодых педагогов. Раскрыт механизм проектирования персонализированных образовательных маршрутов повышения квалификации молодых педагогов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, система постдипломного сопровождения молодых педагогов, диагностика профессиональных затруднений, проектирование образовательного маршрута.

L.A. Veretennikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

DESIGNING OF PERSONALIZED TRAINING FOR YOUNG TEACHERS

The article analyzes the main qualitative characteristics that determine the development process of additional education at the pedagogical university. The potential of the postgraduate education system as a resource for the development of the regional education system is revealed. The diagnostic potential of projects of postgraduate support of young teachers has been determined. The mechanism of designing personalized educational routes for advanced training of young teachers is disclosed.

Key words: additional professional education, a system of postgraduate support for young teachers, diagnostics of professional difficulties, designing an educational route.

Система дополнительного профессионального педагогического образования претерпевает стремительные изменения как следствие влияния социальных вызовов, контекстных факторов и трансформации процессов внутри системы [1, 2]. В качестве актуальных характеристик системы выделим следующие.

Конкуренция. На протяжении десяти лет, с момента выхода ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012, система дополнительного профессионального образования (ДПО) развивается в условиях напряженной конкуренции. Субъекты региональных рынков перестают быть монополистами, появляются участники, работающие в дистанционном формате, из других регионов, пред-

лагающие низкую стоимость программ. Потенциальные слушатели покупают услуги по выгодным ценам, на начальном этапе развития процесса ориентируясь только на данный критерий. Структуры ДПО, работающие на региональном рынке, вырабатывают стратегию стресс-менеджмента, развивая конкурентные механизмы.

Индивидуализация. Организация процесса ДПО ориентируется на предоставление возможности педагогу самостоятельно проектировать образовательный маршрут. Данная позиция обусловлена постепенным внедрением Национальной системы учительского роста, в рамках которой происходит переход от устаревшей и достаточно формальной системы аттестации педагогических кадров к

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Разработка программы психолого-педагогического сопровождения и персонализации образовательных маршрутов молодых педагогов в системе повышения квалификации» (Государственное задание № 073-00037-21-01 от 14.07.2021).

профессиональному квалификационному испытанию педагогов с оценкой их компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных). Следовательно, повышается значимость диагностических процедур, на основе которых педагог сможет выбрать образовательный маршрут, с учетом компенсации выявленных дефицитов по компетентностным группам.

Качество образовательного контента. Практически 80 % программ ДПО реализуется дистанционно. Слушатель самостоятельно осваивает программу в удобном для него режиме, зачастую не контактируя с преподавателем: изучает материал, слушает лекции, проходит тесты. 20 % программ включают очную (контактную) работу с преподавателем и группой, иногда через онлайн-подключение. В этом случае большинство заданий также выполняется дистанционно. Тенденция переносит акцент с качества содержания образования на качество образовательного контента, последний, совпадая по характеристикам с содержанием образования, имеет еще дополнительные показатели. Приведем требования к качеству образовательного контента: уникальность, полезность, грамотность, красочность, достоверность, актуальность, лаконичность, информативность, логичность, структурированность, наглядность, наличие ссылок на источники. Очевидно, что требования к разработке содержания программ ДПО многократно усложнились.

Технологичность. Для эффективного достижения высокого уровня заявленных выше показателей необходимо высокое качество информационно-компьютерных ресурсов, которые определяют скорость работы программ, их функциональность, комфортность в использовании. Также важной составляющей является цифровая компетентность преподавателей и методистов, способных поддерживать высокую технологичность образовательной деятельности. Материальные ресурсы имеют существенное значение – своевременное обновление программного обеспечения, замена устаревшей техники, систематическое повышение квалификации кадров.

Приведенные выше характеристики наглядно демонстрируют интегративные включения инновационных показателей качества в систему ДПО, обновление ее ключевых критериев эффективности образовательной деятельности [1].

Система ДПО Алтайского государственного педагогического университета развивается в контексте заявленных трендов. Вместе с тем, являясь структурным элементом сложной педагогической системы образовательной организации, структура

ДПО, ориентированная на выполнение образовательной функции, осуществляет и другие виды деятельности: аналитическую, проектную, конкурсную. Все направления работы тесно взаимосвязаны и дают определенный синергетический эффект качественной динамики в каждом из них.

Рассмотрим представленные виды деятельности на примере одной из самых значимых для университета целевых категорий – категории молодых педагогов. Ключевой статус данной профессиональной группы обусловлен социальной ответственностью университета за эффективное развитие региональной системы образования, в первую очередь ее кадрового обеспечения. Молодые педагоги, в подавляющем большинстве выпускники педагогического университета, являются приоритетным кадровым ресурсом региона. Во многом от усилий вуза зависит их трудоустройство в образовательные организации Алтайского края, которые в большинстве своем находятся в сельской местности; закрепление молодых педагогов в профессии; обеспечение роста их профессионализма, а следовательно, качества профессиональной самореализации; поддержка социальной активности, как результат, развитие краевых региональных субъектов.

Комплексная концепция взаимодействия с молодыми педагогами выстраивается с использованием интеграции еще двух целевых категорий – студентов выпускных курсов педагогического университета и работодателей.

Цель включения выпускников в систему мероприятий для молодых педагогов обусловлена потребностью в повышении их мотивации к трудоустройству в систему образования. Студенты педагогического университета проходят процесс двойной профессиональной мотивации. Первый уровень мотивации определяется при поступлении, когда абитуриент выбирает вуз, возможно, заключает договор о целевом обучении; второй уровень мотивации формируется в процессе обучения, именно на этом уровне университет должен поддерживать ее активность и способствовать ее трансформации в устойчивое намерение стать педагогом. Важнейшим мотивационным фактором в процессе профориентационной работы со студентами является проектирование организационно-педагогических условий для их взаимодействия с молодыми педагогами. Успешные молодые педагоги, которые обрели свою профессиональную идентичность, являются лучшим примером для построения карьерной траектории выпускника педагогического университета.

Целью включения работодателей в систему мероприятий для молодых педагогов и выпускни-

ков является создание условий – информационных, коммуникативных, нормативно-правовых, социально-психологических – для их успешной адаптации в системе образования. Студенты выпускных курсов, включаясь в мероприятия, приобретают понимание проблем, которые будут определять их профессиональное будущее.

Система постдипломного сопровождения молодых педагогов в Алтайском государственном педагогическом университете более десяти лет развивается под брендом «*Молодой учитель. Формула успеха*». За этот период было разработано и апробировано более 15 проектов мероприятий для молодых педагогов, проанализированы результаты их реализации и определена степень эффективности в достижении ключевой цели – создания комплексных условий (учебно-методических, организационных, технологических, коммуникативных) для закрепления выпускников педагогического университета в профессии.

Большинство из проектов позволяли осуществить диагностику профессиональных затруднений молодых педагогов, определить проблемное поле для компенсации выявленных профессиональных дефицитов. Проанализируем с данной позиции основные кейсы проектов «*Молодой учитель. Формула успеха*».

Проект «*Мобильная модераторская площадка*». Организационным условием реализации проекта является выезд его участников в сельскую образовательную организацию, в которую по итогам последних трех лет трудоустроилось большое количество выпускников университета. Участниками проекта выступают молодые педагоги образовательных организаций муниципалитета, администрация школы, студенты выпускного курса, преподаватель – куратор проекта. Преподаватель университета выступает в статусе модератора мероприятия. Каждой группе участников предлагается составить рейтинг проблем, определяющих начало профессиональной деятельности педагога. На следующем этапе осуществляется сопоставление результатов, обсуждение и определение консолидированной позиции по рейтингу профессиональных затруднений. Далее организуется взаимодействие по разработке стратегий профессионального развития молодого педагога, направленных на преодоление обозначенных «точек напряжения». Дополнительным эффектом проекта является погружение выпускников в практику работы сельской школы, круг проблем молодых специалистов, что создает благоприятные условия для их последующей адаптации.

Проект *форума «Молодой учитель. Формула успеха»* реализуется с использованием образо-

вательно-проектировочной технологии, направленной на уточнение и проработку профессиональных затруднений молодого педагога. Образовательное пространство форума включает множество мастер-классов, воркшопов, тренингов, объединенных в так называемый «*Портфель компетенций*» молодого педагога. Генеральной линией форума выступает работа проблемных интерактивных площадок, темы которых сформулированы самими начинающими специалистами в процессе подготовительных мероприятий. В 2016 году на всесибирском форуме «*Молодой учитель. Формула успеха*» действовало десять проблемных интерактивных площадок: школа ответственного родительства; технология организации оперативной кадровой поддержки школ региона современным педагогическим вузом; траектории профессионального развития молодого педагога; здоровьесберегающее образовательное пространство и технологии формирования здорового образа жизни; специфика обучения и воспитания одаренных и высокомотивированных детей в современном образовательном пространстве; социальные сети как инструмент профессиональной коммуникации педагога; роль цифровых технологий и робототехники в развитии образовательного пространства; организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья; стратегия развития дополнительного образования школьников в условиях образовательной организации; развитие и совершенствование профессиональной компетентности специалиста малокомплектной школы. Международный форум «*Молодой учитель. Формула успеха*» в 2018 году был представлен двенадцатью проблемными интерактивными площадками: ответственное родительство – ресурс эффективного образовательного партнерства; дошкольное образование – территория старта; вариативность профессионального развития молодого педагога; образование, инклюзия, коммуникации – неограниченные возможности; организация детско-юношеского туризма – дополнительные возможности педагога; развитие одаренности дошкольников и младших школьников в условиях образовательных учреждений сельских территорий; малокомплектная сельская школа – социальный лифт для молодого педагога; целевой набор как инновационный механизм кадрового обеспечения региональной системы образования; развитие цифровой образовательной среды; социально-экономический потенциал добровольчества в деятельности молодого педагога; потенциал дополнительного образования в эффективной социализации детей с девиантным поведением; настав-

ничество как эффективный механизм профессионального развития молодого педагога.

В 2020 году всероссийский онлайн-форум «Молодой учитель. Формула успеха» был посвящен сопровождению профессиональной деятельности начинающего педагога по реализации дистанционного обучения. Спикеры и эксперты подняли целый пласт взаимосвязанных задач: эффективное использование технологий дистанционного обучения; нормативно-правовое обеспечение качества обучения посредством использования дистанционных технологий; организация работы с родителями в условиях дистанта; психологическое сопровождение субъектов педагогической деятельности в условиях дистанционного общения. Следовательно, каждый форум – это диагностическая постановка и технологическая проработка целого блока профессиональных затруднений молодых педагогов.

Определенным диагностическим потенциалом обладает проект диалоговой площадки университета и работодателей «Ярмарка вакансий». Это ежегодное мероприятие, которое собирает руководителей системы образования всего Алтайского края. Обсуждается круг вопросов по условиям трудоустройства выпускников, объем учебной нагрузки, круг проблем, с которыми сталкивается молодой педагог, система наставничества, действующая в образовательных организациях. В апреле 2021 года прошла очередная «Ярмарка вакансий», в которой приняли участие 90 работодателей из восьми городов и двадцати пяти районов Алтайского края. Сбор необходимой для развития постдипломного сопровождения молодых специалистов информации осуществлялся в том числе и посредством анкетирования. Интересно отметить, что все 100 % опрошенных руководителей подтвердили наличие всех позиций списка профессиональных затруднений, не добавив ни одного дополнительного параметра: взаимодействие с родителями; взаимодействие с коллегами внутри коллектива; взаимодействие с обучающимися; организация воспитательной работы; выполнение обязанностей классного руководителя; организация дополнительного образования детей; участие в социальном проектировании; проектирование рабочих программ по учебному предмету; самоорганизация адаптации в новых условиях. При анализе полученной информации стало очевидным, что невозможно составить рейтинг значимости каждой из позиции, в порядке убывания ее значимости. Полученный результат еще больше укрепил нас во мнении, что рейтинг профессиональных затруднений молодого педа-

гога должен быть персонифицированным, то есть определяться в индивидуальном порядке. В каждой образовательной организации на доминирование тех или иных позиций влияет наличие дополнительных факторов: психологический климат в коллективе; качество развития института наставничества; профессионализм администрации; сложившиеся традиции; организационная культура и пр.

После того как нами был очерчен общий круг профессиональных психолого-педагогических затруднений молодого педагога и произведен компетентностный анализ его дефицитных состояний, мы приступили к проектированию персонифицированной диагностики начинающего специалиста и построению индивидуальных образовательных маршрутов. Для достижения поставленной цели была сформирована проектная команда из двенадцати преподавателей профильных психолого-педагогических кафедр университета. Они уточнили двенадцать позиций профессиональных затруднений, структурировав их на две конкретные компетенции в данной области. Таким образом, проблемная область была разделена на сегменты из двадцати четырех компетенций, по каждой из них был составлен опросник для начинающих специалистов на выявление степени владения конкретными технологиями, умениями и навыками. На основе компетентностного анализа каждый преподаватель разработал программу повышения квалификации на 36 часов, направленную на преодоление профессиональных дефицитов молодого педагога именно по своему компетентностному блоку.

Приведем список выявленных компетенций, определяющих профессиональные дефициты молодых педагогов:

- способность реализовывать в профессиональной деятельности технологии конструктивного общения и эффективного поведения в конфликте в контексте взаимодействия с субъектами образовательного процесса;
- способность воспринимать, понимать и познавать поведение субъектов образовательного пространства, прогнозировать свое воздействие на них, моделировать и регулировать собственное поведение в различных деловых ситуациях;
- способность к саморазвитию, самообразованию, выстраиванию личностного маршрута профессионального роста, к самореализации своего потенциала и принятию решений, адекватных целям, ситуации и особенностям одаренных учащихся;

- способность выявлять и толерантно воспринимать одаренных детей с учетом их особенностей, реализовывать нестандартные программы обучения и воспитания, взаимодействовать с другими участниками образовательного пространства с целью реализации детской одаренности и предупреждения отклонений в социальном и личностном развитии одаренных детей;
 - готовность проектировать содержание образования, специфичное для использования различных инновационных образовательных технологий;
 - готовность эффективно использовать возможности образовательной среды школы в процессе применения ресурсов инновационных образовательных технологий для обеспечения качества образования;
 - готовность к применению информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе;
 - готовность создавать и использовать образовательный контент, созданный при помощи актуальных информационных технологий;
 - готовность к проектированию и формированию воспитательного пространства общеобразовательной организации с учетом положений актуальных документов в области воспитания, особенностей региона, интересов и потребностей обучающихся;
 - способность эффективно управлять воспитательной системой общеобразовательной организации, обеспечивая ее стабильное развитие;
 - способность взаимодействовать с детьми группы риска, в том числе в сложных социально-педагогических ситуациях;
 - способность реализовывать педагогические и психологические технологии, ориентированные на личностный рост детей и подростков, их гармоничное развитие, формирование установок в отношении здорового образа жизни, толерантности во взаимодействии с окружающими, продуктивного преодоления жизненных трудностей;
 - способность определять и реализовывать приоритеты профессиональной деятельности с учетом своих индивидуально-психологических особенностей;
 - готовность применять организационные технологии в совершенствовании индивидуального стиля профессиональной деятельности;
 - способность организовать эффективное взаимодействие с родителями обучающихся;
 - готовность решать культурно-просветительские задачи в рамках урочной и внеурочной деятельности во взаимодействии с родителями;
 - готовность к изучению рынка услуг дополнительного образования;
 - способность к разработке и реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы для детей с разными образовательными потребностями;
 - готовность к методическому сопровождению, контролю и оценке качества реализации дополнительной общеобразовательной программы;
 - готовность создавать безопасную и комфортную образовательную среду, руководствуясь правовыми нормами;
 - готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса по решению конфликтов в правовом поле;
 - информационно-навигационная компетенция продвижения проектов;
 - способность оптимально сочетать современные воспитательные технологии, в том числе инновационные и традиционные, согласно целям воспитания коллектива класса и развития личности конкретного ученика;
 - способность выявлять и интегрировать воспитательный потенциал всех участников образовательного процесса в школе: малого педагогического коллектива, родителей, заинтересованной общественности и самих учащихся.
- Следовательно, в диагностическом арсенале проектной группы находится программа персональной онлайн-диагностики молодого педагога, состоящая из 120 уточняющих вопросов, которые он должен оценить по степени выраженности затруднения. На основе количественной обработки полученных результатов, которые будут представлены респонденту в порядке ранжирования, выстроится индивидуальный образовательный маршрут с выходом в информационную образовательную среду проекта.
- На начальном этапе исследования планируется осуществить персональную диагностику профессиональных затруднений 85 молодых педагогов, выстроить индивидуальные образовательные маршруты повышения квалификации и реализовать обучение по теме, занявшей первое место в рейтинге профессиональных затруднений.

Библиографический список

1. Козилова Л. В., Ратова И. В., Чвякин В. А. Дополнительное образование в условиях системных изменений: монография. Ногинск, 2017. 236 с.
2. Современное дополнительное образование взрослых: монография / З. В. Глебова, Т. И. Дуброва, Л. П. Шустова и др. М., 2019. 203 с.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-12-16

Д.П. Кошева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлено описание педагогической деятельности, основанной на усилении практико-ориентированной составляющей процесса предметной подготовки будущих учителей информатики, обеспечения уровня объективизации процедуры оценивания результатов обучения путем взаимодействия с реальными и потенциальными работодателями выпускников педагогических вузов. Исследование проведено на базе образовательных учреждений Алтайского края в период с 2016 по 2021 год.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, оценка качества подготовки выпускника вуза, педагогическое проектирование образовательного процесса, учитель информатики.

D.P. Kosheva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

SUBJECT TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN THE CONTEXT OF MODELING REAL EDUCATIONAL PROCESSES FOR SOLVING PROFESSIONAL ACTIVITY ISSUES

The article presents a description of pedagogical activity based on strengthening the practice-oriented component of the process of subject training of future teachers of computer science, ensuring the level of objectification of the assessing procedure for learning outcomes by universities graduates' interacting with real and potential employers. The study was conducted on the basis of educational institutions of Altai Krai in the period from 2016 to 2021.

Key words: demonstration exam, assessment of the quality of university graduate training, pedagogical design of the educational process, teacher of computer science.

Подготовка современного учителя информатики является постоянно изменяющейся, так как большое влияние на этот процесс оказывают не только педагогические, методические составляющие, но быстроменяющиеся процессы цифровизации образования. Современный образовательный процесс невозможно представить без использования цифровых ресурсов, доступ к которым становится важным условием, обеспечивающим своевременность, актуальность и новации в образовании. Использование информационных технологий в педагогической деятельности повышает интерес учащихся при изучении предмета, способствует лучшему усвоению нового материала, сокращает время при проведении занятий и самостоятельной работы, а также предоставляет возможность учителю использовать цифровые технологии и ресурсы для повышения квалификации, обеспечивает возможности сетевого взаимодействия [1]. Еще одной важной составляющей подготовки учителя-предметника

является овладение профессиональными компетенциями (ОПК, ПК, УК), которые важно уметь продемонстрировать в условиях моделирования реальных образовательных процессов для решения задач профессиональной деятельности. Поэтому в современную модель подготовки учителя добавляются новые компоненты подготовки и оценки качества овладения профессиональными компетенциями, обеспечивающие возможность планомерного включения студента-практиканта в образовательную действительность школы.

Предметная подготовка будущего учителя информатики формируется через совокупность дисциплин и практик учебного плана, реализующих современные требования школьного образования. Важной и определяющей составляющей этих процессов является решение профессиональных задач в условиях моделирования производственных процессов образовательного учреждения. Данное направление продуктивно реализуется в нашем вузе (ФГБОУ ВО «АлтГПУ») через пла-

номерную работу по сотрудничеству с органами управления системой образования Алтайского края и непосредственно образовательными учреждениями региона: целевая подготовка кадров, длительная педагогическая практика студентов старших курсов (по замещению вакантных ставок в школах), апробация методических и дидактических разработок при подготовке выпускных квалификационных работ (уровни бакалавра, магистра) и т. д. Результаты реализации программ освещаются на региональных, всероссийских, международных конференциях, публикуются в научных, научно-методических журналах [1, 2].

При проектировании образовательной модели подготовки будущего учителя в педагогическом вузе будем опираться на подход, описанный В.Е. Радионовым: «Педагогическое проектирование является полифункциональной деятельностью, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах. Его объекты имеют двойственную природу, обладают способностью к самоорганизации. В связи с этим педагогическое проектирование строится как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов» [3, с. 103–104]. В основу педагогического подхода, определяющегося через педагогические условия его целесообразности и эффективности, необходимо включить стратегии и тактики принятия решений по реализации образовательного процесса, регулированию образовательных услуг и оценке их качества. В соответствии с решением органа самоуправления ФГБОУ ВО «АлтГПУ» на участие в реализации инновационного проекта «Демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования» (протокол заседания ученого совета Алтайского государственного педагогического университета от 23.09.2019 № 1) подчеркивается значимость проекта для системы образования, которая определяется возможностью использования результатов проекта для повышения уровня качества высшего образования, усиления практико-ориентированной составляющей образовательных программ, укрепления связей образовательных организаций высшего образования с работодателями для профессиональных кадров соответствующих профилей, определения уровня готовности выпускников к решению профессиональных задач [4].

При педагогическом проектировании учебного процесса в вузе (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), характеризующегося педагогической деятельностью в рамках полифункциональной деятельности, созданы условия для совершенствования

системы независимой оценки качества с использованием демонстрационного экзамена при проведении государственной итоговой аттестации выпускников вуза. Обеспеченность реализации компонентов педагогической деятельности обосновывается теоретическими подходами к ее определению. С педагогической точки зрения деятельность – это «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» [5, с. 263]. С психологической точки зрения деятельность – это «единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [6, с. 53]. В нашем исследовании будем основываться на методологическом обосновании Э.Г. Юдиным [7, с. 245–251] деятельностной составляющей: «деятельность есть специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры». Основной формой деятельности является практико-ориентированная направленность, которая характеризуется как особыми формами своей социальной организации, так и непосредственной направленностью на получение общественно значимого результата. Таким образом, четко прослеживается закономерность в подтверждении (демонстрации) полученных профессиональных компетенций выпускниками педагогического вуза через независимую внешнюю (производственную) экспертизу освоенных деятельностных компонентов (цель, средство, процесс деятельности, рефлексия, результат).

Практико-ориентированный характер деятельности приводит к тому, что одним из главных ее условий и оснований является сознание, понимаемое в самом широком смысле, – не только как совокупность самых различных форм сознания, но и как множество его внутренних регуляторов (потребностей, мотивов, установок, ценностей и т. д.). С личностной точки зрения деятельность представляет собой единство интериоризации (освоение человеком совокупности условий его жизни и деятельности и формирование на этой основе личностных характеристик и способностей) и экстериоризации (воплощение способностей и замыслов человека в продуктах его деятельности).

Функциональной составляющей деятельности являются [7, с. 250–251]: деятельность как объяснительный принцип; деятельность как предмет объективного научного изучения; деятельность

как предмет управления; деятельность как предмет проектирования; деятельность как ценность. В настоящей работе опираемся на деятельность формирования предметной подготовки будущего учителя информатики в условиях моделирования реальных образовательных процессов для решения профессиональных задач на основе четвертой функции деятельности – как предмет проектирования. Основными нововведениями, которые влияют на формы и методы образовательного процесса, являются системы, позволяющие ускорить генерирование образовательных материалов (разработка, создание, практическая реализация дидактических и методических материалов); усовершенствование в области хранения и поиска информации; подготовка учебных материалов (используя цифровые технологии) и их распространение; коммуникационная деятельность.

В педагогической науке и практике усилилось внимание к организации и развитию информационно-методической составляющей деятельности: функционированию систем информационных потоков, научного поиска, автоматизированных информационных систем. Таким образом, процессы цифровизации образования становятся обеспечивающими учебный процесс в вузе и школе. На этапе осуществления предметной подготовки будущего учителя информатики, в условиях подтверждения овладения профессиональными компетенциями, для решения задач профессиональной деятельности важно обеспечить доступ студентов-практикантов к информационной базе образовательной организации (на основе процессов сотрудничества и обмена опытом), поскольку именно на этом этапе должны быть использованы учебно-программные документы, учебники и методические пособия, учебное оборудование и другие средства реализации требований стандартов в повседневном образовательном процессе. Современный учебный процесс в образовательном учреждении включает различные компоненты как содержательного, так и организационного характера, что накладывает определенные требования к его внедрению.

Функциями [7], составляющими качественную характеристику, направленную на реализацию инновационного проекта «Демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования», являются:

- диагностическая, связана с формированием информационной модели или образа управленческой ситуации и объекта управления;
- прогностическая, характеризуется экспериментальными исследованиями педагогической действительности, определением перспектив из-

менений в состоянии самой системы и построением на их основе моделей преобразования этой действительности (включение студента-выпускника в образовательный процесс школы);

- образовательная, определяется вооружением преподавателей и учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использованием на практике;
- технологическая, определяется тремя уровнями реализации: проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов; преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику; рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности;
- управленческая (анализ, планирование, организация, контроль, регулирование).

Опираясь на структуру деятельности (определено выше), важным компонентом является рефлексия. И.А. Колесникова пишет: «В процессе рефлексии мышление объективирует, удостоверяет факт своего наличия и форму реализации, при этом происходит его своеобразное раздвоение. Мышление при этом занимает субъектную позицию по отношению к целенаправленно выраженному им «внутри себя» предмету» [8, с. 10]. В условиях взаимодействия выпускника вуза, представителей образовательной организации (где осуществляется процесс апробации и экспертной оценки профессиональных компетенций будущего учителя), преподавателя вуза (руководителя выпускной квалификационной работы) этап рефлексии должен быть более существенным, чем в обычном учебном процессе. Опишем особенности рефлексии: момент отстранения, «невключенности» в действие, вынесения себя за пределы события, процесса, деятельности, системы отношений; позиция «активного созерцания»; безоценочное рассмотрение.

С учетом выделенных особенностей рефлексии (включая оценочную составляющую) и педагогических условий организации взаимодействия всех участников педагогического процесса целесообразно выделить «индивидуально-креативный подход, который обеспечивает осознанное формирование самим человеком целостности индивидуального контекста становления в педагогической реальности; позволяет найти такие способы организации педагогического процесса, которые стимулируют полноту человекообразовательной активности как учителя-воспитателя, так и его подопечного» [8, с. 132].

На основании изученной педагогической литературы, опыта работы учителей Алтайского края, собственного опыта преподавания дисциплин в школе и вузе (предметная область – информатика и ИКТ) нами проведена многолетняя поэтапная исследовательская практико-ориентированная работа по выполнению выпускных квалификационных работ (уровень бакалавриата и уровень магистратуры) студентами по актуальным темам (руководитель Д.П. Кошева):

1 этап: разработка учебных, методических, предметных материалов и их внедрение в учебный процесс образовательных организаций Алтайского края (имеется наличие акта о внедрении результатов).

- Фигурова Т.М. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации внеурочной деятельности (2016 год, МБОУ «СОШ ГО ЗАТО «Сибирский» Алтайского края).

- Перепелица Л.И. Построение единого информационного пространства школы (2016 год, МБОУ «Романовская СОШ» Алтайского края).

- Воронина Е.Г. Формирование универсальных учебных действий через организацию внеурочной деятельности по информатике младших школьников (2016 год, МБОУ «СОШ № 30 г. Новоалтайска»).

- Лукьянова Н.В. Формирование проектной компетенции студентов средствами образовательной робототехники (2018 год, КГБПОУ «Барнаульский государственный педагогический колледж»).

- Маршалкина А.О. Формирование цифровых компетенций школьников через ролевые игры на уроках информатики (2021 год, МБОУ «СОШ № 70» города Барнаула). И другие работы студентов выпускных курсов, выполненные на кафедре теоретических основ информатики ФГБОУ ВО «АлтГПУ».

2 этап: разработка учебных, методических, предметных материалов по заявкам образовательных организаций и их внедрение в учебный процесс образовательных организаций (имеется наличие заявки и акта о внедрении результатов).

- Колесникова Ю.Г. Разработка электронного образовательного ресурса «Базы данных» для школьников 11-го класса (2020 год, КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат»).

- Литвишко Г.Е. Разработка электронного ресурса «Решение экономических задач средствами электронных таблиц» (2020 год, КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат»). И другие работы студентов.

3 этап: демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования.

- Колмагорова О.Е. Формирования элементов цифровой грамотности школьников на уроках ин-

форматики (2021 год, МБОУ «СОШ № 98» города Барнаула).

Для достижения результативности и получения независимой оценки качества подготовки выпускника института информационных технологий и физико-математического образования осуществлялась педагогическая деятельность, включающая нижеследующие периоды работы. Работа выполнена совместно со студентом целевого набора О.Е. Колмагоровой на базе МБОУ «СОШ № 98» города Барнаула.

1 период. Изучение педагогической и методической литературы.

Целью периода работы является анализ педагогической и методической литературы по теме исследования.

Временные рамки первого периода: ноябрь 2020 года – январь 2021 года. Ход работы: для определения основных понятий темы, выделения составляющих и уровней цифровой грамотности, изучения школьных рабочих программ по предмету «Информатика и ИКТ» изучены педагогические труды ученых.

Итоги периода отражены в параграфах первой главы выпускной квалификационной работы.

2 период. Разработка дидактических материалов по формированию элементов цифровой грамотности на уроках информатики.

Целью периода является разработка дидактических материалов на примере 8-го класса, которые будут применены на уроках информатики в школе.

Временные рамки второго периода: февраль – март 2021 года. Ход работы включает анализ школьной программы на примере 8-го класса, разработку дидактических и методических материалов для проведения уроков.

Итоги периода: выявлены организационно-педагогические и дидактические условия формирования элементов цифровой грамотности школьников, обоснованы и структурированы компоненты дидактических материалов (результаты представлены в первом и втором параграфах второй главы ВКР).

3 период. Апробация разработанных дидактических и методических материалов по формированию элементов цифровой грамотности на уроках информатики.

Целью периода является апробация разработанных дидактических материалов на уроках информатики, их корректировка и внешняя экспертиза образовательной организации (директор, учитель информатики и ИКТ).

Временные рамки периода: март – апрель 2021 года. Ход работы: подготовка технологической карты урока «Деловая графика. Условная

функция» с дополняющими дидактическими и методическими компонентами, организация проведения открытого урока в 8-м классе МБОУ «СОШ № 98» (26 апреля 2021 года).

Итоги данного периода отражены в третьем и четвертом параграфах работы с обоснованием и приложением всех материалов. В ходе результирующего этапа данного периода проведен открытый урок по теме «Деловая графика. Условные функции», на котором присутствовали и выполняли роли экспертов: директор образовательного учреждения, учитель информатики и ИКТ образовательного учреждения, представитель выпускающей кафедры педагогического университета (из числа штатных ППС). Опытнo-экспериментальная работа направлена на проверку гипотезы выпускной квалификационной работы, согласно которой формирование элементов цифровой грамотности школьников, возможно, обеспечит потребности общества в условиях цифровизации образования, если в основу разработки дидактических материалов будут определены компоненты цифровой грамотности (апробировано студентом на практике); будет обеспечена готовность учителей применять современные цифровые технологии в практической деятельности. Полученные экспертные заключения свидетельствуют об усилении практико-ориентированной составляющей в подготовке выпускника педагогического вуза, укреплении связей образовательных организаций высшего образования с работодателями для профессиональных кадров соответствующих профилей, определении уровня готовности выпускников к решению профессиональных задач.

4 период. Подготовка практико-ориентированных материалов для участия в проекте «Профстажировки 2.0» (включает формирование максимально объективной оценки качества подготовки

обучающихся по результатам освоения образовательных программ).

Цель четвертого периода: систематизация разработанных практико-ориентированных материалов и представление на внешний конкурс (публичность разработанных материалов).

Временные рамки периода: февраль – июнь 2021 года. Ход работы: выполнен анализ процессов цифровизации образования с учетом практико-ориентированной направленности профессий будущего в области IT, учтены современные тенденции при разработке дидактических материалов для проведения уроков по темам школьного курса

Итоги периода: выделены содержательные компоненты изучения современных направлений в курсе информатики основной школы, учтены особенности и новшества в развитии цифрового общества и образования для формирования дидактических и методических материалов предметной подготовки.

В соответствии с проведенной организационной, содержательной и оценочной работой, основанной на усилении практико-ориентированной составляющей процесса предметной подготовки будущих учителей информатики, обеспечении уровня объективизации процедуры оценивания результатов обучения путем взаимодействия с реальными и потенциальными работодателями выпускников педагогических вузов, можно выделить положительные педагогические составляющие, выраженные в заинтересованности руководителей школ в хорошо подготовленных кадрах и трудоустройстве всех вышеуказанных выпускников в образовательные учреждения Алтайского края. Таким образом, показатель независимой оценки качества с использованием демонстрационного экзамена при проведении государственной итоговой аттестации выпускников вуза является существенным.

Библиографический список

1. Кошева Д. П. Педагогическое проектирование деятельности образовательного учреждения в условиях сетевого взаимодействия // Преподаватель XXI век. 2017. № 1-1. С. 40–51.
2. Лазаренко И. Р., Волохов С. П. Профессионально-образовательное сопровождение целевого обучения педагогов с учетом потребностей системы образования Алтайского края // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 3.
3. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 320 с.
4. Инновационный проект «Демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования». URL: https://www.altspu.ru/students/Demo_exam/index.php?sphrase_id=50203 (дата обращения: 18.10.2021).
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 263.
6. Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М.: Просвещение, 1972. 424 с.
7. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
8. Колесникова И. А. «Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии»: курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство=Пресс, 2001. 288 с.

УДК 371+378.661
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-17-23

Н.С. Логинова, А.Ю. Бендрикова, С.И. Дегтярёв
Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ)

В статье рассмотрено влияние дистанционной формы обучения на изменение роли преподавателя в педагогическом процессе, на выбор применяемых образовательных технологий. Для изучения проблем, возникающих в ходе дистанционного обучения, было проведено эмпирическое исследование. В результате анализа данных была подтверждена гипотеза о том, что у большинства респондентов изменилась мотивация к обучению, произошла трансформация взглядов на роль преподавателя в образовательном процессе на фоне возникновения проблем с психофизическим здоровьем обучающихся, расщепления целостности педагогического процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогический процесс, мотивация, высшее образование, медицинский вуз.

N.S. Loginova, A.Yu. Bendrikova, S.I. Degtyarev
Altai State Medical University, Barnaul, Russia

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PROCESS IN THE TRANSITION TO DISTANCE LEARNING (ON THE EXAMPLE OF STUDYING HUMANITIES IN A MEDICAL UNIVERSITY)

The article considers the influence of distance learning on changing the role of the teacher in the pedagogical process, and on the choice of applied educational technologies. An empirical research was conducted to study the problems that arise in the course of distance learning. As a result of the data analysis, the hypothesis was confirmed that the majority of respondents changed their motivation for learning; there was a transformation of views on the role of the teacher in the educational process against the background of problems with the psychophysical health of students, the splitting of the integrity of the pedagogical process.

Key words: distance learning, pedagogical process, motivation, higher education, medical university.

Траектория развития образования XXI века в настоящее время тесно связана не только с внедрением новых педагогических технологий, но и с замещением всех лекций и части семинаров онлайн-занятиями. Следует подчеркнуть, что мы сознательно используем термин дистанционное обучение, а не образование, подразумевая «целенаправленный, упорядоченный процесс взаимодействия педагога и учащихся, индифферентный к их положению в пространстве и времени, основанный на использовании, преимущественно, дистанционных технологий» [1, с. 28].

На наш взгляд, дистанционное обучение в большей степени позволяет педагогу реализовать принципы деятельностного обучения в сочетании с индивидуальным подходом. В меньшей степени дистанционное обучение сочетается с личностно-ориентированными технологиями, активно

применяемыми педагогами гуманитарных специальностей. Кроме того, дистанционное обучение в значительной степени снижает возможность реализации воспитательной работы, в том числе в процессе обучения и при длительном использовании разрушает целостность педагогического процесса. Формирование некоторых компетенций у будущих специалистов исключает возможность использования дистанционного обучения. При этом дистанционное обучение отлично вписывается в новую концепцию образования, когда «университет пытается маневрировать от полюса академизма (подготавливая ученых-исследователей) к полюсу рынка, корпоративности и менеджмента (обучая профессии)» [2, с. 1040].

В РФ и других странах актуальность и оценка дистанционного обучения активно обсуждается в последние два года в связи со сложившейся

эпидемиологической обстановкой. Педагогическое сообщество, родители, обучающиеся были не готовы к широкому использованию в учебно-воспитательном процессе технологий обучения с использованием информационных сетей Интернета, в том числе из-за отсутствия тотальной компьютеризации в Алтайском крае.

Преподаватели гуманитарных дисциплин АГМУ весной 2020 года отмечали снижение познавательной активности обучающихся в ситуации непонимания отличий между онлайн-обучением, дистанционным, заочным обучением, из-за неумения учиться в дистанционном режиме. Ситуацию усложнял факт «цифрового неравенства» среди обучающихся, разность часовых поясов между обучающимися из ближнего и дальнего зарубежья и пр. В беседах со студентами младших курсов были выявлены такие последствия перехода на дистанционную форму обучения в режиме самоизоляции, как дискомфорт из-за лишения приватности частного жилища, «синдром отложенной жизни», трансформация взгляда на жизнь «как на черновик», который можно всегда переписать, переиграть по своим правилам.

Ранее обозначившееся, но ярко проявившееся в период самоизоляции явление «отчужденного» образования в нечеловекомерном мире в 2021 году в первую очередь актуализировало проблему формирования и корректирования мотивации обучающихся. Мотивацию мы рассматриваем как внутреннее побуждение к осуществлению цели своей деятельности, основанное на осознании смысла своей жизни. Безусловно, педагогу необходимо целенаправленно создавать условия для формирования, корректирования именно внутренней мотивации обучающихся, так как внешне положительная и внешне отрицательная мотивации имеют кратковременный эффект и могут использоваться в качестве дополнения при решении определенных педагогических задач. Осуществление данной цели возможно при соблюдении определенных принципов как при очном, так и при дистанционном обучении: оптимального уровня трудности; проблемности обучения; последовательного моделирования профессиональной деятельности. Реализация вышеназванных принципов наиболее четко прослеживается при индивидуальном, личностно-деятельностном подходах, при знаково-контекстном обучении, при использовании личностно-ориентированных технологий и прочее [3].

В период активного внедрения дистанционного обучения в условиях самоизоляции стал более очевиден разрыв сетевых технологий с традици-

онным обучением, возник вопрос о совмещении цифровых технологий с новыми педагогическими технологиями, а также вопрос о сохранении связи обучения с воспитанием и развитием личности студента. Необходимо учитывать, что компетентный подход в образовании также предполагает использование определенных технологий. Множественность обнаруженных противоречий поставила преподавателя в ситуацию витального выбора, т. к. цифровые технологии и платформы показали свою низкую эффективность при дистанционном обучении гуманитарным дисциплинам студентов вузов, несмотря на огромные материальные и временные затраты всех участников педагогического процесса. «Без эмоционального отклика обучение невозможно. Эмоция, эмпатия стали дефицитом в современном информационном обществе» [4, с. 143].

Размытость временных рамок занятий при дистанционном обучении вывила проблему организации и самоорганизации, обострила проблему смыслообразования, смыслотворчества (деградация речи и мышления). Например, неумение самостоятельно правильно распределять время на 1-м и 2-м курсах, специфика «поколения Google» снизили актуальность реализации индивидуальной траектории обучающихся, обострили проблему преподавания предметов, где требовалось логическое мышление, критический анализ информации, большая степень абстракции.

Стоит подчеркнуть, что дистанционное обучение выявило большое различие в качестве цифровых технологий, информационных возможностей вузов, в качестве работы преподавателей. Чаще всего расхождения наблюдались в выделении педагогами гуманитарных специальностей не столько предметных, сколько метапредметных и личностных результатов образования обучающихся [5, 6]. Было также отмечено, что выстраивание дистанционной работы с использованием активных, интерактивных методов обучения часто приводило к нарушению концепции «Work-life balance» и основных принципов ЗОЖ. Проблемы рекреации педагога и студента, к сожалению, пока остаются в ведении исключительно участников педагогического процесса [7]. Следствием увеличенной нагрузки стало не только ухудшение физиологического, но и психологического здоровья всех участников педагогического процесса. У первокурсников медицинского вуза наблюдались частичная социальная дезадаптация, снижение мотивации к обучению часто на фоне потери цели и смысла обучения.

Нами отмечена неполная реализация возможности установления адекватной обратной связи при смещении акцентов в веб-пространстве с внешнего диалога на внутренний. При таком смещении почти полностью исключается или существенно искажается техническими средствами не только самопрезентация, но и невербальная коммуникация на фоне частичной анонимности обучающихся (сокращение имени или фамилии, использование ников, аватарок). Обучающийся без существенной коррекции средств обучения при дистанционном обучении из участника образовательного процесса, который говорит и делает, превращается в наблюдателя или объект для манипуляций в целях получения предполагаемого результата. Поэтому педагогу гуманитарных дисциплин при дистанционном обучении следует использовать больше лично и социально значимых заданий, предполагающих проявление субъективной активности, самостоятельности мышления обучающихся [8]. Стоит отметить, что корректирование ценностей и изменение поведения студента тесно связаны с волевым компонентом, умениями планировать, организовывать, контролировать и не всегда четко фиксируется даже в процессе офлайн-изучения курса.

Межличностные коммуникации при использовании дистанционной формы обучения проходят в ограниченном режиме. Для частичного нивелирования данной ситуации в процессе преподавания гуманитарных дисциплин целесообразно работать с проблемными и творческими заданиями, в которых, например, содержится противоречие, допущена преднамеренная фактическая ошибка. Бесспорно, проблемные вопросы от преподавателя заставляют студента активизировать мыслительный процесс, усилить интерес обучающихся к изучаемому курсу.

Увеличение степени визуализации информации развивает у обучающихся критическое мышление, воображение, память. Педагог при проверке таких заданий может не только своевременно выявлять, но и корректировать пробелы в знаниях, умениях через комментирование ответов и раздачу дополнительных заданий на анализ, синтез информации, на реализацию принципа «радиантного мышления».

Также следует отметить, что только систематическое включение творческого компонента активизирует познавательные психические процессы, пробуждает стойкий интерес к самопознанию, к самовоспитанию личности обучающегося. Педагогу необходимо помнить, что только пропущенная через себя информация, затрагивающая эмо-

ции студента, обращенная к выбору поступков, размышлению над мотивацией деятельности, позволяет ранее чуждым фактам стать определенной нравственной нормой, воспитанностью, актуализированным знанием. Задания, вопросы, требующие повышенного внимания, включающие воображение, работу с памятью, затрагивающие волевой компонент в межличностном общении, задания на развитие мышления, подключение чувств формируют условия для закрепления мотивации к получению образования в любой, в том числе в дистанционной, форме [9].

Стоит подчеркнуть, что при изменении доминант с обучения на самообучение возникает вопрос об учете когнитивного стиля обучающихся и его интересов при онлайн-контакте в веб-пространстве. При дистанционном обучении педагогу стоит акцентировать внимание на создании условий для реализации потребности личности обучающегося в самоизменении, самоопределении, саморазвитии. Бесспорно, что только обучающийся со сформированной внутренней мотивацией активно включается в научную, исследовательскую деятельность, в том числе с использованием веб-пространства. Организационные возможности дистанционного обучения позволяют в данном случае выстроить индивидуальную траекторию развития обучающихся при написании научной статьи, при подготовке к конференции, при работе над индивидуальным, групповым или коллективным проектом. Стимулирование активности обучающихся во внеаудиторных мероприятиях позволяет даже при дистанционном обучении скорректировать рейтинг их творческой активности [10].

Мы считаем, что использование веб-пространства именно в исследовательской деятельности даже при дистанционной форме обучения позволяет перейти от потребления к созданию знаний. При этом обучающиеся могут мобильно обмениваться информацией, вести диалог. Именно в диалоге рождается новое поле смыслов, в котором преобладает не изреченное педагогом, а сочиненное обучающимся слово. Педагогу необходимо реализовывать аксиологический, эвристический потенциал диалога. Как правило, преподаватель, реализуя педагогику сотрудничества онлайн, редко берет на себя функции тьютора, чаще всего выступает в качестве вдохновителя-мотиватора, соавтора, параллельно оказывает консалтинговые услуги, обучая информационной культуре, основам педагогической, научной, профессиональной этики [11]. Только в таком полилоге формируется особая воспита-

тельная среда, наблюдается адекватная обратная связь, прослеживается положительная мотивация каждого участника исследовательской деятельности на фоне создания благоприятного психологического климата.

Именно в исследовательской деятельности даже при дистанционной форме обучения личность обучающегося органично соединяется со средствами, методами обучения, при этом реализуются условия формирования самостоятельной, инициативной личности [12]. Следует учесть, что разработка индивидуализированных маршрутов предполагает не только мотивирование обучающихся, но и точную постановку цели, определение задач, подбор основной научной литературы, помощь в методике работы, четкое обозначение сроков, оценку промежуточных результатов, корректировку, анализ выполненных заданий. Часто данная работа сопровождается систематизацией ранее изученного материала, созданием «ситуации успеха» [13].

Актуальность и анализ вышеперечисленных проблем привели нас к решению провести исследование среди обучающихся медицинского вуза для уточнения гипотезы о негативном влиянии длительного использования дистанционного образования на мотивацию студентов. Для реализации поставленной цели был выбран метод анкетного опроса. Нами была разработана авторская анкета «Влияние дистанционного формата обучения на мотивацию студентов при изучении предметов гуманитарного цикла».

Было опрошено 180 студентов – представителей всех специальностей и ординатуры Алтайского государственного медицинского университета. Большая часть студентов, принявших участие в опросе, столкнулась с дистанционной формой обучения на 1-м и 2-м курсах обучения (78 %), только 22 % из опрошенных – представители старших курсов (3–6-х и ординатуры). Специфика возраста и программы обучения на 1-м и 2-м курсах обусловила результаты, полученные в ходе нашего исследования.

На 1-м курсе обучающиеся проходят адаптацию к вузовской среде. К марту 2020 года адаптация первокурсников не была завершена, студентам пришлось снова включиться в процесс адаптации к новой для них форме обучения. При этом следует учитывать, что первокурсники еще не имеют четкого представления об особенностях обучения, прохождения практики, специфике будущей профессии. Например, свое отношение к дистанционному обучению 69 % указали как положительное, 27 % как отрицательное. При этом

51 % обучающихся считает, что качество обучения снизилось, 29 % – повысилось и 20 % затруднились ответить.

На вопрос об изменении мотивации при дистанционном обучении 41 % респондентов ответили, что мотивация снизилась, у 30 % – возросла и 29 % опрошенных отметили, что уровень мотивации не изменился. Для того чтобы выявить корреляционные связи полученных данных о мотивации студентов, мы задали вопрос: «Что послужило стимулом для качественного выполнения заданий при дистанционном обучении?» Примечательно, что у 53 % принявших в опросе обучающихся была сформирована внутренняя мотивация (не умею и не хочу учиться плохо – 22 %; когда я успешно справляюсь с трудностями, я чувствую себя счастливым – 14 %). Эти данные, на наш взгляд, еще раз подтверждают гипотезу о том, что молодые люди, поступающие в медицинский вуз, имеют четкую внутреннюю установку и цель на освоение и реализацию необходимых компетенций для успешности в будущей профессии. Только у 28 % доминировала внешняя положительная мотивация (желание получить высокий балл, сдать экзамен/зачет, получать повышенную стипендию/перевестись на бесплатное обучение). На основании полученных данных можно предположить, что именно внутренняя мотивация позволила студентам в различной степени успешно адаптироваться к новым условиям дистанционного образования.

Равное количество студентов (по 40 %), принявших участие в опросе, высказались о предпочтении выбора формы обучения между очной и дистанционной. Таким образом, несмотря на то, что 69 % респондентов выразили положительное отношение к дистанционному обучению, только 40 % выбрали дистанционное обучение как основную форму обучения. Причина такого выбора – в мотивации (у 41 % респондентов она снизилась), основанной в том числе на мнении, что качество обучения ухудшилось (51 %).

На формирование мотивации у студентов вузов несомненное влияние оказало целеполагание. Обучающиеся сомневались в успешном прохождении контрольных точек (сдача сессии и отработка навыков на практике). Поэтому многие из принявших участие в опросе студентов младших курсов затруднились ответить на вопрос о том, какие из изучаемых дисциплин им было тяжело осваивать при дистанционном обучении (29 %). 28 % указали на дисциплины, после изучения которых предполагалась отработка практических навыков, что типично для медицинского вуза.

22 % опрошенных выбрали дисциплины, по которым предполагалось сдавать дифференцированный зачет/экзамен. Гуманитарные и естественно-научные дисциплины выбрали по 11 %. Таким образом, психологическая составляющая, в том числе взаимосвязь процесса и результата обучения (40 % опрошенных студентов высказались о том, что качество знаний ухудшилось) определила одну из причин снижения мотивации.

Стоит отметить, что падение качества знаний при дистанционном обучении произошло на фоне увеличения количества времени, затраченного на подготовку к практическим занятиям (48 %). Длительность выполнения домашнего задания в большей степени связана с организацией дистанционного обучения. Например, 55 % обучающихся столкнулись с требованием выполнять большое количество заданий за короткий промежуток времени. На отсутствие/минимизацию творческих заданий сослались только 16 % опрошенных студентов и 14 % респондентов встревожила минимизация заданий (невозможность получения качественных знаний по преподаваемому предмету). Данный вопрос еще раз подчеркнул важность психологической составляющей мотивации, тревогу о возможности сдачи сессии, прохождения практики. 21 % студентов подчеркнули дискомфорт из-за отсутствия или существенного сокращения визуального/аудиального общения с одногруппниками. Это вполне объяснимо тем, что потребность в общении со сверстниками типична для периода юношества. Общение в группе свелось к обмену информацией об организации занятий, выполнении заданий. При этом отсутствие или существенное сокращение визуального/аудиального восприятия преподавателя, нежелание преподавателей контактировать со студентами и прочие возможные негативные проявления деятельности преподавателей в период дистанционного обучения студентами медицинского вуза не отмечались.

Дополнительные вопросы анкеты позволили выявить влияние содержания, методов обучения при дистанционном обучении и оценить степень сформированной рефлексии обучающихся по поводу соответствия своих познавательных возможностей новой форме обучения. На вопрос: «Какие из методов обучения позволяли вам достичь качественных результатов при изучении дисциплины?» – опрошенные студенты отметили, что при дистанционном обучении преподаватели чаще всего использовали активные/интерактивные методы обучения – 45 %, а 43 % – традиционные методы обучения.

При этом 74 % обучающихся отметили психологические затруднения при выполнении заданий офлайн. Из них 46 % не понимали материал, 38 % не хотели выполнять задание, 36 % респондентов было трудно сосредоточиться. Ответы на данный вопрос также помогают понять причины снижения не только мотивации, но и качества получаемых при дистанционном обучении знаний.

К основным причинам затруднений при выполнении заданий в период дистанционного обучения 42 % опрошенных студентов отнесли сложность нахождения качественной информации; 28 % респондентов не смогли справиться с отбором информации. Данные результаты указывают на неготовность студентов самостоятельно работать с цифровыми технологиями, пользоваться ресурсами из сети Интернет, так как у обучающихся младших курсов еще не сформированы навыки критического мышления.

Интересно отметить, что на вопрос о сложностях при дистанционном обучении 57 % обучающихся ответили, что проблем у них не было, это указывает на определенную степень сформированности рефлексии. 29 % выбрали вариант ответа о психологических сложностях. На технические проблемы указали 24 % опрошенных студентов, являющихся жителями Алтайского края. Для жителей дотационного региона, где до сих пор существуют районы с веерным отключением электричества, это актуальная проблема.

На корректирование мотивации обучающихся несомненное влияние оказала педагогическая оценка интеллектуальной и стимулирующей (воля, переживание успеха) сторон личности студентов. Это отразилось как на формировании ожиданий исполнения определенных функций педагогов в условиях дистанционного обучения, так и на проблемах с физическим и психологическим здоровьем студентов. 28 % обучающихся ответили, что при переходе на дистанционное обучение они чаще стали испытывать усталость, у 25 % студентов чаще появлялись боли (головные, сердечные, в спине, шее и пр.), у 23 % респондентов ухудшилось зрение. 29 % респондентов отметили ухудшение психологического здоровья. 49 % опрошенных молодых людей указали, что никаких проблем у них со здоровьем не возникло. Это значит, что у 51 % ухудшилось как психологическое, так и физическое здоровье.

В условиях дистанционного образования 36 % опрошенных студентов посчитали, что выполнять дополнительные функции/роли педагогу не требуется, достаточно быть просто отличным профессионалом в своей области. При этом 34 %

респондентов считают, что педагог должен стать вдохновителем-мотиватором, а также оказывать качественные консалтинговые услуги (25 %). Данные ответы еще раз акцентируют внимание на причинах снижения мотивации обучающихся.

Изменение формы обучения требует пересмотра применяемых педагогом технологий, средств обучения, а также смещения акцентов в содержании курса с учетом выявленных положительных и отрицательных последствий для формирования профессиональных компетенций, для воспитания определенных личностных качеств обучающихся. Поэтому при дистанционной форме обучения педагогам медицинского вуза следует обратить внимание на работу с мотивацией обучающихся, увеличить количество творческих, проблемных заданий, чаще связывать задания с ценностными установками и идеалами общества, работать над смыслообразованием, отрабатывать не только коммуникативные умения, но и навыки самоорганизации, самоконтроля, самовоспитания. При выполнении заданий дистанционно будущий врач должен научиться ставить цель, разбивать на задачи, соотносить изучаемое с профессиональной деятельностью, проявлять субъективную активность, соблюдая при этом принципы ЗОЖ. Также при дистанционной форме обучения будущего врача необходимо чаще привлекать к участию в круглых столах, в проектах, в конференциях, отрабатывать систематизацию материала, установку причинно-следственных связей, оттачивать аналитико-прогностические способности как в диалоге, так и в полилоге. Педагогу медицинского вуза при составлении заданий необходимо учитывать проблемы интернет-аддикции, гиподинамии, инсонмии, иначе вместо социализации, идентификации обучающегося в условиях длительного дистанционного обучения мы получим невротического, социально дезадаптированного формалиста-гедониста.

Реализация целей образования, использование активных, интерактивных методов обучения не исключает работу с компьютерами, аудио- и

видеозаписями, моделирование ситуаций, но не превращает их в образец для подражания [14, 15]. Следует помнить, что цифровые технологии – средство, а не цель обучения. Именно цель, сформулированная педагогом, специфика изучаемого предмета должны определять выбор средств, методов, обеспечивать единство формы и содержания педагогического процесса.

Цифровые технологии, используемые в дистанционном обучении, учитывают разный уровень овладения студентами учебным материалом, но часто не предполагают индивидуальный рост обучающегося при освоении предмета, а также отработку важных компетенций [16]. Кроме того, вне живого диалога участников педагогического процесса нивелируется воспитательная составляющая образования, что чрезвычайно важно для формирования личности будущего врача, который будет оказывать помощь людям.

Несомненно, научная информация превращается в знания, если она обретает личный смысл, соотносится с ценностными установками обучающегося. Онлайн-акции, челленджи, веб-квесты имитируют процесс, превращая цели и задачи воспитания в симулякры псевдодеятельности. В погоне за новыми формами мы можем утратить содержание, смысл, значение образования, получить индивида с неразвитым эмоциональным интеллектом. Личность с высоким интеллектом условно должна быть нравственной, находиться в гармонии с собой, с обществом.

Выхолащивание содержания знаний, невозможность практической реализации некоторых умений, навыков, формализация воспитательной работы приводят к выводу о необходимости усовершенствований дистанционного обучения, его дозированном использовании при очном обучении, обязательном сочетании с иными формами работы с обучающимися медицинского вуза. Применение дистанционного обучения требует дальнейших исследований изменения личностных качеств обучающихся, с учетом контекста получения медицинского образования в Алтайском крае.

Библиографический список

1. Положенцева И. В. Содержание, базовые понятия и научное обоснование дистанционного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2016. № 3. С. 24–32.
2. Гильмутдинова Н. А. Образование как медиаобразование: выход из кризиса? (попытка социально-философского вопрошания) // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 1038–1043.
3. Косарев В. Н., Рыков М. Ю. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении и образовании // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 6: Университетское образование. 2007. № 10. С. 89–94.
4. Логинова Н. С., Бендрикова А. Ю., Пономаренко О. П. Актуальность сотрудничества музеев и вузов в первой четверти XXI века // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 140–143.

5. Андреев А. А. Возможности массовых открытых онлайн-курсов (МООС) в высшем образовании // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 136–139.
6. Болотова К. П. Индивидуальная образовательная траектория и курсы LCMS MOODLE // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 154–157.
7. Ходусов А. Н., Кононова С. А. Личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2018. Т. 3. С. 109–118.
8. Зосименко И. А. Информационные технологии и активный семинар по гуманитарным дисциплинам // Информационные технологии и активный семинар по гуманитарным дисциплинам. 2016. № 1. С. 247–250.
9. Challenges and opportunities for russian higher education amid COVID-19: teachers' perspective / N. Almazova, E. Krylova, A. Rubtsova, M. Odinkaya // Education Sciences. 2020. Vol. 10, № 12. P. 1–11.
10. Копытич И. Г., Любанец И. И. Студентоцентрированное образование: возможности и проблемы // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 747–751.
11. Королева А. В., Терещенко Г. Ф. Исследование личностно-психологических особенностей, потенциала и ресурсов студентов в рамках создания технологии личностно-профессиональной адаптации // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: ИД «Державинский», 2019. С. 250–257.
12. Osina D. M., Tolstopyatenko G. P., Malinovsky A. A. Digitalization of higher legal education in russia in the age of COVID-19 // Lecture notes in networks and systems. 2021. Vol. 139. P. 392–398.
13. Атаева Т. А. Методика системы дистанционного и электронного обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 610–616.
14. Балаклеец Н. А. Опыт дистанционного консультирования студентов при подготовке публикаций по философии // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 623–629.
15. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Деревянко Ю. П. Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 81–92.
16. Maican M. A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic // Sustainability. 2021. Vol. 13, № 2. P. 1–21.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-24-29

Е.Г. Новолодская, Е.Б. Манузина

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема развития проектной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Охарактеризованы теоретический и практический блоки изучения модуля «Проектная компетентность педагога» в курсе «Педагогика», освоения студентами логики проектной деятельности. Представлен комплекс заданий по выполнению студентами собственного педагогического проектирования.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическое проектирование, проект, проектная компетентность, проектная деятельность, этапы проектирования.

E.G. Novolodskaya, E.B. Manuzina

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

DEVELOPING THE PROJECT COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

The article considers the development of the project competence of future teachers during the university studies. The authors describe the theoretical and practical blocks of the module "Project Competence of a Teacher" in the course "Pedagogy", and the students' mastery of the project activity logics. A set of tasks for students to perform their own pedagogical design is presented.

Key words: competence-based approach, pedagogical design, project, design competence, design activity, design stages.

Проектирование вошло и интенсивно развивается во многих областях жизни человека: бизнес и производство, культура и искусство, наука и образование и пр. Проектированию обучают в детских садах и школе, в студенческие годы молодой человек участвует в различных проектах: социальных, исследовательских, творческих и др. Получив диплом, молодой специалист включается в реализацию проектов в рамках своей профессиональной деятельности.

«Проектирование стало стилем жизни... Проектная культура является как бы общей формой реализации искусства планирования, созидания, исполнения и оформления... Проектность – образовательная тенденция будущего» [1, с. 59].

Теоретические и методические аспекты реализации проектов в сфере образования являются предметом научных изысканий многих исследователей: сущностные характеристики педагогического проектирования (В.Б. Бондарев [2], М.П. Горчакова-Сибирская [3], И.А. Колесникова [3]), организация проектной деятельности обучающихся (Е.Г. Новолодская [4], Н.Ю. Пахомова [5], М.Б. Романовская [6]), управление образовательными проектами (В.З. Юсупов [7]), развитие про-

ектной компетентности педагога (Л.В. Иванова [8], Т.А. Парфенова [9]) и др.

Компетентностный подход в системе образования, в том числе в условиях вузовской подготовки будущих педагогов, направлен на формирование у современного учителя умений планировать, осуществлять, регулировать и корректировать ценностно-ориентированную, целенаправленную профессиональную деятельность по реализации основных образовательных программ в соответствии с ФГОС, позитивному преобразованию образовательного пространства, включению обучающихся в проектирование собственной жизнедеятельности и окружающей среды.

Обобщенные трудовые функции, входящие в профессиональный стандарт «Педагог», отражают указанное требование:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [10].

Таким образом, проблема развития проектной компетентности педагога приобретает особую актуальность и может быть решена в системе вузовского и послевузовского образования.

Т.А. Парфенова отмечает: «Проектная компетентность педагога интегрирует управленческий, эмоционально-личностный, творческий компоненты, которые отражают ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей и т. д.» [9, с. 224].

В Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Алтайский край) был реализован проект, направленный на формирование у студентов проектной компетентности. В реализации проекта приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», и преподаватели, преподающие педагогические дисциплины.

Программа развития проектной компетентности у студентов предусматривала усвоение теоретических и прикладных аспектов проектной деятельности:

- изучение базовых дисциплин «Педагогика», «Методика обучения и воспитания по профилю подготовки»;

- изучение курсов по выбору, в том числе дисциплин, реализуемых на всех профилях подготовки: «Общие вопросы организации внеурочной деятельности обучающихся», «Система деятельности классного руководителя» и «Основы вожатской деятельности», «Организация летнего отдыха детей»;

- организация проектной деятельности обучающихся при прохождении производственных практик: летняя педагогическая практика, педагогическая практика;

- написание курсовых проектов и выпускной квалификационной работы;

- участие в реализации проектов в рамках внеурочной деятельности, в акциях и мероприятиях, проводимых студенческими объединениями и общественными организациями вуза, научными студенческими сообществами и исследовательскими лабораториями, студенческими активами и т. п.

Рассмотрим процесс развития проектной компетентности у будущих педагогов при изучении курса «Педагогика». В рамках модуля «Проектная компетентность педагога» (3-й курс, 6-й семестр)

студентами усваивается как теоретический материал, так и реализуются практико-ориентированные проекты. Студенты выполняют задания по осмыслению теории и применению знаний в новой ситуации, например:

1. Заполните таблицу, указав ожидаемые результаты (предметные (знания, умения, навыки), метапредметные результаты, компетенции, личностные качества) участия обучающихся в проектной деятельности и затруднения, которые могут у них возникнуть.

Процедуры	Ожидаемые результаты	Возможные затруднения
<i>Предпроектный этап</i>		
Диагностика		
Проблематизация		
Концептуализация		
Целеполагание		
Ценностно-смысловое самоопределение		
Форматирование		
<i>Реализация проекта</i>		
Планирование		
Пошаговое выполнение		
Коррекция действий		
Обратная связь		
Получение продукта проекта		
Презентация результатов		
<i>Рефлексивный этап</i>		
Оценка совместной деятельности		
Самооценка		
Оценка полученного продукта проекта		
<i>Послепроектный этап</i>		
Определение перспектив проекта		

2. В учебном пособии И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской «Педагогическое проектирование» [3] изучите главу 5 «Виды педагогических проектов» (учебные, досуговые, проекты в системе профессиональной подготовки, социально-педагогические, проекты личностного становления, сетевые, международные). Заполните сводную таблицу по одному из видов проекта и предложите свою идею.

Вид проекта	Понятие, сущностная характеристика	Особенности, специфика организации	Примеры проектов

3. Изучите статью Т.А. Парфеновой «Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза» [9]. Составьте собственный вариант показателей управленческого, эмоционально-личностного и творческого компонентов проектной компетентности учителя-предметника (с учетом вашего профиля подготовки).

На практических занятиях организуется работа по проектированию индивидуальных и групповых проектов. Студентам предлагается комплекс заданий, направленных на описание проекта с учетом логики проектной деятельности. Организация проектной деятельности предполагала реализацию следующих этапов:

I. Предпроектный этап

Предпроектный этап включал стадии предпроектного исследования, диагностики ситуации, проблематизации, концептуализации, выбора формата проекта. Остановимся на их детальной характеристике.

Диагностика ситуации предполагала определение *основной идеи проекта*. Проектная деятельность начинается с основной идеи или замысла проекта. Идея создания проекта может возникнуть:

- спонтанно при проявлении интереса к определенной сфере деятельности, объекту (процессу) природы или общественной жизни, к изучению конкретного учебного курса и пр.;
- в результате целенаправленного исследования социально-педагогического объекта с выделением его признаков или сравнения с идеальным образцом;
- в процессе изучения и анализа информации об объекте с целью определения имеющихся проблем, путей их решения и дальнейших тенденций развития.

На данной стадии студентам было предложено задание, направленное на характеристику основной идеи проектирования. Она может быть связана с организацией урочной и внеурочной деятельности по изучению какой-либо дисциплины, реализацией различных направлений воспитательной работы, взаимодействием с социальным окружением образовательного учреждения и сотрудничеством с родителями, организацией кружковой работы и т. п.

На этапе *предпроектного исследования* студенты провели диагностику реальной педагогической ситуации, ее качественную и количественную оценку. Это позволило определить социальную необходимость в создании и реализации проекта, круг его участников (проектантов), сроки реализации, необходимые материально-технические ресурсы и пр.

Для проведения предпроектного исследования студенты выбирали диагностические методики: анкетирование, беседа, тестирование, интервьюирование и пр. Указывали выходные данные используемого пособия (учебника) или интернет-ссылку, название методики, ее автора, цель и задачи проведения диагностики, предлагаемые вопросы (задания) и способы обработки результатов.

На стадии *проблематизации* определялось проблемное поле проекта, чтобы обозначить круг представлений участников проекта о предмете проектной деятельности, будущем получаемом продукте, эффективно проводить коллективное (групповое) обсуждение. При этом использовались интерактивные методы: «баскет-метод», мозговая атака, «жужжание пчелы», построение пирамиды проблем и др. Они позволили организовать содержательно-смысловую «сортировку» высказываний (мнений, суждений) и их ранжирование. В результате был составлен перечень проблемных вопросов, которые должны быть решены в ходе проектной деятельности, проведено ранжирование их по степени значимости.

Стадия *концептуализации* предполагала построение концепции проекта – определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса. Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации студентами проводилась разработка стратегии и принципов проектирования:

- выявлялась структура проектируемого объекта;
- определялись характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов;
- уточнялись цели и формулировались задачи проектирования;
- выбирались критерии оценки успешности проектной деятельности.

Построение концепции позволило четко определить *тему проектирования*.

Темы формулировались различным образом в зависимости от планируемых направлений деятельности обучающихся: в научном, публицистическом стиле, оригинально, интригующе, в виде афоризмов, лозунгов и т. п. («Школа нашей мечты», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Виртуальный английский», «Бийск – от крепости до Наукограда», «Ярмарка талантов», «Центр образовательных услуг: от А до Я», «Тропа здоровья» и др.).

На следующей стадии формулировались *цели, задачи и принципы проектной деятельности*.

При формулировке цели проектов студенты учитывали следующие требования:

- цель представляет собой совокупное представление о будущем результате деятельности, который способен удовлетворить возникшие потребности;
- цель проектной деятельности должна быть конкретной, реальной и направлена на разрешение выявленных проблем;
- цель обогащается возможными конечными результатами проекта.

Задачи отражают последовательность (серию) мероприятий (шагов) по достижению обозначенной цели. В рамках системного подхода иерархию целей и задач можно осуществить в процессе конструирования «дерева целей», позволяющего наглядно представить логику и последовательность движения в проблемном поле.

Принципы отражают общие нормы организации деятельности. Они всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга, конкретизируются в правилах и требованиях.

В рамках данной деятельности студентам было предложено выполнить задания:

- сформулировать цели и задачи проектной деятельности, представить их в виде «дерева целей»;
- определить и охарактеризовать принципы проектной деятельности.

Цели и задачи находили отражение в *ожидаемых результатах проектной деятельности*. Анализ студенческих проектов позволил нам сделать вывод том, что чаще всего в качестве ожидаемых результатов указываются:

- универсальные учебные действия (личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные);
- ключевые компетенции проектной деятельности (рефлексивные, поисковые, менеджерские, коммуникативные и др.);
- личностные качества и свойства характера обучающихся (экологическая культура, эстетический вкус, толерантность, творческие способности и пр.).

Продуктами проектной деятельности выступали: спектакль, концерт, выставка, экспозиция в музее, стенд, природная тропа (экологическая, спортивно-оздоровительная и др.), бизнес-план, путеводитель, буклет, исследовательская работа, мультимедийный продукт и др. Определяя продукт проекта, студенты учитывали, что он должен быть актуален для его участников, может

быть использован на уроках или во внеурочной работе, в социальном пространстве школы (микрорайона), в досуговой, кружковой деятельности и пр.

Далее студенты приступали к *выбору формата проекта*. Формат проекта – своеобразный способ ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через определение ее границ и масштаба. Обоснованный выбор формата включает в себя определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников и других необходимых параметров. Их число может варьироваться в зависимости от педагогической ситуации и целей проектирования [3].

Студентам было предложено определить формат своего проекта:

- физическое пространство (географический и территориальный диапазон организации проектной деятельности и применения ее продукта(ов): класс, школа, микрорайон, город и пр.);
- социальное пространство (какие категории населения, возрастные группы обучающихся или профессиональные сообщества будут охвачены проектной деятельностью);
- тематическое пространство (какие области знаний охватывает проект: филология, информатика, краеведение, экономика и пр.);
- временное пространство (сроки реализации проекта);
- вид проекта по доминирующей деятельности проектантов (исследовательский, практико-ориентированный, творческий и др.);
- вид проекта по характеру контактов между участниками (индивидуальные, групповые, внутриклассные, общешкольные/общефакультетские, межшкольные/общевузовские) и пр.;
- состав и роли участников в проектной группе, основные направления их деятельности;
- обеспечение проекта: информационное, материально-техническое, учебно-методическое и пр.

II. Планирование хода проекта

Планирование связано с разработкой плана достижения поставленных целей и носит стратегический характер, поскольку в динамичном процессе проектирования систематически осуществлялась его детализация. Студентам были предложены задания:

- Составьте план проектной работы. Укажите пошаговое выполнение замысла в логической последовательности мероприятий.

№ п/п	Дата проведения	Название мероприятия	Форма проведения	Организация деятельности обучающихся	Ожидаемые результаты
-------	-----------------	----------------------	------------------	--------------------------------------	----------------------

- Разработайте и оформите свой вариант инструкции (буклет, интеллект-карта и т. п.) реализации проекта для его участников.

- Определите возможные риски выполнения проекта. Назовите, какие факторы могут помешать качественной реализации проекта, определите способы решения вероятных проблем.

III. Этап реализации проекта

В процессе реализации проекта необходимо реализовать систему обратной связи, предусматривающей наличие и проявление у проектантов критического отношения к собственным действиям, умений проводить мониторинг с помощью специальных приемов. Должны быть четко организованы объективная промежуточная оценка полученных результатов по определенным заранее критериям и коррекция хода проектной деятельности.

Студентам было предложено задание: описать, каким образом будет организована обратная связь и промежуточная оценка результатов проектной деятельности.

Важным этапом является *процедура публичного представления проекта*. Презентация продукта проекта является социально значимым актом, ответственным для каждого участника проекта, сопряженным с творческими усилиями и приобретенным опытом деятельности, общения и пр. Процедура публичного представления проекта должна иметь широкое общественное звучание (школа, вуз, общественная акция и пр.), а круг участников презентации должен быть расширен по сравнению с числом непосредственных исполнителей проекта.

Форма презентации проекта может быть различной: защита на внеклассном мероприятии, родительском собрании, выступление на общешкольном конкурсе, научной конференции и пр. Результаты проектной деятельности могут быть представлены на различных уровнях: школьный, городской (сельский), краевой (областной), всероссийский, международный.

Как отмечает Н.Ю. Пахомова, в первую очередь результат проектной деятельности – это ход самой деятельности. Важно, как работали обучающиеся, реализуя себя, как проявляли свою самостоятельность, какие новые знания и умения приобрели. Для учеников момент презентации – предъявление роста собственной компетентности, самоанализа. Результатом работы над проектом является найденный способ решения его проблемы. О нем необходимо рассказать доказательно, поясняя, как была поставлена проблема, какими были цель и задачи проекта, охарактеризовать возникавшие и отвергнутые, побочные способы ее решения,

и показать преимущество выбранного способа. Пояснить, а если возможно, то и показать, как необходимо осуществлять предлагаемый способ решения [6].

В процессе проектной деятельности студенты определяли форму презентации своего проекта, формулировали требования к процедуре представления продукта.

IV. Рефлексивный этап

Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения. Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась, приобретенный опыт совместной деятельности.

Студенты разрабатывали различные варианты рефлексии:

- по оценке проектантами собственной деятельности в проекте (рефлексия развития компетенций проектной деятельности, самореализации, своей роли в проекте, достижений и пр.);
- по оценке организации взаимодействия в группе (рефлексия по поводу успешности и целостности проектирования совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления);
- по оценке продукта(ов) проекта и способов его (их) презентации и использования.

V. Послепроектный этап

Послепроектный этап предполагал определение студентами *дальнейшей перспективы проектной деятельности*. Наиболее эффективными вариантами являлись:

- переход к новому проекту;
- интеграция с другими проектами;
- смена статуса субъекта проектной деятельности;
- смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории студентов, учащихся или специалистов).

По итогам реализации проекта была проведена повторная диагностика уровня развития проектной компетентности студентов. Показатели развития проектной компетентности у будущих педагогов оценивались в контрольной (40 чел.) и экспериментальной (40 чел.) группах 3-го курса (после изучения теоретических дисциплин и прохождения летней педагогической практики) по уровневым показателям, предложенным Т.А. Парфеновой [9]. Полученные результаты представлены в таблице.

Показатели развития проектной компетентности будущих педагогов

Этап работы	Уровни проектной компетентности в контрольной группе, в %			Уровни проектной компетентности в экспериментальной группе, в %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Констатирующий	85	15	–	82,5	17,5	–
Контрольный	57,5	30	12,5	30	40	30

Из приведенной таблицы видно, что динамика показателей развития проектной компетентности в экспериментальной группе доказывает эффективность применяемой нами методики. Уровневые результаты будут отслеживаться и дальше: на 4-м курсе после изучения теоретических дисциплин, написания курсового проекта по методике преподавания (по профилю подготовки) и прохождения педагогической практики, на 5-м курсе – после изучения дисциплин по выбору.

Реализация проекта, представленного в данной статье, позволила участникам образовательного процесса (студентам и преподавателям) применять полученные знания при принятии решений, связанных с проектной деятельно-

стью, оценивать риски в реализации проектной деятельности.

Значимость данного исследования мы видим также в универсальности его результатов, так как они могут быть использованы при проектировании учебных задач и их систем с целью формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в сфере самых различных дисциплин. Необходимо отметить, что изложенное обозначает лишь некоторые пути подготовки студентов к организации проектной деятельности. Рассматриваемая проблема включает целый комплекс задач интеграции образования и науки, что может рассматриваться как дальнейшая перспектива исследования.

Библиографический список

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
2. Бондарев В. Б. Проектирование в профессиональной деятельности // Школьные технологии. 2004. № 6. С. 113–123.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.
4. Новолодская Е. Г. Организация проектной деятельности учащихся (к вопросу о креативных образовательных технологиях) // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 1. С. 3–6.
5. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2009. 112 с.
6. Романовская М. Б. Метод проектов в учебном процессе: методическое пособие. М.: Педагогический поиск, 2006. С. 23–24.
7. Юсупов В. З. Процессный подход в управлении образовательным проектом // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 11. С. 260–268.
8. Иванова Л. В. Модель развития проектной компетентности учителя // Перспективы науки и образования. 2014. № 3 (9) С. 167–170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-proektnoy-kompetentnosti-uchitelya> (дата обращения: 18.10.2021).
9. Парфенова Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 223–228. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-vuza> (дата обращения: 18.10.2021).
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/#friends> (дата обращения: 18.10.2021).

УДК 37.016:811.161.1
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-30-36

И.Я. Пак

Народный университет Китая, г. Пекин, Китай

Л. Ма

Тяньцзиньский педагогический университет, г. Тяньцзинь, Китай

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В работе определяется роль китайской культуры в процессе обучения русскому языку как иностранному на примере вузов КНР. Представляются пособия по курсу «Китайская культура», а также некоторые аутентичные видеоматериалы о Китае. Описывается поэтапная работа с сюжетами телевизионной передачи «Хочу знать» (Первый канал). Сделан вывод о возможности использования такого видеоматериала в качестве учебного на занятиях по РКИ. Полученные результаты показали, что китайский культурный компонент должен быть учтен при разработке курсов для факультетов русского языка в китайских университетах. *Ключевые слова:* русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, китайская культура, аудирование, аутентичные видеоматериалы.

I. Ya. Pak

Renmin university, Beijing, China

L. Ma

Tianjin normal university, Tianjin, China

STUDYING CHINESE CULTURE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The paper defines the role of Chinese culture in the process of teaching Russian as a foreign language on the example of Chinese universities. Textbooks on the course “Chinese Culture” are presented, as well as some authentic video materials about China. Step-by-step work with the plots of the television program “I want to know” (Channel One) is described. The conclusion is made about the possibility of using such videos as educational material in RFL classes. The obtained results showed that the Chinese cultural component should be taken into account when developing courses for Russian language faculties at Chinese universities. *Key words:* Russian as a foreign language, intercultural communication, Chinese culture, listening, authentic videos.

Современный этап развития языкового образования связан с идеей о языке как инструменте познания иной культуры. Это утверждение уже стало аксиомой: «В современных условиях культурной и языковой полифонии... представляется крайне необходимым учитывать в процессе преподавания языка культуру и лингвокультуру» [1, с. 62]. При таком подходе одной из главных целей обучения является постижение иноязычной культуры, в нашем случае – русской. О включении китайского культурного компонента в процесс преподавания иностранных языков начали говорить в связи с реформами системы высшего образования КНР. В 2020 году разработали новые государственные стандарты для учебных программ по специальности «Иностранный язык и литература» [2]. Цель преобразований в этой об-

ласти – «повышение способности к межкультурному общению... воспитание чувства любви к родине, формирование культурной идентичности... нации» [3, с. 88]. Однако учебных пособий, ориентированных на достижение новых целей Министерства образования КНР, еще недостаточно.

С конца 90-х годов XX века постепенно увеличивается количество китайских студентов, прибывающих в Россию, а в Китае на базе новых университетов открываются кафедры русского языка. Все чаще поднимаются вопросы, связанные с поиском эффективных методов обучения китайских учащихся русскому языку. Особый интерес китайские коллеги, обучающиеся в российских вузах и следующие традициям российской лингвистики и педагогики, проявляют к сопоставительному изучению двух языков и культур и воз-

возможности использования результатов работы на занятиях по РКИ. В большинстве работ говорится о лингвокультурологическом подходе к обучению русскому языку. Он осуществляется посредством анализа языковых единиц, преимущественно лексико-фразеологического уровня (лексико-семантическая группа наименований одежды, блюд русской кухни [4, 5], цифровые фразеологизмы [6], лексика, заимствованная из русского языка в китайский [7], фитонимы [8] и др.), лингвокультурных концептов («чай» [9], «семья» [10] и др.) и символов [11], а также чтения учебных текстов или аутентичной художественной, публицистической литературы [12] и т. д. В таких исследованиях китайский язык и китайская культура предстают фоном, на котором более отчетливо проявляется национально-культурная специфика русского языка или различных культурных феноменов России. Комплексы разработанных заданий рассчитаны, прежде всего, на проникновение в мир чужой культуры, поскольку предполагается, что китайские учащиеся уже владеют необходимой информацией о Китае. Однако, как показывает практика, многие студенты не обладают базовыми знаниями о своей культуре и стране в полном объеме и большинство из них не имеет достаточного языкового материала для описания китайских культурных явлений. В связи с этим становится необходимой разработка курсов или отдельных уроков, направленных на изучение родной культуры на иностранном языке.

Эта проблема наиболее остро стоит на языковых факультетах, где русский язык является специальностью. Студентам бакалавриата предлагаются традиционные курсы («Грамматика русского языка», «Чтение», «Аудирование», «Практика устной речи», «Практика письменной речи», «Теория перевода»). В течение четырехлетнего обучения они также проходят 1-2 предмета, связанные с изучением страны и культуры: «Страноведение», «История русской культуры». Информация о Китае дается фрагментарно в виде отдельных текстов или заданий на сравнение русской и китайской культур. Но результаты анкетирования выпускников последних восьми лет показывают, что около 25 % из них находят работу в Китае в качестве сотрудников туристических компаний, переводчиков фирм, специализирующихся на различных товарах с китайской спецификой. Около 15 % выпускников работают преподавателями китайского языка в институтах Конфуция, открытых в странах постсоветского пространства. Востребованы также переводчики современной китайской литературы, китайских средств массовой инфор-

мации, а также журналисты китайских телеканалов на русском языке (CGTN-Русский) и др. Для таких работников особенно важны не только знание и понимание своей культуры, но и способность ее «транслировать» в глобальное международное пространство, используя русский язык.

Общим методом исследования является индуктивно-дедуктивный метод, основанный на наблюдении, описании, обобщении выбранного материала. Применяются статистический метод и метод эксперимента, а также методика моделирования процесса обучения китайских студентов русскому языку с использованием видеоматериалов.

В начале 90-х годов прошлого века в некоторых ведущих китайских университетах на факультетах русского языка предлагался экспериментальный курс «Китайская культура». Цели и содержание такой дисциплины подробно изложены в работах Ло Сяося, У Лижуй [13–14]. В основном преподаватели работали по учебному пособию Янь Годуна [15]. В его структуру входили такие части, как «Письменность», «Литература», «Музыка», «Образование», «Живопись», «Спорт», «Кухня» и др. Позднее появились и другие пособия, представляющие, как правило, книги о китайской культуре, переведенные на русский язык [16–17]. В 2020 году вышел труд М. Кравцовой и Чжан Бина «Очерк культуры Китая» [18], где описаны основные этапы развития китайской цивилизации, а также дается представление о литературе, письменности, изобразительном искусстве, идеологии, архитектуре и массовых культурных традициях страны. Такие пособия являются сборниками текстов с переводом отдельных слов и выражений на китайский язык, в качестве задания предлагаются вопросы по содержанию текста.

В настоящее время наиболее востребованным учебным пособием для студентов-русистов является книга Ли Лэйжуна «Культура Китая» [19], осуществляющая, по словам автора, государственную стратегию «выхода китайской культуры за рубеж». Она охватывает многие сферы человеческой деятельности («Искусство», «Научно-технические достижения», «Философия/Религия», «Спорт»), рассказывает об истории Китая, языке, письменности, этике, бытовой жизни. Книжки нового поколения уже включают разные задания: вопросы по содержанию текста, перевод отдельных слов и выражений, написание комментариев к определенным темам и др. Материалы большей части таких пособий взяты из справочников, энциклопедий, газет и журналов, специализированных книг, изданных в Китае. Интересную попытку предприняли Юй Чуньфан и Чжан Хуэйцин,

использующие в своей книге статьи из российских газет и журналов в качестве источников информации о Китае [20].

Но курс «Родная культура» не является обязательным для факультетов русского языка в китайских вузах, поэтому материалы о Китае могут быть интегрированы в другие профильные предметы: «Основной курс. Общее владение», «Чтение», «Письменная речь», «Практика устной речи», «Страноведение». Интересной представляется работа с аутентичными видеосюжетами о Китае на занятиях по АВК (аудиовизуальный курс).

Теоретические основы применения видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному разработали такие ученые, как А.Н. Шукин, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин [21–22] и др. О культуроведчески-ориентированной аудиовизуализации говорится в работах В.В. Сафоновой, Е.И. Шеваршиновой [23–24] и др. В качестве материала могут быть использованы фрагменты научно-популярных, развлекательных, новостных, образовательных передач о Китае. Языковой материал должен соответствовать уровню владения русским языком, быть актуальным и интересным для китайских студентов, иметь лингвокультурологический и страноведческий потенциал. Звучащая речь должна быть ясной и четкой, выдержанной в определенном темпе. Этим параметрам соответствуют фрагменты передачи «Хочу знать» («Первый канал»), посвященные Китаю. Длительность одного сюжета – 5–6 минут. Рекомендованные к просмотру сюжеты можно посмотреть на сайте «Первого канала» (<https://www.1tv.ru/shows/hochu-znat/vypuski>) или скачать: «Веер. Старейший “кондиционер” Китая», 28.06.2010; «Тигроферма в Харбине. Самый большой парк тигров в Азии», 08.12.2010; «Самый красивый православный собор. Где он находится?», 03.01.2011; «Иглоукалывание. Древний и современный способ лечения», 27.06.2011; «Дерево желаний. Как загадать желание?», 14.07.2011; «Самый большой Будда. Какие у него размеры?», 20.07.2011; «Парча. Древние технологии производства», 29.07.2011; «Пагода. Сувенир и буддистский храм», 04.08.2011; «Новогодние картины. Подарок на все случаи жизни», 14.09.2011; «Панда. Почему она стала символом?», 19.09.2011; «Жареный рис. Главный секрет приготовления», 18.05.2012; «Облака и туманы. Самый ценный чай», 09.06.2012; «Нежные ушки. История китайских пельменей», 14.06.2012; «Любовь в горах Лушань. Почему эта история стала так популярна?», 19.06.2012; «Гуанчжоу. Символ города», 27.06.2012; «Тофу. Что можно приготовить из него?», 09.07.2012; «Фейер-

верк. От бамбука до хлопушки», 30.07.2012; «Священные крыши. Легенда о Лю Тяне и его доме», 15.08.2012; «Фарфор. Древние секреты производства», 23.01.2013; «Каллиграфия. Основы искусства», 28.01.2013.

Развитие информационных технологий позволяет использовать и другие видеоресурсы Интернета. В качестве материала для занятий можно порекомендовать некоторые выпуски российских передач: «Открытие Китая с Евгением Колесовым», «Орел и решка», «Жизнь других», «Еда, я люблю тебя!», циклы сюжетов о Китае канала «Russia today» и др.

Работа с видеофрагментами проходит в три этапа. Для предварительного ознакомления с сюжетом необходимо введение в тему. Оно помогает настроить студентов на восприятие новой информации, заинтересовать, создать атмосферу, стимулирующую любопытство и позитивный просмотр сюжета. Название темы урока включает две части: на первое место выводится ключевое понятие (1–2 слова), а на второе – предложение (чаще в вопросительной форме), содержащее некую загадку, которую можно разгадать, посмотреть эпизод. В этом заключается мотивационный компонент занятия.

На первом (предтекстовом) этапе необходимо снять трудности различного характера (лексического, грамматического, социокультурного).

Во-первых, дается тематическая лексика с переводом на китайский язык. Во-вторых, вводится фоновая информация – страноведческий комментарий, необходимый для понимания текста. Объясняются афоризмы, образные выражения, ключевые понятия китайской культуры, религии, философии, приводится список имен собственных. Нужно принять во внимание, что ведущие как представители русской культуры и носители русского языка употребляют некоторые слова и выражения, которые также должны быть объяснены с примерами употребления до просмотра.

Иногда на данном этапе учащимся предлагается сделать задания на опережение материала. Это может быть работа с единицами лексико-фразеологического уровня, имеющими культурную специфику. После прослушивания студенты могут сопоставить сходства и различия в языковых картинах мира. Также есть вопросы, заставляющие учащихся самостоятельно сформулировать основное содержание последующего фрагмента. Кроме того, вводится комплекс заданий на отработку лексических или грамматических явлений, встретившихся в тексте.

Второй этап – просмотр видеофрагмента целиком. Учащимся предлагается посмотреть сюжет дважды. В первый раз (без выполнения заданий) происходит ознакомление с материалом, снятие психологического напряжения, вызванного новым текстом на иностранном языке. Во второй – во время просмотра передачи студенты выполняют задания, направленные на развитие навыков аудирования и проверяющие понимание содержательно-фактуальной информации. Также предъявляются задания, связанные с более детальным пониманием небольших фрагментов текста, проводится работа, предполагающая повторный просмотр отдельных частей сюжета.

Третий этап (послетекстовый) – задания проблемно-поискового характера, которые учат студентов анализировать и систематизировать материал, вступать в дискуссию, находить дополнительную информацию по данной теме. Некоторые задания данного этапа направлены на формирование рефлексивной деятельности будущих лингвистов. Имеются также задания, повышающие уровень коммуникативной компетенции, направленные на развитие умения участвовать в беседе в профессионально-трудовой, социально-бытовой сферах общения.

В соответствии с данными этапами работы был проведен эксперимент с шестью группами китайских студентов 3-го курса (124 человека), представляющих вузы северо-востока Китая. Он предполагал прохождение теста на знание некоторой информации о Китае, выполнение заданий сюжетов, повторное прохождение теста, анкетирование и анализ полученных результатов. В данной статье описывается работа с конкретным сюжетом «Любовь в горах Лушань. Почему эта история стала так популярна?»

Вводный тест (10 вопросов) необходим, чтобы проверить, насколько учащиеся владеют данной культурной информацией, понять объем их знаний в пределах данного сюжета, а также познакомиться с некоторой лексикой, которая встретится в тексте. Правильные ответы учащимся не даются, после окончания работы с текстом они проходят этот тест еще раз и проверяют усвоение материала. Допускается самостоятельный перевод новых слов по словарю. Примеры вопросов:

Гора Лушань занесена в список... а) самых красивых природных мест Китая; б) достопримечательностей мирового наследия ЮНЕСКО; в) самых красивых гор Азии; г) трех священных гор Китая.

Кто жил в этих местах с давних времен? а) миссионеры из разных стран; б) крестьяне; в) богатые люди; г) монахи.

Какому знаменитому поэту принадлежит сравнение этих гор с золотым цветком? а) Ду Фу; б) Су Ши; в) Синь Цицзи; г) Ли Бо.

Время культурной революции в Китае... а) 80-е годы XX века; б) 50-е годы XX века; в) 70-е годы XX века; г) 60-е годы XX века.

Правильные ответы на все вопросы не дал ни один студент, около 10 % ответили правильно на 6-7 вопросов, около 20 % – на половину вопросов. Остальные 70 % ответили правильно лишь на 2-3 вопроса. Примерно такие же результаты были продемонстрированы при работе с другими сюжетами. Это позволяет сделать вывод о том, что студенты испытывают потребность в изучении и постижении своей культуры.

Далее предлагался микротекст в качестве введения в тему.

Горы Лушань – это не только природное, но и культурное наследие Китая. Живописные хребты, стремительные водопады, прозрачные озера. Это место стало источником вдохновения многих поэтов, художников, музыкантов. Здесь рождаются самые нежные, самые трепетные и романтические чувства. Неслучайно прекрасный фильм о любви показывают именно в этих горах.

Новые слова и выражения, необходимые для понимания сюжета: *священный, даосист, католик, мусульманин, полотно, прижаться щеками, фривольный, транслироваться, копия, плёночка, стираться, одноимённый, предгорье, занести в список.* Другая новая лексика уже переведена ими ранее во время выполнения теста.

В комментарии дается страноведческая информация. *Лушань* – горный комплекс и национальный парк в провинции Цзянси. *Поднебёсная* – в современном русском языке используется как синоним слова «Китай». ЮНЕСКО (UNESCO) – учреждение Организации Объединённых Наций (ООН) по вопросам образования, науки и культуры. *Ли Бо* – китайский поэт времен династии Тан, один из самых почитаемых поэтов в истории китайской литературы. «*Ромео и Джульетта*» – трагедия У. Шекспира, рассказывающая о любви юноши и девушки из двух враждующих родов.

До просмотра студенты выполняют несколько заданий, направленных на уточнение лексических значений слов и отработку некоторых грамматических явлений и на опережение материала.

Задание 1. Прочитайте предложения. Объясните значение слова «революция» в каждом контексте. На какие две группы можно разделить все примеры?

1. Его научное исследование произвело революцию в химии. 2. Октябрьская революция в корне

изменила сознание крестьян и рабочих. 3. Картины этого художника стали настоящей революцией в живописи. 4. Герой повести стремился отдать свою жизнь за дело революции. 5. Политические силы буржуазной Франции уже понимали, что революция начинается. 6. Еще несколько столетий назад говорили о демографической революции. 7. Открытие атомной энергии – это величайшая научно-техническая революция XX века. 8. Главная цель революции – свержение власти.

Задание 2. Закончите предложения, обращая внимание на грамматическую структуру.

1. Английская церковь была построена Английская церковь, построенная ..., 2. Кинотеатр показывал Кинотеатр, показывающий ..., ... 3. Фильм был снят Фильм, снятый ..., ... 4. Гора занесена в список Гора, занесённая в список ..., ... 5. Поэт написал Поэт, написавший ..., ... 6. Произведение повествует Произведение, повествующее ..., ...

Задание 3. В сюжете ведущий говорит, что фильм «Любовь в горах Лушань» – это китайский «Ромео и Джульетта». Как вы думаете, о чем это произведение?

На следующем этапе студенты смотрят сюжет. Ниже приводится синхронный текст.

Гора Лушань – это священное место для любого жителя Китая, для любого жителя Поднебесной. Собственно, эту Поднебесную подпирает священная гора Лушань. Издревле здесь селились монахи – буддисты, даосисты. Сюда приезжали миссионеры из всех стран мира. И японцы, и англичане, и католики, и мусульмане. Например, на этом месте в конце XIX столетия была построена английская церковь, которая просуществовала до 1960 года. В 60-е годы, время культурной революции, не до церквей. Закрыли церковь и сделали культурное учреждение в этом заведении, а именно кинотеатр, который показывал разные революционные и не только фильмы до 1980 года. С 80-го года этот кинотеатр показывает только один фильм. Фильм, который снят был за два года до этого, в 1978 году, и назывался «Любовь в горах Лушань».

Всё, что я говорил, это, скажем так, была историческая справка. А теперь всё, что я скажу дальше, это сплошные рекорды. Начнём с полотна, которое вы видите на стене кинотеатра. Что мы на нём видим? Мы видим такую невинную сценку: влюблённые объясняются друг другу, прижавшись щеками. Нет! Не прижались они щеками! Они целуются. Впервые в китайском кинематографе произошёл поцелуй. Это была бомба, революция. Это первый фильм такого фривольного содержания в Китае. И с 1980 года этот фильм

транслируется в здании бывшей церкви беспрерывно по два раза в день.

А дальше сплошные рекорды Гиннеса. Это самое большое количество раз, когда один фильм был показан в одном кинотеатре. Около двадцати тысяч раз показывался здесь этот фильм. Кроме того, самое большое количество зрителей, которые посмотрели в одном кинотеатре один фильм – около трёх миллионов человек. Третий рекорд: самое большое количество копий одного и того же фильма, потому что плёночка-то стирается, а зрители не устают и ходят сюда, и ходят, и ходят. Собственно, и название кинотеатр носит одноимённое. Глупо его называть как-то по-другому, чем «Любовь в горах Лушань».

Гора Лушань занесена в список ЮНЕСКО достопримечательностей мирового значения. С древних пор эту гору посещали знаменитые китайские поэты, которые создали там более четырёх тысяч стихотворений. Поэт Ли Бо, например, писал такие строки: «Смотрю на пик Пяти стариков, на Лушань на юго-восток. Он поднимается в небеса, как золотой цветок. С него я видел бы всё кругом и всем любоваться мог. Вот тут бы жить и окончить мне последнюю из дорог».

Так, начинается этот великий фильм, повествующий о любви двух молодых сердец. Это своего рода китайский «Ромео и Джульетта». Вы видите очертания горы Лушань. Именно в предгорьях этой горы и происходили те события, которые мы сейчас увидим.

После просмотра сюжета студенты выполняют тест (10 вопросов), проверяющий понимание содержательно-фактуальной информации. Примеры:

Из каких стран приезжали люди на гору Лушань? а) из европейских стран; б) из Японии и Англии; в) из всех стран; г) из азиатских стран.

Где находится известный кинотеатр? а) в здании бывшего рынка; б) в действующей католической церкви; в) в буддистском монастыре; г) в здании бывшей церкви.

В каком году сняли фильм «Любовь в горах Лушань»? а) в 1960 году; б) в 1980 году; в) в 1978 году; г) в 1968 году.

Что ведущий называет революцией в китайском кинематографе 80-х? а) появление звука и цвета в кино; б) создание фильма о любви; в) сцена с поцелуем; г) создание цветной пленки.

Необходимы также задания на развитие навыков аудирования.

Задание 1. Да или нет? Если нет, то почему?

1. Гора Лушань – священное место для любого жителя Китая. 2. Издревле здесь селились и японцы, и англичане, и католики, и мусульмане. 3. Ан-

глийская церковь просуществовала до 1960 года. 4. В 80-е годы церковь закрыли и сделали культурное учреждение – кинотеатр. 5. Фильм «Любовь в горах Лушань» был снят в 1980 году. 6. Впервые в китайском кинематографе произошел поцелуй. 7. Этот фильм транслируется два раза в день. 8. Около 20 тыс. человек посмотрели этот фильм.

Задание 2. Найдите фрагмент, где ведущий читает отрывок из стихотворения китайского поэта Ли Бо. Прослушайте еще раз. Вставьте пропущенные слова. Найдите метафорические выражения, объясните их значение: «Смотрю на пик Пяти ..., // На Лушань на ... // Он ... в небеса, // Как золотой ... // С него я ... всё кругом // И всем ... мог. // Вот тут бы ... и окончить мне // ... из дорог».

И на завершающем этапе работы с текстом – развитие коммуникативных навыков.

Задание 1. Задайте вопросы друг другу по теме этого сюжета.

Задание 2. Расскажите о горе Лушань, используя следующие слова и выражения: священный; Поднебесная; подпирать; миссионер; список ЮНЕСКО; Ли Бо.

Задание 3. Расскажите о фильме «Любовь в горах Лушань», используя следующие слова и выражения: «Ромео и Джульетта»; влюбленные; революция; рекорд Гиннеса; зритель; повествовать.

Задание 4. Были ли вы в этом месте? Смотрели ли фильм «Любовь в горах Лушань»? Какую информацию об этих местах и фильме можете добавить?

В конце занятия студентам вновь предлагалось пройти вводный тест. Более 95 % учащихся ответили правильно на все вопросы.

Внеаудиторная самостоятельная работа включает чтение синхронного текста, повторный просмотр сюжета, выполнение профессионально-ориентированных заданий: «Найдите стихотворения других поэтов о горах Лушань, переведите отрывок», «С чем можно сравнить горы Лушань? Придумайте свои образные выражения. Поясните свой выбор», «Выберите эпизод из фильма «Любовь в горах Лушань», переведите на русский язык и попробуйте озвучить» и др.

В конце эксперимента студентам предлагалась анкета, состоящая из нескольких вопросов: 1. Что оказалось наиболее трудным при просмотре сюжета и выполнении заданий в аудитории? 2. К чему вы проявили особый интерес (задания, темы и др.)? 3. Считаете ли вы необходимой работу с материалом о Китае на уроках русского языка? Если да (нет), то почему?

Результаты анкетирования следующие. При ответе на первый вопрос более 80 % учащихся

указали, что трудности восприятия текста были связаны с его аутентичностью. Это неудивительно, поскольку на 1–2-х курсах студенты работали только с учебными аудиотекстами. Для 15 % оказалось трудным включение в сюжет отрывка из стихотворения Ли Бо, имеющего свою особую ритмику и систему выразительных средств. Как выяснилось, около 5 % учащихся незнакомы с произведением «Ромео и Джульетта», поэтому не смогли выполнить конкретное задание. И также у 5 % возникли трудности с восприятием на слух большого количества числительных.

Для 80 % наиболее интересным оказался рассказ ведущего, представителя русской культуры, о Китае. Они отмечали его неторопливый темп речи, употребление эмоционально-экспрессивной лексики, жестикуляцию во время произнесения некоторых слов и позитивный настрой. 70 % отметили сам сюжет: рассказ о природных местах и историю фильма. Хотя горы являются известной достопримечательностью, и многие китайцы знают этот фильм, в видеосюжете было много новой для них информации. 30 % заинтересовались отрывком из произведения Ли Бо, отметив, что его перевод на русский язык был простым и метафоры понятны («золотой цветок» в значении «прекрасная гора», «последняя из дорог» в значении «старость, время перед смертью»).

100 % учащихся отметили необходимость работы с таким материалом, так как он развивает навыки аудирования и представляет живую русскую речь. Кроме того, сюжеты способствуют более глубокому пониманию китайской культуры.

Теоретическая значимость работы в том, что создана база, способствующая решению проблемы повышения результативности процесса обучения русскому языку в китайской аудитории на основе видеоматериалов, имеющих национально-культурную специфику.

Практическая ценность заключается в предложенной системе работы с данным видеоматериалом, которая может быть использована в образовательном процессе на факультетах русского языка в вузах КНР, а сюжеты передачи «Хочу знать», связанные с Китаем, могут быть интегрированы в разные курсы: «Аудиовизуальный курс», «Китайская культура», «Страноведение», «Основной курс русского языка» и др.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с поиском новых материалов о китайской культуре и разработкой учебных пособий, направленных на развитие навыков аудирования и умений, составляющих основу межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Красных В. В. Преподавание русского языка в условиях языковой и культурной полифонии: необходимость учета культуры и лингвокультуры в процессе обучения // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования. Языки и специальность. 2013. № 4. С. 55–66.
2. Государственные стандарты для учебных программ по специальности «Иностранный язык и литература». Шанхай: Образование на иностранных языках, 2020. 158 с.
3. Ли Цзинься, Лю Хунся. Идеолого-политическое воспитание в курсе русского языка // Преподавание русского языка в Китае. 2020. № 2. С. 87–92.
4. Ван Дань. Формирование содержания обучения русской лексике китайских студентов-филологов в рамках лингвокультурологического подхода (на материале лексико-семантической группы наименований одежды): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 23 с.
5. Ван Чжицзы. Национально-культурная специфика лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с.
6. Мэн Цинжун. Лингвокультурологическая интерпретация русских цифровых фразеологизмов в практике преподавания китайским учащимся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 16 с.
7. Янь Цюцзюй. Формирование лингвокультурологической компетенции китайских студентов на материале русской лексики, вошедшей в китайский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.
8. Ли Юецзяо. Лингвокультурологический подход к обучению коннотативно маркированной лексике китайских студентов-филологов (на материале фитонимов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018. 26 с.
9. Цзоу Сюецян. Лингвокультурная специфика концепта «чай» и ее учет в обучении русскому языку китайских студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 22 с.
10. У Синьюй. Лингвокультурологические и лингвометодические аспекты концепта «семья» в русской и китайской культурах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 22 с.
11. Ло Сяося. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному (на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.
12. Кун Ай Лин. Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок (в сравнении с китайскими сказками): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 23 с.
13. Ло Сяося. Использование родной культуры в обучении русскому языку китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 125–130.
14. У Лижуй. Диалог культур при обучении иностранным языкам (на материале обучения китайских студентов русскому языку) // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 4 (19). С. 115–119.
15. Янь Годун. Китайская культура. Тяньцзинь: Изд-во Нанкайского государственного университета, 2001. 303 с.
16. Е Лан, Чжу Лянчжи. Хрестоматия по культуре Китая. Пекин: Преподавание и изучение языков, 2016. 392 с.
17. Цао Ясин. Система ценностей в Китае: Традиционная культура и современные китайские ценности (на русском языке). Пекин: Изд-во иностранной литературы, 2018. 240 с.
18. Кравцова М., Чжан Бин. Очерк культуры Китая (на русском языке). Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2020. 356 с.
19. Ли Лэйжун. Пособие по культуре Китая (на русском языке). Шанхай: Образование на иностранных языках, 2015. 341 с.
20. Юй Чуньфан и Чжан Хуэйцин. Китайская культура глазами русских. Пекин: Международное издательство радиовещания Китая, 2013. 256 с.
21. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
22. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 312 с.
23. Сафонова В. В. Культуроведчески-ориентированные подходы в современной теории обучения иностранным языкам в вузе // Магия ИННО: Новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы второй научно-практической конференции. М., 2015. С. 214–229.
24. Шеваршинова Е. И. Формирование межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов средствами англоязычных видео медиатекстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 22 с.

УДК 37.016:53
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-37-42

А.А. Шаповалов

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ¹

На основе обобщения сделанных ранее обзоров понятия технологии смешанного обучения выделены и уточнены его существенные признаки. Предложены модели смешанного обучения: идеализированная, бесцифровая, реализуемая в онлайн-формате, и реальная, ориентированная на заданные условия и заданное время. Описан опыт отбора и накопления традиционных и цифровых дидактических материалов для последующего конструирования предложенных моделей. Сделан вывод о приоритетах использования обозначенных моделей применительно к курсу методики преподавания физики.

Ключевые слова: смешанное обучение, методика преподавания физики, конструирование, модели обучения, цифровые образовательные ресурсы, структура и содержание образования, учебный физический эксперимент.

A.A. Shapovalov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF A BLENDED LEARNING MODEL OF METHODS OF TEACHING PHYSICS

Based on the generalization of the previously made reviews of the concept of blended learning technology, its essential features are identified and clarified. The models of blended learning are proposed: idealized, non-digital, implemented in an online format, and real, focused on given conditions and a given time. The author describes the experience of selecting and accumulating traditional and digital didactic materials for the subsequent construction of the proposed models. The conclusion is made about the priorities of using such models in the course of methods of teaching physics.

Key words: blended learning, methods of teaching physics, design, learning models, digital educational resources, structure and content of education, educational physical experiment.

Моделей обучения в форматах, предполагающих сочетание аудиторной и внеаудиторной работы учащихся, их непосредственного и опосредованного контакта с педагогами, достаточно много. Прежде всего, это хорошо отработанные модели заочного и очно-заочного обучения, характерные для систем высшего и среднего специального образования, различных курсов повышения квалификации специалистов. В системе общего среднего образования давно известны заочные физико-математические, физико-технические, химико-биологические школы, функционирующие при ведущих университетах страны.

В конце концов, модели традиционного очного обучения практически во всех вариантах предполагают, что лишь часть учебного времени будет отводиться на прямой контакт ученика и

педагога. При этом в условиях массового обучения при большой наполняемости классов, групп, потоков далеко не всякий контакт педагога и учащихся организуется как их совместная деятельность по достижению системы педагогически значимых целей. Фактически любое обучение на относительно целостном временном промежутке не является однородным ни с содержательной, ни с организационной, ни с управленческой, ни с какой-либо иной точек зрения. Как правило, где-то с большей, где-то с меньшей глубиной и шириной используются разные методы и средства обучения, применяются разные методики или хотя бы их элементы. Таким образом, обучение почти всегда является комбинированным.

Однако относительно недавно (порядка двух десятков лет назад) в педагогический лексикон

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания физики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (государственное задание № 073-00037-21-01 от 14.07.2021).

было введено понятие смешанного обучения. В настоящее время это понятие используется в тесной связи с понятиями электронного и дистанционного обучения и чаще всего идентифицируется как самостоятельная педагогическая технология.

Интерес к технологии смешанного обучения постоянно возрастает и в данной области проведено уже достаточно большое количество исследований, посвященных разработке как общих методологических, так частных методических вопросов в данном секторе педагогической науки и практики. Не повторяя уже проделанную аналитическую работу, остановимся лишь на некоторых исследованиях, в которых, на наш взгляд, отражается суть проблемы.

Так, Т.В. Азиатцевой [1] сделан обзор применения различных вариантов технологии смешанного обучения в США, Тайване, Австралии и Испании. В обзоре описаны применяющиеся при организации учебного процесса способы подачи материала и контроля его усвоения, формы аудиторной и дистанционной работы.

В работе группы авторов из Российского государственного университета туризма и сервиса [2] отмечено, что многими исследователями понятие смешанного обучения (Blended Learning) сводится к сочетанию разнообразных образовательных технологий с приоритетом самостоятельной работы учащихся. Авторы отмечают, что трактовка этого понятия существенно шире. Кроме того, они показывают, что технология смешанного обучения в условиях развития телекоммуникационных систем неизбежно ведет к изменению традиционных методик обучения, делает неактуальными и даже неприемлемыми хорошо известные и проверенные временем модели обучения.

Т.В. Долговой [3] в историческом аспекте проанализировано становление понятия смешанного обучения и на основе определения К.Дж. Бонка (C.J. Bonk) и Ч.Р. Грэхема (C.R. Graham), к основополагающей работе которых [4] обращаются многие разработчики данного направления, предложена собственная трактовка анализируемого понятия. Так, согласно Т.В. Долговой, «смешанное обучение – это образовательная технология, в которой сочетаются и взаимопроникают очное и электронное обучение с возможностью самостоятельного выбора учеником времени, места, темпа и траектории обучения» [3, с. 3]. Наряду с анализом дефиниций, Т.В. Долговой относительно подробно рассмотрены цифровые образовательные ресурсы, являющиеся неотъемлемой частью современного варианта технологии смешанного обучения. В частности, показано, какие цифровые

ресурсы необходимы для реализации смешанного обучения, выявлены их особенности, новые свойства, технологические преимущества, приведены примеры новых дидактических функций. На основе анализа ряда моделей смешанного обучения автором выделены и описаны организационные, технические, информационные и методические особенности данной технологии.

Н.В. Панич и Г.И. Рубцов [5] рассмотрели определения и описания понятия «смешанное обучение», данные рядом англоязычных исследователей – К.Дж. Бонком (C.J. Bonk) и Ч.Р. Грэхемом (C.R. Graham), Бр. Томлинсоном (Brian Tomlinson) и Кл. Виттейкером (Claire Whittaker), Д.Р. Гэриссоном (D. Randy Garrison) и Н.Д. Воханом (Norman D. Vaughan), Д. Кларком (Donald Clark). Выделяя суть работ указанных авторов, Н.В. Панич и Г.И. Рубцов назвали характерные требования к смешанному обучению – потребность в изменении классической структуры и программ обучения в пользу сокращения традиционных форм занятий; оптимизация учебной деятельности студентов; совмещение различных способов и методов обучения, личного общения с обучением онлайн; разрушение барьеров между традиционными и нетрадиционными формами обучения; использование идей непрерывного образования. Обратившись к ряду работ русскоязычных авторов (С.Д. Калинина, И.А. Малининой, А.В. Логиновой), они назвали несколько дополнительных требований, предъявляемых к смешанному обучению. В основном эти требования коснулись необходимости использования в образовательном процессе сетевых информационных ресурсов, в том числе вузовских ресурсов, размещенных в системах поддержки дистанционного обучения; открытых онлайн-курсов крупных университетов; электронной почты, сервисов вебинаров. На основе проведенной аналитической работы Н.В. Панич и Г.И. Рубцов предложили рассматривать смешанное обучение «как форму организации обучения, в рамках которой традиционная форма в равной пропорции смешивается с дистанционной формой обучения, подразумевающей использование компьютерных технологий и ресурсов Интернета для достижения максимальной эффективности обеих форм обучения» [5, с. 107].

Важно, что все исследователи технологии смешанного обучения в качестве обязательного условия называют присутствие в нем наряду с онлайн-составляющей взаимодействия «лицом к лицу». Так, зарубежные авторы полагают, что при смешанном обучении на онлайн-деятельность должно отводиться до 45 % учебного времени. В работах

отечественных авторов этот диапазон существенно шире и составляет 30–79 %. Н.В. Ломоносова [6] на работу с электронными образовательными ресурсами отводит 70 % учебного времени, а на традиционное взаимодействие преподавателя и студента – 30 %. Несмотря на то, что единой точки зрения на распределение времени между двумя компонентами смешанного обучения нет, общая позиция по их наличию существует.

На самом деле проблема представления смешанного обучения гораздо сложнее, чем представляется на первый взгляд и описывается в педагогической литературе. Прежде всего, при использовании данного понятия следует обосновать его принадлежность к категории «технология». Понятие технологии обучения не является общепринятым и чаще всего рассматривается как способ создания и применения управляемого процесса преподавания с учетом существующих ресурсов. Смешанное обучение под такое понимание подходит, но подходит оно и под понимание вида обучения, основанного на его классификации. Согласно этой классификации по общности осваиваемого обучающимися содержания образования смешанное обучение может быть фронтальным и нефронтальным. По форме событийных ситуаций взаимодействия смешанное обучение может базироваться на индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной формах организации обучения. По особенностям учебных занятий смешанные занятия могут быть индивидуальными и групповыми. Согласно фрагментам классификации можно сделать вывод, что видов смешанного обучения даже с общедидактической точки зрения может быть много. И каждый вид будет представлять отдельную технологию. Если же перейти на уровень частных методик преподавания отдельных учебных дисциплин, то спектр видов обучения и соответствующих технологий, похожих и принципиально непохожих друг на друга, разрастается до огромных масштабов. При этом предметно-ориентированные технологии смешанного обучения будут существенно различаться и по возможностям их применения в целом, и по раскладу всех компонентов планирования образовательного процесса. Тем не менее есть ряд общих требований, совокупность которых позволяет называть ту или иную модель моделью смешанного обучения. Приведем эти требования еще раз, уточнив их содержание.

В смешанном обучении обязательно наличие двух составляющих – очного и онлайн-обучения. Очное обучение должно проходить при непосредственном контакте педагога и ученика, «ли-

цом к лицу». Контакт должен носить личностный характер и основываться на субъект-субъектных отношениях участников педагогического процесса. Необязательно, чтобы очное обучение было индивидуальным. При групповых и коллективных формах обучения установление прямого лично ориентированного контакта педагога и учащихся также возможно. Речь в данном случае идет об исключении из рассмотрения для данной составляющей обучения объект-объектных отношений. Онлайн-обучение подразумевает самостоятельную работу ученика в удаленном режиме, но по согласованной с педагогом программе и под его руководством. Объем, содержание, темп работы, формы и число взаимодействий с преподавателем у разных учащихся, в зависимости от множества обстоятельств, могут быть одинаковыми и разными. Общих указаний на этот счет быть не должно, а любые суждения могут носить лишь рекомендательный характер. Вероятно, не стоит делать каких-либо установок и по поводу временного и содержательного соотношения между двумя обозначенными составляющими. Это соотношение различно не только для разных дисциплин, но может меняться в существенных пределах внутри одной и той же дисциплины. На соотношение составляющих значительное влияние оказывают материальный и дидактический арсенал, которым располагает преподаватель, опыт его работы, уровень педагогической квалификации.

Смешанное обучение предполагает поиск новых подходов к обучению, при необходимости и возможности отказ от традиционных методов и средств обучения, отработанных методических приемов. Но в поисках нового нельзя забывать и о старом. Любая замена должна делаться осторожно и обоснованно, проходить через экспериментальную часть и только после получения достоверных положительных результатов рекомендоваться для внедрения в образовательный процесс.

Смешанное обучение неразрывно связывается с использованием учащимися новых телекоммуникационных технологий, различных цифровых материалов и многочисленных ресурсов, размещенных в Интернете. К этой составляющей также надо подходить осторожно. Во-первых, не все телекоммуникационные технологии одинаково хороши и доступны для учащихся и преподавателей. Во-вторых, далеко не все материалы, размещенные в Интернете, могут быть использованы в образовательном процессе. Часть материалов не проходила дидактической адаптации, часть не выдерживает критики с научной или педагогической

точки зрения. Отделить зерна от плевел способен не каждый преподаватель, особенно начинающий. Кроме того, не следует считать, что материалы, размещенные в Интернете или на электронных носителях информации, предназначены для онлайн-обучения, а материалы, представленные в традиционной форме – на бумажных носителях или в виде натуральных объектов, – предназначены для очного обучения. Ко всему комплексу заранее отобранных для смешанного обучения материалов следует подходить как к единому комплексу, каждый элемент которого может найти свое место и в очном, и в онлайн-компоненте.

Идеальный вариант конструирования технологии смешанного обучения состоит в том, что выстраивается несколько моделей преподавания. Первая модель является оптимальной. Ее построение основывается на том предположении, что у разработчика имеется весь необходимый арсенал средств, как электронных, так и традиционных. Каждому элементу в разрабатываемом комплексе ищется место и время, позволяющие этот элемент использовать наиболее эффективно. Вторая модель ориентируется на преподавание исключительно в очном варианте и во внецифровом формате. Аналогично, третья модель предполагает обучение только в онлайн-режиме и с использованием телекоммуникационных технологий и цифровых ресурсов. Каждая из этих моделей может реализоваться самостоятельно или на определенных промежутках, когда обстоятельства не предполагают использования иного, даже лучшего варианта. Имея три идеализированные модели и ориентируясь на конкретные обстоятельства, преподаватель может приступить к конструированию реальной модели преподавания дисциплины в заданных условиях и в заданное время.

При наличии нескольких моделей обучения конкретной учебной дисциплине педагог имеет возможность не только двигаться по оптимальной или скорректированной для конкретных условий траектории, но реализовать в преподавании принципы равноправия, взаимодополняемости и взаимозаменяемости элементов разработанной системы, оставив выбор методических средств за собой, а выбор учебных средств делегировав учащимся.

Проиллюстрируем процедуру накопления и отбора некоторых важных элементов для конструирования модели смешанного обучения методике преподавания физики. Следует иметь в виду, что представленные составляющие не выстроены в логически упорядоченную цепочку и

не отражают всех вопросов, предусмотренных программой этой дисциплины.

Изучение курса методики преподавания физики предполагает, в частности, знакомство студентов с содержанием соответствующего учебника. Мы полагаем, что пересказ на лекциях того, что изложено в стандартном учебнике, с последующей репродукцией материала на семинарских занятиях является задачей, лишь косвенно относящейся к области педагогики. К тому же число часов, отводимых на рассматриваемую дисциплину, позволяет даже в обзорном плане рассмотреть только часть представленного в учебнике материала. Мы нашли следующее решение данной проблемы. Учебник был оцифрован, текст разбит на части согласно его содержанию. К каждой части в полном соответствии с содержанием текстов было составлено по два варианта тестов с выбором ответов [7]. Число заданий в тестах в среднем составляло три-четыре десятка. Число предлагаемых ответов к каждому заданию в тестах колебалось в пределах от пяти до десяти. В разных заданиях засчитываемым могло оказаться любое число предлагаемых вариантов ответов. Но правильными считались только те ответы, которые соответствовали содержанию текстов учебника. Получить высокие баллы можно было, лишь внимательно читая соответствующие тексты. Для ответов были составлены матрицы. Студенты получали пустые матрицы, преподаватель для быстрой проверки имел заполненные матрицы. Основная цель использования тестов состояла в том, чтобы стимулировать студентов в ходе самостоятельной работы к вдумчивому чтению учебника. Безусловно, такая деятельность является чисто репродуктивной, но она тоже необходима для освоения предмета. Тесты и тексты имеются в бумажном и цифровом форматах. Бумажный вариант можно использовать при очном обучении на семинарских занятиях для контроля или совместного обсуждения, для самостоятельной работы дома, на экзаменах. Цифровой вариант текстов и соответствующих им тестов может успешно использоваться как при очном, так и при дистанционном вариантах обучения.

Важным для методики преподавания физики является вопрос педагогического целеполагания. Данный вопрос подробно изложен нами в книге [8]. Там приведен пример возможной постановки всего описанного спектра целей применительно к одной из тем школьного курса физики и кратко описаны возможные пути достижения этих целей. По мотивам книги составлена презентация и прочитана соответствующая лекция. Лекция за-

писана на видео. В качестве иллюстрации на одном из занятий в студенческой группе проигран модельный урок по проиллюстрированной теме. Урок также записан на видео. В конспективной и краткой формах содержание материала отражено в книге, посвященной демонстрационному эксперименту [9], а в подробной форме – в избранных главах физики, написанных для учителей [10].

Таким образом, в распоряжении преподавателя и студентов оказался материал на бумажных и электронных носителях, который можно использовать в любом сочетании друг с другом.

Следующим важным разделом методики преподавания физики является раздел, в котором обсуждаются вопросы структуры и содержания учебного материала. К этому разделу также написана книга [11], создана презентация, прочитаны и записаны на видео лекции. Кроме того, отдельно описана ключевая для этого раздела технология конспектирования учебного материала и разработаны конспекты по курсу физики для 10-го класса средней школы [12]. Выпускником физического факультета АлтГПУ Ф.М. Павловым разработан специализированный редактор конспектов «Редкон» и проведено два занятия, посвященных обучению работе с данным редактором. Занятия также записаны на видео. Авторский вариант курса физики 10-го класса, выстроенный в соответствии с рассматриваемой в теории структурой, имеется в бумажном и электронном вариантах. Кроме того, электронный вариант этого учебника находится в Российской коллекции ЦОР. Иллюстрацией преподавания по рассматриваемой в теории технологии являются видеозаписи нескольких уроков физики, проведенных автором в средней школе. Для рассматриваемого элемента также имеется полный набор материалов на бумажных и электронных носителях информации. Что касается реальных и модельных уроков, то в очном варианте обучения, при наличии времени, они могут быть повторены в новых студенческих группах и по другим темам.

Физика – наука экспериментальная и без обучения студентов технике и методике постановки демонстрационного и лабораторного экспериментов подготовить учителя физики невозможно. При этом подготовка обязательно должна быть очной. Литературы, посвященной учебному физическому эксперименту очень много. Но даже при гипотетическом наличии ее у студента или учителя простого чтения книг недостаточно. Научиться ставить демонстрационные опыты можно только в процессе работы с реальным оборудованием. Чтобы научить школьника не просто

выполнять лабораторные работы в соответствии с точными пошаговыми инструкциями, а проводить исследования, учителю самому надо поучаствовать в таких исследованиях. Для этого опять же нужны приборы, натурные материалы, лабораторные условия.

Не для выхода из проблемы, а для помощи в осуществлении промежуточного шага между чтением книг и самостоятельным выполнением демонстрационных опытов нами было подготовлено пособие по демонстрационному эксперименту с видеоприложением, содержащим записи основных опытов практически по всему школьному курсу физики [13]. В настоящее время в Интернете можно найти огромное количество аналогичных видеозаписей, которые могут помочь студенту и учителю овладеть искусством демонстратора.

Один из путей постановки учебного лабораторного эксперимента, при отсутствии возможностей проводить его в специализированных лабораториях, мы видим в использовании самодельного оборудования. Для обучения будущих и уже практикующих учителей принципам конструирования лабораторного эксперимента созданы пособия [14, 15]. В первом из них рассмотрены способы изготовления из подручного материала самодельных физических приборов и описаны варианты их использования для постановки весьма серьезных лабораторных работ, а во втором представлена теория вопроса.

Еще один путь дистанционного выполнения лабораторных работ с использованием оборудования и измерительных приборов разного уровня сложности состоит в том, что студенты не собирают экспериментальные установки и не проводят опыты самостоятельно, а знакомятся с данными процедурами посредством видеозаписей. Все остальные элементы учебного лабораторного эксперимента остаются на своих местах. Результаты проведенных опытов предоставляются студентам в готовом виде, но обрабатывают их и делают выводы они самостоятельно. При использовании в опытах компьютеризированных датчиков физических величин студенты получают программы обработки данных. При отсутствии программ студенты работают с уже подготовленными к обработке данными. Если дистанционный этап обучения прерывается и студенты возвращаются в учебные лаборатории, у них появляется возможность восполнить пробел и получить данные самостоятельно. Просмотренные ранее или параллельно с экспериментом видеоролики остаются актуальными и помогают выполнить опыты быстрее и с большим пониманием, чем в обычных условиях.

Подобный подход к отбору материала для будущих моделей смешанного обучения распространяется и на другие значимые разделы, включенные в программу подлежащей изучению дисциплины – планирование учебно-воспитательного процесса; обучение школьников решению физических задач; методы, методические приемы, педагогические технологии и средства обучения; содержание и методика проведения контроля уровня подготовки учащихся.

Подводя итоги изложенному, отметим, что для конструирования моделей смешанного обучения методике преподавания физики мы по главным компонентам этой дисциплины имеем следующий набор элементов: представленный в бумажном и оцифрованном видах текст учебника; специально написанные авторские тексты педагогического содержания, на базе которых выстраивается лекционная часть курса; специально разработанные тексты по базовой учебной дисциплине – физике; презентации к лекциям; контрольно-измерительные материалы; видеозаписи лекций; видеоприложения к эксперимен-

тальной части курса; видеозаписи реальных и модельных уроков, иллюстрирующих пути реализации в образовательном процессе основных теоретических положений методики преподавания физики; материалы методического плана из Интернета.

Обилие этих материалов достаточно для использования их в экстраординарных ситуациях, вынуждающих переходить исключительно на удаленный режим общения со студентами. Но оптимальная модель подготовки квалифицированного учителя физики ориентирована на то, что весь комплекс традиционных и цифровых материалов будет постепенно укладываться на дорожку, совместно и каждый раз по-новому протаптываемую студентами и их наставниками, хорошо знающими содержание и специфику каждого элемента курса. Кроме того, совместная деятельность педагогов и студентов в специализированных учебных аудиториях и лабораториях будет способствовать обновлению и созданию новых материалов, составляющих учебно-методическую базу дисциплины.

Библиографический список

1. Азиатцева Т. В. Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения // Преподаватель XXI век. М., 2016. № 2. С. 177–183.
2. Андреева А. И., Гозалова М. Р., Лосева Е. С. Возможности Blended learning в системе российского высшего образования // European social science journal. М., 2016. № 3. С. 210–215.
3. Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 3. С. 2–8.
4. Bonk C. J., Graham C. R., Moore M. G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 2006. 624 p.
5. Панич Н. В., Рубцов Г. И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. М., 2016. № 5 (32). С. 102–108.
6. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2018. 24 с.
7. Тесты по теории и методике обучения физике / Л. Е. Андреева, А. Н. Крутский, П. В. Скулов и др. Барнаул: АлтГПА, 2012. 195 с.
8. Шаповалов А. А. Педагогические цели и пути их достижения. Барнаул: БГПУ, 2004. 79 с.
9. Шаповалов А. А. Система демонстрационных опытов по элементарному курсу физики (электромагнитная индукция, колебания и волны). Барнаул: БГПУ, 1996. 128 с.
10. Шаповалов А. А. Избранные главы физики для учителей. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 157 с.
11. Андреева Л. Е., Шаповалов А. А. Конструирование учебных текстов естественно-научного содержания. Барнаул: БГПУ, 2004. 219 с.
12. Шаповалов А. А. Педагогическое конструирование логических конспектов по физике. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 109 с.
13. Шаповалов А. А., Андреева Л. Е. Педагогическое конструирование системы демонстрационного физического эксперимента. Барнаул: АлтГПА, 2011. 200 с.
14. Таныгин С. В. Сложная физика на простом самодельном оборудовании. Барнаул: БГПУ, 2006. 103 с.
15. Шаповалов А. А., Таныгин С. В. Педагогическое конструирование системы лабораторного физического эксперимента. Барнаул: АлтГПА, 2011. 165 с.

УДК 37:004+371.261
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-43-48

А.Г. Широколобова

Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ БАЛЛЬНО-КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СМЕШАННОЙ МОДЕЛИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях цифровизации образования традиционные формы контроля знаний заменяются оценкой знаний посредством электронных обучающих платформ. Электронная обучающая среда дает возможность организовать балльно-критериальную систему оценки, состоящую из балльного оценивания в период текущего и промежуточного контроля и критериально-го – в период итоговой аттестации сформированности компетенций.

Ключевые слова: балльное оценивание, критериальное оценивание, электронный курс, смешанное обучение, платформа LMS Moodle, цифровизация образования.

A.G. Shirokolobova

T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia

ORGANIZATION OF POINT-CRITERION ASSESSMENT OF BLENDED LEARNING STUDENTS DUE TO EDUCATION DIGITIZING

In the context of digitalization of education, traditional forms of knowledge control are gradually being transformed by the assessment of knowledge through e-learning platforms. The electronic learning environment makes it possible to organize a point-based evaluation system, consisting of a point assessment during the current and intermediate control and a criterion-based assessment during the final certification of the formation of competencies.

Key words: point assessment, criterion assessment, e-course, blended learning, LMS Moodle, education digitizing.

Важным элементом учебного процесса, благодаря которому реализуется обратная связь между преподавателем и студентами, является контроль уровня сформированности компетенций у обучающихся, предусмотренных образовательной программой. В настоящее время традиционный аудиторный контроль знаний постепенно трансформируется в систему оценки качества знаний посредством электронных обучающих систем. К примеру, на базе электронной обучающей системы LMS Moodle организовано балльно-критериальное оценивание, которое представляет собой комплексную методику, используемую в периоды текущего, промежуточного и итогового контроля знаний.

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающей популярностью использования электронной системы LMS Moodle для оценивания учебной деятельности и контроля качества освоения образовательных программ любого направления подготовки в высшей школе. Разработка балльно-критериальной системы оценки эффективности учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» позволяет организовать эффективную систему контроля знаний и получить объективные данные об уровне сформированности общекультурных, общепро-

фессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных программой дисциплины. Балльно-критериальная система, разработанная для дисциплины «Иностранный язык», может стать базовой системой оценивания сформированности компетенций и для других дисциплин любого направления подготовки в высшей школе.

Научная новизна исследования состоит во внедрении цифровых технологий в процесс оценивания сформированности компетенций по любой дисциплине в связи с введением федеральных государственных стандартов нового поколения, расширяющих форму самостоятельной работы обучающихся и сокращающих аудиторную нагрузку.

Цель исследования заключается в создании уровневой балльно-критериальной методики оценивания прогресса и результатов обучения студентов-бакалавров технического вуза по дисциплине «Иностранный язык», позволяющей эффективно оценить сформированность компетенций обучающихся по смешанной модели.

Цель исследования предполагает решение следующих задач:

- описать систему балльного оценивания посредством автоматизированных тестовых заданий по модулям дисциплины «Иностранный язык», по-

звляющую оценить сформированность компетенций обучающихся по смешанной модели;

- описать систему критериального оценивания по модулям дисциплины «Иностранный язык», позволяющую оценить сформированность компетенций обучающихся по смешанной модели;

- описать уровневую систему балльно-критериального оценивания по дисциплине «Иностранный язык», позволяющую оценить сформированность компетенций обучающихся по смешанной модели.

Теоретическую базу исследования составляют работы отечественных ученых, посвященные:

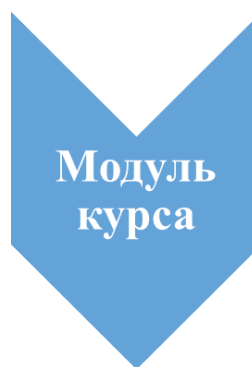
1) контролю знаний студентов в системе электронного обучения (Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова, И.Ю. Лученецкая-Бурдина, А.А. Федотова, З.Г. Нигматов) [1–4];

2) оцениванию качества учебных достижений студентов с помощью информационных технологий (Т.Е. Лебедева, Н.В. Охотникова, Е.А. Потапова, Д.С. Костылев, Л.И. Кутепова, А.В. Трутанова, Н.В. Тунева) [5–7];

3) оцениванию успеваемости студентов по балльно-рейтинговой системе (Н.И. Мерлина, Л.В. Селиверстова, С.А. Ярдухина, М.А. Токарева, М.И. Глотова, А.А. Федотова) [8–10].

Анализ научно-методических источников позволил сделать выводы, что в России на данный момент нет единого подхода к оцениванию сформированности компетенций по разным дисциплинам обучающихся по смешанной модели в электронной среде LMS Moodle. Пандемия COVID-19 показала необходимость разработки данной системы оценивания сформированности компетенций по разным дисциплинам обучающихся по смешанной модели в электронной среде LMS Moodle, в том числе дисциплине «Иностранный язык».

По мнению современных методистов, контроль знаний обучающихся включает в себя и оценивание (как процесс), и оценку (как результат проверки) [6]. К основным целям контроля, с точки зрения преподавателя, относится диагностирование и корректирование знаний и умений студентов, учет результативности отдельного этапа процесса обучения и, наконец, определение итоговых результатов обучения на разных уровнях. В рамках данной статьи рассматривается уровневая балльно-критериальная система оценивания результатов обучения студентов-бакалавров, обучающихся по смешанной модели по дисциплине «Иностранный язык» на платформе LMS Moodle. Прежде всего, отметим, что в структуру модулей электронного курса по дисциплине «Иностранный язык» для студентов-бакалавров входят следующие оцениваемые задания (см. рис. 1).



- Упр. 1. Тест по лексике
- Упр. 2. Тест по грамматике
- Упр. 3. Тест на сочетаемость лексики + аудиторная проверка знаний
- Упр. 4. Задание «Составление предложений с лексическими и грамматическими единицами модуля»
- Упр. 5. Семинар «Составление эссе по теме модуля с использованием лексики и грамматики модуля»
- Упр. 6. Аудирование
- Упр. 7. Итоговая конференция по теме модуля

Рис. 1. Перечень оцениваемых заданий модуля

В соответствии с различными целями контроля мы выделяем следующие уровни оценивания: текущее, промежуточное и итоговое, поскольку такая система позволяет регулярно и максимально объективно проверить знания по дисциплине.

Предлагаемая нами уровневая система оценивания складывается из совокупности автоматизированного балльного оценивания текущего и промежуточного контроля (элемент курса «Тест», заложенный в платформу LMS Moodle), критериального итогового оценивания (элемент курса «Задание» и «Форум»), осуществляемого непосредственно преподавателем и другими участниками курса (элемент курса «Семинар»).

Автоматизированное тестирование через элемент «Тест» является самым распространенным и обязательным средством оценивания знаний в электронной среде, поэтому используется нами для текущего и промежуточного контроля успеваемости.

Оценивание прогресса и достижений обучающегося включает в себя совокупность всех результатов оценивания его знаний лексического, грамматического материала модуля (см. рис. 1) и умения использовать эти знания в ситуациях бытового и профессионального общения. Для реализации этой цели каждый модуль курса содержит разные виды элементов («Тест», «Задание», «Семинар», «Форум») системы LMS Moodle, позволяющие оценивать сформированность компетенций обучающегося по разным аспектам: лексики, грамматики, синтаксиса, аудирования и устной и письменной речи.

Каждый модуль содержит определенный набор лексических и грамматических единиц, упражнений и текстов по соответствующим лексическим и грамматическим темам, поэтому контроль знаний включает различные виды заданий для максимальной эффективности проверки и ведется по уровням.

На первом уровне текущего контроля знаний при помощи элемента «Тест» предлагаем тестирование в виде подстановки ответов в готовые

предложения, целью которого является проверка лексических и грамматических знаний. Такое оценивание позволяет проверить запоминание обучающимся значений слов, терминов, правописание, грамматическую структуру, правильную форму изучаемых грамматических единиц.

Задания оцениваются системой автоматически по заданному алгоритму в баллах. Один правильный ответ стоит один балл. Обучающийся имеет три попытки на выполнение каждого задания и в результате получает среднюю оценку за тест.

На *втором уровне* текущего контроля знаний при помощи элемента «Тест» мы проверяем умение правильно применять изученный лексический материал.

Эти задания также проверяются системой автоматически. Один правильный ответ стоит один балл. Обучающийся имеет три попытки на выполнение каждого задания и в результате получает среднюю оценку за тест.

На этом уровне оценивания мы предлагаем обучающимся составить словосочетания с несколькими изученными словами. Каждый вопрос теста содержит как минимум три слова, с которыми нужно составить словосочетания, и не менее пяти возможных вариантов для каждого слова.

Обучающемуся необходимо выбрать подходящее из предложенных вариантов и «перетащить» слова в нужную колонку, чтобы получить верные словосочетания.

На *третьем уровне* текущего контроля знаний при помощи элемента «Тест» проверяем, насколько хорошо обучающийся усвоил лексический и грамматический материал.

На этом уровне контроля оценивание осуществляется двумя видами: балльным (автоматизировано) и критериальным (аудиторно).

При аудиторном контроле предлагаем студентам упражнения на подбор слов, терминов и их определений, подстановку нужного лексического и грамматического материала в предложения. Это позволяет сравнить результаты, полученные при автоматизированном и аудиторном контроле. Проведение аудиторного оценивания мотивирует обучающихся повторить материал, а значительная разница в баллах автоматизированного и аудиторного оценивания может привести к аннулированию результата автоматизированного оценивания и исключению его при подсчете общего количества баллов за модуль. Аудиторное оценивание осуществляется по критериям, представленным в таблице 1.

Таблица 1

Критериальное оценивание для аудиторного контроля и через элементы «Задание» и «Семинар»

Баллы	Коммуникативная задача	Лексическая задача	Грамматическая задача
3 балла	Верно использованы простые, сложносочиненные/сложноподчиненные предложения, знаки препинания, структура предложений разнообразна	Верно по смыслу и форме использована соответствующая лексика	Верно по смыслу и форме использована соответствующая грамматика
2 балла	Одна незначительная ошибка	Одна ошибка	Одна ошибка
1 балл	Две-три ошибки	Две-три ошибки. Понимание затруднено	Две-три ошибки. Понимание затруднено

На *четвертом уровне* текущего контроля знаний через элемент «Задание» мы проверяем умение использовать полученные знания и предлагаем обучающимся составить предложения с изученными лексическими и грамматическими единицами. Например, ставится задача – составить предложения по теме «Экология» с исполь-

зованием грамматических единиц по теме «Степени сравнения прилагательных. Сравнительные конструкции».

Эти задания проверяются преподавателем по критериям, представленным в таблице 2, которые преподаватель размещает в элемент «Задание» для демонстрации объективности оценки.

Таблица 2

Критериальное оценивание для элемента «Задание»

Баллы	Коммуникативная задача	Лексическая задача	Грамматическая задача	Объем
3 балла	Верно соблюдены правила орфографии, использованы простые, сложносочиненные/сложноподчиненные предложения, знаки препинания, структура разнообразна	Верно по смыслу и форме использована соответствующая лексика	Верно по смыслу и форме использована соответствующая грамматика	Требование соблюдено
2 балла	Одна незначительная ошибка	Одна ошибка	Одна ошибка	Требование соблюдено частично
1 балл	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Требование не соблюдено

На *пятом уровне* текущий контроль знаний осуществляется при помощи элемента «Семинар», который проверяет, оценивает не только знания лексики и грамматики, но и навыки письменной речи, предполагает взаимооценивание. Обучающимся предлагается написать эссе по теме с использованием изученного лексико-грамматического материала и средств логической связи. Оценивание и взаимооценивание осуществляется по критериям, указанным в таблицах 1 и 3.

На *шестом уровне* текущего контроля знаний при помощи элемента «Семинар» проверяем аудирование. Сначала обучающиеся должны просмотреть или прослушать материал, а затем должны обобщить содержание услышанного, записав краткое изложение (не более 5-7 предложений) в формате видеофайла, и прикрепить его в элемент «Семинар». Оценивание и взаимооценивание данного задания осуществляется по критериям, указанным в таблицах 1 и 3.

Таблица 3

Критериальное взаимооценивание для элемента «Семинар»

Баллы	Коммуникативная задача	Лексическая задача	Грамматическая задача	Объем (кол-во слов)
3 балла	Соблюдена структура изложения (Paragraph 1 – Introduction with general statement on the topic and your own opinion; Paragraph 2 – The most important reason (proof) for your opinion; one (two...) more reasons (proof) for your opinion/or contradicting opinion you disagree with; Paragraph 3 – Summary and conclusion). Верно использованы простые, сложносочиненные /сложноподчиненные предложения, знаки препинания, структура разнообразна, высказаны актуальные и логичные идеи	Верно по смыслу и форме использованы правила орфографии и лексики	Верно по смыслу и форме использована соответствующая грамматика	220–250
2 балла	Одна незначительная ошибка	Одна ошибка	Одна ошибка	200–220
1 балл	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Две-три ошибки	180 и менее

Седьмой уровень промежуточного контроля состоит из двух видов заданий – устное монологическое высказывание по теме через элемент «Форум» и конференция по теме через элемент «BigBlueButton» или аудиторно. До начала кон-

ференции обучающимся нужно сделать устное сообщение по теме, записать его на видео и прикрепить в элемент «Форум». Оценивание осуществляется по критериям, указанным в таблице 4.

Таблица 4

Критериальное оценивание для элемента «Форум»

Баллы	Коммуникативная задача	Лексическая задача	Фонетическая задача	Время высказывания
3 балла	Соблюдена структура изложения (main idea, 3 examples to prove it, conclusion), использованы простые, сложносочиненные/сложноподчиненные предложения, разнообразна структура предложений, высказаны актуальные и логичные идеи, приведены научные примеры	Верно по смыслу и форме использована соответствующая лексика	Верно произношение и интонация, нет необоснованных пауз	2-3 мин.
2 балла	Одна незначительная ошибка	Одна ошибка	Одна ошибка	2-3 мин. ± 30 сек.
1 балл	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Более или менее 2-3 мин.

При проведении конференции через элемент «BigBlueButton» или аудиторно мы оцениваем умение высказаться по теме, соблюдая установленное время 2-3 минуты, логическую последовательность, беглость речи, произношение и ин-

тонацию. Обучающиеся заранее получают список из 10 микротем, составляющих тему, не зная, какие именно попадутся им. Во время конференции участники разделяются на микрогруппы по 2-3 человека и получают тему – ситуацию, по кото-

рой нужно будет задать вопросы и дать развернутые ответы. Например, «Жители хотят узнать об экологической ситуации в городе, и какие меры администрация принимает для улучшения ситуа-

ции. В свою очередь, администрация хочет знать, что сами жители делают для сохранения окружающей среды». Ответы оцениваются по критериям, указанным в таблице 5.

Таблица 5

Критериальное оценивание для конференции

Баллы	Коммуникативная задача	Лексическая задача	Фонетическая задача	Объем высказывания
3 балла	Верно использованы аргументация, формы вежливого обращения, разные типы вопросов, соблюдены нормы делового общения, высказаны актуальные и логичные идеи, даны ссылки на научные источники	Верно по смыслу и форме использована соответствующая лексика	Верно использованы произношение, интонация, паузы	Задано максимально возможное количество вопросов
2 балла	Одна незначительная ошибка	Одна ошибка	Одна ошибка	Задано не более двух из возможного количества вопросов
1 балл	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Две-три ошибки	Задано менее двух вопросов

На восьмом уровне итогового контроля знаний, который заканчивается экзаменом или зачетом с оценкой, проводится индивидуальный аудиторный контроль (собеседование) с каждым обучающимся, оценка которого складывается со средней оценкой, полученной за все модули курса и собеседование, и делится на 2: $ИОк = (ОМ_{1-4} : 4 + Ос) : 2$, где ИОк – итоговая

оценка за курс; ОМ – суммарная оценка за все модули курса; Ос – оценка аудиторного контроля (собеседование).

Студент получает оценку «удовлетворительно» за экзамен или зачет, если набирает не менее 65 баллов. Балльный вес каждой оценочной единицы представлен в таблице 6. Система перевода баллов в оценку показана в таблице 7.

Таблица 6

Балльный вес каждой оценочной единицы по курсу

№ оценочных единиц	№ заданий	Форма контроля	Баллы
1-4 модули	1	Тест	10
	2	Тест	10
	3	Тест + аудиторный контроль	10 + 15
	4	Элемент «Задание»	15
	5	Элемент «Семинар» + взаимооценивание	10 + 10
	6	Элемент «Семинар»	10
	7	Элемент «Форум» + конференция	5 + 5
Итого			100
Аудиторный контроль		Собеседование	30
Зачет/экзамен			Формула (1)

Таблица 7

Система перевода баллов в оценку

Баллы	Оценка
58–65	3
66–84	4
85–100	5

Пандемия COVID-19 продемонстрировала острую необходимость использования электронных систем обучения, следовательно, необходимость разработки уровневой балльно-критериальной си-

стемы оценивания знаний студентов. Предложенная нами система имеет следующие преимущества:

1. Автоматизированное тестирование позволяет интерактивно и одновременно проверить

несколько разделов дисциплины – лексику, грамматику, аудирование.

2. Критериальный способ оценивания позволяет объективно проверить те виды заданий – устное или письменное высказывание по теме, обмен мнениями (комментирование), диалог, которые нельзя проверить электронным тестированием, мотивируя студента давать нешаблонный ответ, тем самым формируя критическое и творческое мышление.

3. Поскольку электронное тестирование формирует только развитие памяти, является однонаправленным (тесты лишь выявляют пробелы в знаниях) и подчиняется случайности (ответ можно «угадать»), но не формирует критическое и творческое мышление, то более объективную оценку мы можем дать только при помощи аудиторного контроля, который позволяет оценивать знания обучающихся в ситуации, максимально

приближенной к реальности. В связи с этим автоматизированные тесты необходимо чередовать с аудиторным контролем. Таким образом, преподаватель будет иметь возможность сравнить результаты автоматизированного контроля с аудиторным. В связи с этим уровневая балльно-критериальная система оценивания по любой дисциплине является, на наш взгляд, максимально эффективной формой контроля сформированности компетенций, т. к. оценка знаний обучающихся выставляется максимально объективно.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что, поскольку в настоящее время любые оценочные мероприятия, проводимые и автоматизированно, и аудиторно, являются основой для выставления оценки по дисциплине, важно и необходимо использовать уровневую балльно-критериальную систему, которая позволит максимально объективно оценить уровень знаний студента.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 35–41.
2. Белкина В. В., Харисова И. Г. Индивидуальный образовательный маршрут как средство демократизации образовательного процесса студентов магистратуры // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 85–89.
3. Лученецкая-Бурдина И. Ю., Федотова А. А. Контроль знаний студентов в системе электронного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 131–135.
4. Нигматов З. Г. Современные средства оценивания образовательных результатов // Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 6. С. 220–227.
5. Лебедева Т. Е., Охотникова Н. В., Потапова Е. А. Электронная образовательная среда вуза: требования, возможности, опыт и перспективы использования // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-trebovaniya-vozmozhnosti-opyt-i-perspektivy-ispolzovaniya/viewer> (дата обращения: 19.10.2021).
6. Костылев Д. С., Кутепова Л. И., Трутанова А. В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 190–192.
7. Тунёва Н. В. Мобильные приложения для оценки знаний студентов в образовательном процессе вуза // Наука и профессиональное образование: национальные приоритеты и региональные драйверы развития. Кемерово, 2019. С. 120–121.
8. Мерлина Н. И., Селиверстова Л. В., Ярдухина С. А. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 58–61.
9. Токарева М. А., Глотова М. И. Балльно-рейтинговая система как фактор мотивации учебной деятельности студентов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: Университет, 2014. С. 2913–2916.
10. Федотова А. А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы студентов // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 113–117.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Педагогическая психология

УДК 378:316.6

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-51-57

М.С. Байнова

Университет «Синергия», г. Москва, Россия

Ю.О. Сулягина, М.Г. Рудаковская

Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия

КОНФЛИКТЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Цель исследования – выявить уровень конфликтности в период адаптации и определить возможные факторы повышенной конфликтности среди студентов первого курса бакалавриата. В течение двух лет авторы проводили опрос в вузах Москвы. Адаптация для студентов характеризуется повышением тревожности, изменениями в ответственности за свои действия. При дистанционном начале первого курса процесс адаптации сглаживался, конфликтность уменьшилась. Первокурсники проходили обучение в привычной для себя среде. Актуальность профилактики конфликтов в период адаптации приобретает значение при внедрении смены специальности после второго курса, развитии индивидуальных траекторий обучения.

Ключевые слова: студенты, адаптация в образовании, конфликты в образовании, высшее образование, профилактика конфликтов.

M.S. Baynova

Synergy University, Moscow, Russia

Ju.O. Sulyagina, M.G. Rudakovskaya

Russian State Social University, Moscow, Russia

CONFLICTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION AMONG FRESHMEN IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The purpose of the study is to identify the level of conflict during the adaptation period and to determine possible factors of increased conflict among first-year undergraduate students. For two years, the authors conducted a survey in Moscow universities. Adaptation for students is related to an increase in anxiety, changes in responsibility for their actions. With the online start of the first year freshmen studied in their familiar environment, thus the adaptation process smoothed out, the conflict level decreased. The relevance of conflict prevention during the adaptation period becomes important when introducing a change in specialty after the second year and working out individual learning paths.

Key words: students, adaptation in education, conflict in education, higher education, conflict prevention.

Каждый студент может сталкиваться с рядом проблем при поступлении в высшее учебное заведение и во время адаптационного периода. Особенно эта проблема значима для студентов бакалавриата, которые обычно получают свое первое профессиональное образование. Почти всю свою сознательную жизнь ученик пребывает в школе, с хорошо известными ему учителями и одноклассниками. Вуз становится новой сферой

деятельности студента: новый коллектив, новые педагоги, новые дисциплины, новые условия, новая территория, новые маршруты поездок каждый день. Поэтому могут появиться как внутриличностные, так и межличностные конфликты в разных сферах по различным причинам. По данным разных исследователей, около 25 % учащихся вузов оценивают отношения в студенческой среде как конфликтные [1, 2]. Конфликты

на первом курсе, связанные с адаптацией, могут повлиять на дальнейшее обучение, способствовать переводу в другое учебное заведение, сформировать отношение к высшему образованию в целом.

Конфликты в студенческой среде могут иметь разные причины и направления. Достаточно много исследований посвящено конфликтам в процессе обучения, в частности между преподавателем и студентами [3, 4] до 15 % конфликтов возникают на межэтнической и межкультурной основе. [5], которые достаточно актуальны именно на первом курсе в процессе адаптации [6]. С учетом различных вариантов конфликтных ситуаций объектом данного исследования являются конфликты студента-первокурсника, возникающие при взаимодействии с окружающими его участниками образовательного процесса и средой высшего учебного заведения в целом. Понятие образовательной среды шире, чем процесс образования, и конфликты в образовательной среде связаны не только с процессом передачи знаний, но и с социальным окружением.

Адаптация – это процесс поиска личностью комфортных для себя условий по различным направлениям существования личности, в рамках новой среды. Адаптация связана со взаимодействием личности и окружающей среды, формированием адекватных внешним условиям стратегий поведения. Вопросы адаптации курсантов высших военных учебных заведений исследованы С.Ю. Добряком [7]. Процесс адаптации студентов 1-го курса рассмотрен Г.П. Шолоховой и И.В. Чиковой, которые определяют адаптацию в данном случае как «процесс активизации социальных и биологических резервов молодых людей, находящихся в стадии развития и становления, и в этой связи требующий повышенного внимания преподавателя к первокурсникам, необходимости их психолого-педагогического сопровождения в условиях высшей школы». [8] Также ими выделяются три вида адаптации: формальная – к новой организационной среде, общественная – к новому коллективу, дидактическая – к новым формам учебного процесса.

С.В. Щербаков, Я.Б. Лев, Е.Г. Ожогова указывают на важность мотивации к учебе на процесс адаптации [9]. Можно сказать, что с мотивацией связана и конфликтность. И.С. Миллер указывает на то, что конфликты чаще возникают среди студентов, которые сомневаются в возможностях высшего образования и своего дальнейшего трудоустройства, скорее пытаются получить необходимый документ об образовании, а не

знания [10]. Поэтому конфликтность связана с коррупцией, списыванием, плагиатом. Е.С. Игнатова приводит частые причины конфликтов студентов с преподавателями, среди которых агрессивное или нетактичное поведение студента, попытка подкупа, невыполнение заданий, недовольство оценкой. [11] В целом, по мнению Е.С. Игнатовой и Н.Л. Москвичевой, можно сделать вывод, что по линии взаимодействия «преподаватель – студент» конфликты возникают из-за социально-психологических особенностей каждого отдельного индивида в конфликте [11, 12]. Пример психологической оценки адаптации студентов в начале обучения рассмотрен О.А. Молоковой [13].

Неотъемлемой частью адаптации студента в образовательной среде и частью становления студента как личности в рамках новой социальной группы являются отношения с другими учащимися. Каждый студент – бывший ученик, у которого сложился определенный образ жизни в рамках школьного класса, свой внутригрупповой статус и привычные линии поведения, в том числе и решения конфликтов. В новом коллективе студенты сталкиваются с необходимостью поиска себя и своего места, комфортных условий для их личностей. Знакомство коллектива сопровождается самоутверждением и самоактуализацией в рамках группы, отстаиванием своих принципов, норм, ценностей и точки зрения. В силу своего жизненного опыта студент-первокурсник далеко не всегда имеет высокий уровень конфликтологической культуры, из-за чего применяет в конфликте средства, привычные и равные его опыту.

С предыдущими направлениями конфликтов может быть связан и внутриличностный конфликт, связанный с мотивацией, сомнениями в правильности выбора учебного заведения. Поступление в вуз может быть связано с большими затратами усилий, времени, денег, переездом на новое место, а новая обстановка может не соответствовать ожиданиям. Д.А. Федотова и Е.А. Шичанина указывают на проблемы адаптации иногородних поступающих, отсутствие жилья, финансовые проблемы, проблемы здоровья (обострение хронических заболеваний и т. п.) [14]. Стандарты приема в вуз также связаны с мотивацией обучения и влияют на адаптацию [15].

Л.С. Титкова проводила исследования конфликтности студентов вузов Приморского края и пришла к выводам, что конфликты происходят в разных группах студентов, незначительно влияют особенности воспитания, но в целом «социализа-

ция учащегося проходит в течение первых двух лет обучения, и поэтому данный период должен быть самым конфликтным, так как ему сопутствует процесс переоценки собственной личности, своих взглядов на окружающий мир и ровесников, установление отношений, корректировка собственного поведения» [16].

В зарубежных работах уделяется внимание адаптации студентов с учетом того, что социальная и академическая интеграция является важным показателем будущих успехов и удовлетворенности студентов [17]. В американском исследовании обращается внимание на адаптацию студентов, которые приезжают на учебу из пригородов [18]. Португальские исследования первокурсников показывают, что академические ожидания от учебы играют значительную роль в качестве адаптации студентов [19]. Малазийские исследования показали значимость отношений между студентами: доверие сверстников положительно влияет на академическую и социальную адаптацию, но, если отношения между студентами в группе не складываются, отношение к учебе может различаться. При этом адаптация в университете может быть рассмотрена как часть взросления [20]. М. Рубин приводит результаты влияния социального происхождения на адаптацию студентов, лучшие результаты среднего класса по сравнению со студентами рабочего происхождения [21]. В целом, можно отметить, что зарубежные исследования проходят примерно в том же направлении, что и российские, но некоторые национальные особенности социальной структуры студенчества играют роль для адаптации. Конфликты в процессе адаптации исследуются также с учетом национальных особенностей иностранных студентов, например исследование студентов Гонконга [22].

С учетом основных подходов к адаптации и конфликтности у студентов первого курса можно сделать предположение о наличии конфликтогенных факторов у студентов в начале обучения и о большой роли мотивации к обучению для адаптации и конфликтности в вузе.

При участии авторов было проведено исследование влияния внеаудиторной работы на процесс адаптации студентов-первокурсников Банковского колледжа РАНХиГС. Тестирования в сентябре, сразу после начала обучения, показывали достаточно высокий уровень беспокойства и агрессивности у студентов (по методике М.З. Дукаревич), высокие показатели чувства вины, обиды (по методике Басса – Дарки). Таким образом, состояние студентов в начале обучения способ-

ствует их вовлечению в конфликтные ситуации. И после проведения специальных программ по социализации первокурсников в марте, в начале второго семестра, показатели тревожности и агрессивности снижаются в среднем на 12–15 %, вины и обиды – в среднем на 2–10 % [23]. Исследование позволяет выдвинуть гипотезу о том, что конфликты на первом курсе могут быть связаны с процессом адаптации к новой среде для индивида. Опыт социализации через внеаудиторную работу может быть интересен для снижения конфликтности в период адаптации.

Принимая во внимание, что процесс адаптации является сложным и потенциально конфликтным для студентов первого курса, выявление особенностей адаптации и факторов конфликтов проведено на основе социологического опроса.

Социологический метод позволяет определить проблемы с точки зрения самих студентов, уточнить их мотивацию. Для исследования были выбраны студенты социальной и гуманитарной направленности с учетом предыдущих исследований авторов. Анкета включала вопросы, разделенные на три блока: адаптация студента-первокурсника; конфликты студентов-первокурсников; характеристики респондента.

Анкетирование проводилось два года подряд. В 2019/20 учебном году для выявления современных факторов конфликтности у студентов-первокурсников 19 ноября – 7 декабря 2019 года был проведен опрос. В анкетировании принял участие 131 первокурсник (из двух московских вузов) направления подготовки социальной и гуманитарной направленности. Анкетирование проводилось среди студентов бакалавриата очной и очно-заочной формы обучения. Выборка случайная, приглашались на опрос студенты в вестибюле, коридоре учебных корпусов. Некоторые результаты исследования, связанные с вопросами удовлетворенности условиями обучения, отражены в статье «Что радует, а что вызывает недовольство первокурсника?» [24].

В 2020/21 учебном году опрос проводился более длительное время, с 14 декабря 2020 года по 21 марта 2021 года. В первом семестре в условиях пандемии не все студенты вузов приступили к очному обучению. Вопрос о форме образования был включен в анкету. Были опрошены студенты трех вузов – в зависимости от условий обучения в период пандемии. Также в связи с пандемией был изменен порядок приглашения и опроса респондентов, очный опрос был проведен в марте, а в декабре студенты были опрошены через google-forms, отбор проходил через приглашения

от участников студенческого научного кружка. Всего был опрошен 231 респондент, из которых учились преимущественно очно, но был период карантина – 32,0 %, очно учились только первые недели, потом дистанционно – 31,2 %, с 1 сентября учились только дистанционно – 23,8 %, с 1 сентября и до настоящего времени учились очно – 10,4 %. Также у некоторых студентов был смешанный формат – посещение отдельных очных мероприятий или дистанционное обучение по отдельным предметам.

Результаты опроса в 2019/20 учебном году

Удовлетворены началом обучения в университете большинство студентов, но полностью довольны всем больше во второй выборке с дистанционным образованием (табл. 1).

Таблица 1

Довольны ли Вы своим вузом в целом?

Варианты ответов	Ответы 2019/20 уч. года, в %	Ответы 2020/21 уч. года, в %
Все ответы «да»	88,5	82,7
Да, устраивает все	17,6	35,9

Также были варианты ответов: «да, устраивает, но плата слишком высока» или «да, скорее устраивает».

Мотивы посещения вуза в 2019/20 году (можно было выбрать несколько ответов) – в основном интерес к профессии, преподавателям и знаниям (83,2 %), общение с друзьями, интересные мероприятия (45,8 %), необходимость посещать занятия, так как без этого не будет допуска к сессии, возможности сдать зачет или экзамен (35,9 %). При этом 9,9 % студентов посещают вуз только из-за риска недопуска к сессии. У данной группы студентов основной мотивацией к посещению вуза является риск отчисления и отсутствие подтверждения окончания вуза.

В 2020/21 учебном году измерялся ведущий мотив. Сохраняется тенденция интереса к профессиональным знаниям (70,0 %). Снизился мотив посещения вуза для общения с друзьями и посещения интересных мероприятий (13,0 %), что логично для распространения дистанционного обучения. В то же время 13,4 % студентов отметили посещение занятий только для допуска к сессии. Намерения сменить вуз или специальность представлены в таблице 2.

По годам ответы примерно совпадают, число желающих поменять все незначительно больше (с 6,9 % до 9,5 %), также респонденты, ответившие другое, имеют сомнения.

Таблица 2

Хотели бы Вы сейчас поменять специальность или вуз?

Варианты ответов	Ответы 2019/20 уч. года, в %	Ответы 2020/21 уч. года, в %
Нет, меня все устраивает	68,7	67,5
Специальность поменять, вуз нет	9,9	10,8
Вуз поменять, специальность нет	12,2	9,5
И вуз, и специальность	6,9	9,5

В 2019/20 году 29,0 % респондентов хотели бы сменить свою специальность или вуз, выбор вуза и специальности этих первокурсников был сделан в основном (67,5 %) по результатам ЕГЭ или по совету друзей и родственников, по близости вуза к дому. В 2020/21 году практически столько же респондентов (29,9 %) хотели бы что-то изменить, из них 60,0 % респондентов выбрали специальность по результатам ЕГЭ, советам других людей или по степени близости к дому. Можно предположить предпосылки внутриличностного конфликта у части студентов. Недостаточный личный интерес к специальности, внешние факторы поступления заставляют задумываться о смене места обучения. Возможно, в будущем при переходе на индивидуальную траекторию обучения студенты из данной категории будут чаще менять вуз или направление обучения. В то же время внутриличностный конфликт может быть связан и с разными представлениями о специальности или об университетском обучении и их реализации на практике. Адаптация к обучению в вузе связана с изменениями, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3

В чем Вы ощущаете изменения в связи с обучением в вузе?

Варианты ответов	Ответы 2019/20 уч. года, в %	Ответы 2020/21 уч. года, в %
Ответственность за свои знания	80,9	61,9
Ответственность за свое время	74,0	63,6
Ответственность за свое здоровье	57,3	16,5
Отношения с педагогами	44,3	27,3
Отношения с родителями, родственниками	48,1	16,9

В этом вопросе проявляется заметное различие между годом с очным началом обучения и годом с частично дистанционным обучением. На дистанционном обучении респонденты заметно меньше чувствуют изменения в своем образе жизни и также в ответственности за знания. Адаптация к новому этапу обучения становится проще. Уровень тревожности в 2020/21 году снижается, но незначительно: периодически погружаются в грустные мысли или чувствуют себя одинокими 52,9 % респондентов по сравнению с 56,5 % в 2019/20 году. Вопросы о конфликтности распределились следующим образом (табл. 4).

Таблица 4

Были ли у Вас конфликты с одноклассниками, педагогами, администрацией и сотрудниками вуза или Вы были свидетелями таких конфликтов у других студентов?

Варианты ответов	Ответы 2019/20 уч. года, в %	Ответы 2020/21 уч. года, в %
Были у меня	53,4	45,0
Был свидетелем	65,6	62,3

Во время очного обучения больше половины студентов 1-го курса вовлекается в конфликты в образовательном учреждении (53,4 %). Уровень конфликтности достаточно высокий. С частичным введением дистанционного обучения уровень конфликтности немного снижается (45 %). В обоих случаях почти две трети являются свидетелями конфликтов в своем окружении, но также в год дистанционного обучения уровень конфликтности снизился. Можно предположить, что дистанционное обучение менее конфликтное? Среди тех, кто учится преимущественно дистанционно, большинство (80,4 %) не сталкивались с конфликтами лично, только 47,4 % были свидетелями конфликтов других студентов. Виды конфликтов представлены в таблице 5.

Таблица 5

С какими конфликтами Вы сталкивались?

Варианты ответов	Ответы 2019/20 уч. года, в %	Ответы 2020/21 уч. года, в %
С другими студентами	43,7	29,9
С преподавателем	23,7	17,3
С сотрудниками деканата	11,5	3,0
С представителями других служб (охрана, столовая)	12,2	6,5

Наблюдали конфликты у других в 2019/20 году: 48,8 % – свидетели конфликта между другими студентами, 40,4 % – свидетели конфликта между другим студентом и преподавателем. В 2020/21 году: 44,6 % – между другими студентами, 27,6 % – между другими студентами и преподавателем. По всем видам конфликтов происходит снижение в учебном году с дистанционным обучением.

Наиболее распространенные конфликты, с которыми сталкиваются первокурсники, – это конфликты с другими студентами и преподавателями, то есть конфликты с другими участниками образовательного процесса. Конфликты с организационными службами первокурсники отмечают достаточно редко. Можно предположить, что для студентов первого курса большое значение приобретает именно адаптация в новом коллективе и к новым условиям обучения.

Для сравнения по опросу Т.Г. Судаковой и К.О. Полатиди с конфликтами с преподавателями сталкивались 8 % опрошенных, с конфликтами с другими студентами – 25 % [2]. А.В. Глухова и Е.Ю. Красова приводят данные опроса, где 89 % студентов отмечают наличие конфликтности, но не уточняется, участвовали ли сами студенты в конфликтах или просто отмечают проблему [25].

Можно предположить, учитывая данные авторского опроса, что для 1-го курса характерна конфликтность, которая возникает в период адаптации. При переходе на дистанционное обучение конфликтность снижается, возможно, потому что адаптация упрощается, студент не переезжает в незнакомые условия, меньше контактирует с новыми людьми. Среди тех, кто сталкивался с конфликтами в 2019/20 году, больше тех, кто чувствует себя одиноким (14,3 % по сравнению с 10,7 % среди всех респондентов), в 2020/21 году (15,3 % по сравнению с 12,6 %) конфликтовавших студентов чаще посещают грустные мысли (45,2 % по сравнению с 40,3 %).

Опрос показал, что опыт участия в конфликтах не связан с материальным положением студентов, происхождением из города или сельской местности. Опыт конфликтов проявляется среди всех категорий респондентов примерно на равном уровне. Можно сделать вывод, что конфликты встречаются достаточно часто среди первокурсников. Снижение конфликтности связано с дистанционным обучением, которое само по себе несет меньше изменений в образе жизни студента. Это подтверждает гипотезу на основе предыдущих авторских исследований о проблемах новой среды в вузе и адаптации к ней.

При этом конфликты не влияют на отношение к вузу в период самой адаптации, в целом студенты довольны на момент опроса. Но конфликты могут повлиять на дальнейшее отношение к обучению. Среди тех, кто сталкивался с конфликтами, больше респондентов задумываются о смене вуза или специальности (38 % по сравнению с 29 % в среднем в 2020/21 году). При перспективах системы 2+2+2 и возможности смены направления обучения, а также развития возможных вариантов прохождения учебных курсов в разных вузах наиболее заинтересованные студенты могут менять направления обучения.

Проведенное исследование показывает динамичное развитие современного студенчества, возрастающий интерес к получению знаний. Достаточно важно в период адаптации 1-го курса бакалавриата сохранять заинтересованность студента к выбранному направлению обучения, профессиональным знаниям. Исследование показало, что достаточно велик уровень конфликтов между студентами в процессе адаптации. Межличностные конфликты могут оказать влияние на атмосферу в студенческой группе, интеграцию в научную и академическую среду, обмен информацией об условиях обучения, появление в группе аутсайдеров. Сглаживание адаптации во вре-

мя дистанционного образования подтверждают проблемы адаптации к новой среде вузов.

Поэтому необходимо учитывать опыт программ социализации первокурсников, которые снижают агрессивность, тревожность, формируют положительные установки в межличностных отношениях. К возможностям адаптации можно отнести службу медиации или программы внеаудиторной работы, целью которых является улучшение взаимоотношений в коллективе, помощь в организации жизни в новых условиях, в целом снижение уровня тревожности. Также необходимо отметить, что комфортные условия дистанционного обучения могут привлекать студентов и это направление будет все более востребовано.

Адаптация студентов на первом курсе бакалавриата включает в себя не только организационные моменты, но и адаптацию к новым людям и новым жизненным ориентирам, что может приводить к различного рода столкновениям. Конфликтологическое сопровождение процесса адаптации не противоречит организационным мероприятиям по знакомству с учебным заведением и должно быть предусмотрено для успешной интеграции новичков в новую образовательную среду и успешной подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Голынич Е. О., Батхина А. А. Стратегии поведения в межличностном конфликте у студентов: кросс-культурное сравнение // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 53. С. 12.
2. Судакова Т. Г., Полатики К. О. Конфликты в студенческом коллективе вуза // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2015. № 44–45. С. 45–50.
3. Стегний В. Н., Пучков А. А. Конфликтность как характеристика качества управления образовательным процессом // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 122–126.
4. Игнатова Е. С. Проблема выявления факторов возникновения конфликтов между преподавателями и студентами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 3. С. 271–281.
5. Студент как субъект конфликтов в сфере высшего образования: коллективная монография / И. С. Миллер, А. С. Константинова, Д. С. Чекменев, И. А. Чумак. Ставрополь: Ставролит, 2014. – 232 с.
6. Чернышова В. Н. Этнопсихологические аспекты превенции межэтнических конфликтов в образовательной межэтнической среде // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. 2014. № 1. С. 41–44.
7. Добряк С. Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 202 с.
8. Шолохова Г. П., Чикова И. В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3 (164). С. 103–107.
9. Щербаков С. В., Лев Я. Б., Ожогова Е. Г. Сопровождение адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 3 (20). С. 167–170.
10. Миллер И. С. Студент как субъект конфликта: некоторые прикладные следствия анализа картины студенческой саморефлексии // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 1. С. 23–28.
11. Игнатова Е. С. Проблема выявления факторов возникновения конфликтов между преподавателями и студентами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 3. С. 271–281.

12. Москвичева Н. Л. Психолого-педагогические аспекты конфликтов в образовательной среде вуза // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2009. Т. 11, № 1. С. 36–39.
13. Молокова О. А. Психологическая диагностика адаптации студентов к обучению в вузе // Образование и наука. 2014. № 10 (129). С. 146–156.
14. Федотова Д. А., Шичанина Е. А. Актуальные проблемы современного студенчества // 77-я студенческая межрегиональная научно-практическая конференция «Молодые ученые – здравоохранению». 2016. Т. 6, № 5. URL: <https://medconfer.com/node/6961> (дата обращения: 18.10.2021).
15. Correlation between the choice of university and admission standards / E. E. Jukova, L. V. Vasyutkina, I. N. Chernykh, A. A. Vasyutkina // *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020. Vol. 12, № 53. P. 1238–1244. DOI 10.5373/JARDCS/V12SP3/20201372.
16. Титкова Л. С. Внутригрупповая конфликтность студентов современных российских вузов и факторы, влияющие на нее (по материалам социологического исследования вузов Приморского края): автореф. ... канд. социол. наук. Владивосток, 2004.
17. Tarazona M., Rosenbusch C. Refining measurements of social and academic integration: lessons from a German University of Applied Sciences // *Tertiary education and management*. 2019. Vol. 25, № 3. P. 239–253. DOI 10.1007/s11233-019-09025-0.
18. Melendez M. C. The Influence of Residential Status on the Adjustment to College at Four Urban Universities // *Journal of college student retention – research theory & practice*. 2019. Vol. 20, № 4. P. 437–454. DOI 10.1177/1521025116678853.
19. Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version / J. R. Casanova L.S. Almeida, F. Peixoto, R. B. Ribeiro, J. Maroco // *Sage open*. 2019. Vol. 9, № 1, number of article 2158244018824496. DOI 10.1177/2158244018824496.
20. Attachment as a predictor of university adjustment among freshmen: evidence from a Malaysian public university / W. Wider, M. Mustapha, M. Halik, F. Bahari // *Malaysian journal of learning and instruction*. 2017. Vol. 14, № 1. P. 111–144.
21. Rubin M. Social Class Differences in Social Integration among Students in Higher Education: A Meta-Analysis and Recommendations for Future Research // *Journal of diversity in higher education*. 2012. Vol. 5, № 1. P. 22–38. DOI 10.1037/a0026162.
22. Cheng Y. C., Cheung A. C. K., Ng S. W. Internationalization of Higher Education: The Case of Hong Kong. Dordrecht. Springer, 2016. 210 p. DOI 10.1007/978-981-287-667-6.
23. Extracurricular work in modern vocational education under the programs of development, socialization and students' health preservation / M. S. Baynova, E. A. Vetrova, E. E. Kabanova, P. V. Palehova, A. V. Petrov // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2019. Vol. 41 (5). P. 86–97. DOI 10.32744/pse.2019.5.7.
24. Rudakovskaya M. G., Sulyagina J. O. "What are the reasons for the joy and complaint of a first-year student?": analysis of students' answers to open questions of the questionnaire // *Contemporary Problems of Social Work*. 2019. № 5 (4). P. 109–119. URL: <https://doi.org/10.17922/2412-5466-2019-5-4-109-118> (дата обращения: 18.10.2021).
25. Глухова А. В., Красова Е. Ю. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования // *Вестник ВГУ. Сер.: Гуманитарные науки*. 2003. № 1. С. 48–65.

УДК 378.178+159.922

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-58-62

О.А. Бокова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Е.В. Маликова, Н.И. Трубникова

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрывается актуальность проблемы психологического здоровья человека. Психологическое здоровье понимается как свойство зрелой личности, которое является результатом обучения, развития и воспитания на каждом возрастном этапе онтогенеза. Субъективное благополучие рассматривается как показатель психологического здоровья человека. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи субъективного благополучия и осмысленности жизни студентов.

Ключевые слова: психологическое здоровье, субъективное благополучие, осмысленность жизни, показатели осмысленности жизни, студенческий возраст.

O.A. Bokova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

E.V. Malikova, N.I. Trubnikova

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

MEANINGFULNESS OF LIFE AND SUBJECTIVE WELL-BEING AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH IN STUDENT AGE

The article reveals the relevance of the problem of human psychological health. In this context, psychological health is understood as a property of a mature personality, which is the result of training, development and education at each age stage of ontogenesis. A subjective well-being is considered as an index of a person's psychological health. The article presents the results of empirical research of the interrelation between students' subjective well-being and their meaningful life.

Key words: psychological health, subjective well-being, life meaningfulness, indices of life meaningfulness, student age.

Интерес исследователей к проблеме психологического здоровья в последнее время растет, это связано в первую очередь с возрастанием нестабильности, неопределенности и многозадачности в современном обществе (так называемый VUCA-мир). Ведущие его характеристики проявляются через изменчивость и динамизм, что требует быстрой перестройки и адаптации психики. Увеличение неоднозначной по смыслу, алогичной и часто негативной информации, примеров разрушающего поведения приводит к нестабильности, затрудняет ее осмысление и обработку, что может привести к формированию выученной беспомощности, в отдаленной проекции отрицательно сказываясь и на человеческом капитале нации. Все эти тенденции актуа-

лизируют проблему психологического здоровья молодежи.

Исследованием проблемы психологического здоровья занимались многие зарубежные и отечественные психологи, такие как И.В. Дубровина, А. Маслоу, Г. Олпорт, В.Э. Пахальян, В. Франкл, К. Хорни, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и др. В. Франкл считал, что психологическое здоровье заключается в осуществлении смысла, а его утрата приводит к особому типу невроза, который он назвал «ноогенный невроз» [1]. А. Маслоу рассматривал психологическое здоровье как стремление людей «быть всем, чем они могут быть» [2]. В.Э. Пахальян понимает под психологическим здоровьем динамическое состояние внутренней согласованности (благополучия) личности, кото-

рое дает возможность человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития [3].

И.В. Дубровина трактует «психологическое здоровье как свойство зрелой личности», отмечает связь психологического здоровья с нравственным развитием личности [4, с. 69]. Она полагает, что «психологическое здоровье зарождается и укрепляется в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз, общество в целом и проч., и является результатом обучения, развития и воспитания на каждом возрастном этапе онтогенеза – от рождения до старости» [4, с. 70].

Вместе с тем исследование психологического здоровья и показателей, с ним связанных, в студенческом возрасте, по нашему мнению, недостаточно. В то время как многие исследователи отмечают, что студенческий возраст – это этап интенсивной и активной социализации человека как будущего профессионала, развития нравственных и эстетических чувств, в этот период происходит становление и стабилизация характера [5, 6] и формирование системы жизненных смыслов [7]. Считается, что факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в себя, свои силы, в то же время уже на 2-м и 3-м курсах возникает вопрос о правильности профессионального выбора. Как правило, только к концу 3-го курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении [8]. В данный возрастной период становится актуальной проблема поиска ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций, для повышения собственной эффективности. Бесспорно, что таким ресурсом является здоровье, в частности психологическое здоровье человека (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Г.В. Залевский, Н.В. Козлова, Л.С. Колмогорова, Л.М. Митина и др.). Не случайно, что одним из показателей эффективности или неэффективности образовательных программ, новых педагогических методов, сроков и форм обучения в настоящее время признается здоровье участников образовательного процесса (И.В. Дубровина, Л.С. Колмогорова, О.М. Краснорядцева, Л.М. Митина и др.).

В контексте сказанного мы считаем, что психологическое здоровье человека невозможно без субъективного ощущения своего благополучия. Понятие «субъективное благополучие» одним из первых ввел Е. Diener, в его понимании оно включает в себя удовлетворенность жизнью (когнитивный компонент оценки жизни), комплекс по-

ложительных эмоций и комплекс эмоций (аффективный компонент оценки жизни) [9]. Р.М. Шамионов называет субъективное благополучие «внутренним мерилем, критерием и регулятором бытия человека» [10, с. 80]. Именно поэтому, с нашей точки зрения, многие исследователи рассматривают субъективное благополучие как показатель психологического здоровья (А.А. Волочков, И.В. Дубровина, В.Э. Пахальян, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и др.).

В настоящее время имеются результаты исследований, которые показывают, что средовые факторы играют значительно меньшую роль для осмысления субъективного благополучия по сравнению с личностными. М. Чиксентмихайи подчеркивает, что для счастья (субъективного благополучия) необходима вовлеченность в активность, доставляющую радость и удовольствие [11]. М. Селигман подчеркивает, что сам процесс преследования цели порождает энергию и счастье [12]. Проведенное нами эмпирическое исследование также показано влияние смысла жизни на субъективное благополучие [7].

Опираясь на вышеизложенные теоретические основания, нами проведено исследование, которое, с нашей точки зрения, расширяет понимание психологического здоровья студенческой молодежи в контексте самовосприятия субъективного благополучия как оценивание удовлетворенности жизнью и ее взаимосвязи с осмысленностью ценностно-смысловых образований студентов. В качестве методик исследования были выбраны «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) в адаптации М.В. Соколовой [13] и методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» [14]. В исследовании приняли участие 186 студентов (выборка объединенная для двух университетов) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» в возрасте от 18 до 22 лет.

«Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В. Соколовой определяет характер и выраженность эмоциональных переживаний человека в широком диапазоне: от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до пессимизма, подавленности, чувства одиночества, неуверенности в себе и раздражительности. Результаты исследования субъективного благополучия студентов представлены на рисунке 1.

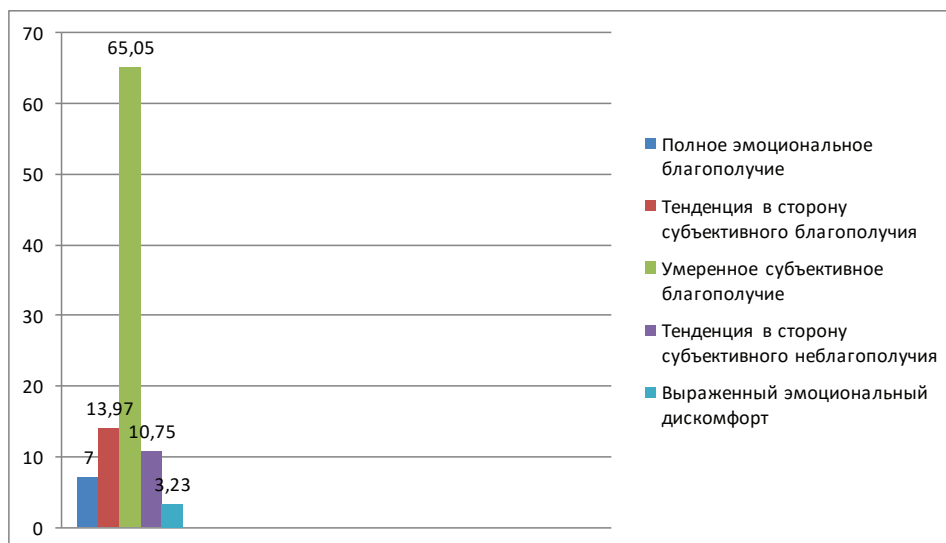


Рис. 1. Распределение студентов по уровню субъективного благополучия (в процентном соотношении от общего числа опрошенных)

Анализируя данные рисунка 1, можно сделать вывод, что у большинства студентов (65,05 %) преобладает умеренное субъективное благополучие, характеризующееся отсутствием серьезных проблем, однако и о полном эмоциональном комфорте результаты не свидетельствуют. Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного неблагополучия, свидетельствуют о том, что эти испытуемые склонны к депрессии, тревогам, они пессимистичны, им трудно справляться со стрессовыми ситуациями, возможно, замкнуты (10,75 % от выборки), мы считаем, что адекватное психологическое консультирование может помочь. Оценки, отклоняющиеся в сторону субъективного благополучия, говорят об умеренном эмоциональном комфорте (13,97 % испытуемых). Эти студенты не испытывают серьезных эмоциональных проблем, они уверены в себе, активны, у них нет проблем с взаимодействием с окружающими. У 7 % испытуемых полное эмоциональное благополучие, они счастливы, уверены в себе и испытывают удовлетворенность жизнью. Студентов с выраженным эмоциональным дискомфортом не много (3,23 %), у них возможно наличие комплекса неполноценности, скорее всего, они не удовлетворены собой, своим положением, постоянно переживают о реальных и воображаемых трудностях, возможно, что это также связано с не оптимальным профессиональным выбором, что позволяет отнести их к группе с нарушением психологического здоровья.

«Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева изучает онтологическую значимость жиз-

ни. Осмысленность жизни является не однородной структурой, в ее состав входят такие факторы, как цели в жизни; процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; локус контроля – Я (Я – хозяин жизни); локус контроля – жизнь или управляемость жизни. Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены на рисунке 2.

Анализ результатов показал, что у большинства испытуемых средний и высокий уровень выраженности компонентов осмысленности жизни. При этом больше всего испытуемых с высоким уровнем по шкале «Результативность жизни» (24,4 %), эти студенты удовлетворены своей жизнью, они положительно оценивают пройденный период жизни, считают свою жизнь продуктивной и насыщенной. Только 15,1 % испытуемых не удовлетворены прожитой частью жизни.

По шкале «Цели в жизни» у 27,9 % испытуемых выявлен высокий уровень, у этих студентов есть цель, которая придает их жизни осмысленность и направленность. Отсутствие цели и осмысленности жизни характерно для 18,6 % испытуемых.

По шкале «Процесс жизни» у 27,9 % испытуемых высокий уровень, они оценивают свою жизнь как интересную, насыщенную, осмысленную. Только 17,4 % студентов считают свою жизнь скучной, неинтересной, бессмысленной.

По шкале «Локус контроля – Я» у 24,4 % испытуемых выявлен высокий уровень, эти студенты уверены в себе, считают себя свободной самостоятельной личностью. Не верят в свои силы 23,3 % испытуемых.

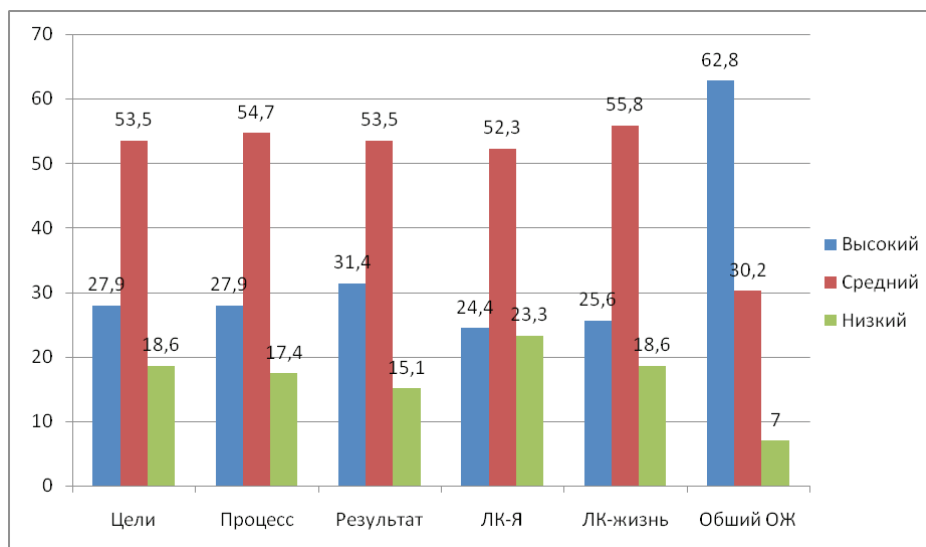


Рис. 2. Выраженность компонентов осмысленности жизни у студентов (в процентном соотношении от общего числа опрошенных)

По шкале «Локус контроля – жизнь» у 25,6 % студентов выявлен высокий уровень, они верят в то, что сами управляют своей жизнью и все зависит только от них. Фатализм, безысходность характерны для 18,6 % испытуемых.

Общий уровень осмысленности жизни у большинства студентов высокий (62,8 %).

Для анализа взаимосвязи субъективного благополучия и показателей осмысленности жизни студентов был выполнен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена, который осуществлялся посредством статистического вычисления с помощью электронной программы SPSS.

На основе проведенной корреляции значений субъективного благополучия («Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В. Соколовой) и показателей осмысленности жизни («Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева) были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции r-Спирмена между показателями субъективного благополучия и смысловыми ориентациями студентов (N = 186)

Смысловые ориентации	Субъективное благополучие
Цели	0,49***
Процесс	0,56***
Результат	0,63***
ЛК-Я	0,54***
ЛК-жизнь	0,51***
СЖО	0,59***

Полученные результаты свидетельствуют о наличии значимой и статистически достоверной положительной связи между показателями осмысленности жизни («Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева) и субъективным благополучием («Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В. Соколовой). По нашему мнению, это говорит о сопоставимости данных параметров и также о том, что при возрастании показателей осмысленности жизни увеличивается и субъективное благополучие.

Следующим шагом нашего исследования был анализ взаимосвязи между показателями осмысленности жизни («Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева), а также возрастом студентов и курсом, на котором они учатся (см. табл. 2); между субъективным благополучием («Шкала субъективного благополучия» в адаптации М.В. Соколовой), возрастом студентов и курсом, на котором они учатся (см. табл. 3).

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции r-Спирмена между показателями осмысленности жизни студентов, их возрастом и курсом (N = 186)

Смысловые ориентации	Возраст	Курс
Цели	0,21	0,14
Процесс	0,15	0,10
Результат	0,10	0,02
Я	0,10	0,11
ЛК-жизнь	0,23*	0,12
Общий ОЖ	0,18	0,11

Таблица 3
Значения коэффициентов корреляции r -Спирмена между показателями субъективного благополучия студентов, их возрастом и курсом ($N = 186$)

Субъективное благополучие	Возраст	Курс
	0,05	0,00

Анализ результатов показал, что существует слабая положительная связь между показателями по шкале «Локус контроля – жизнь» и возрастом студентов ($r = 0,23$). Между остальными показателями осмысленности жизни и возрастом, а также курсом, на котором учатся студенты, связь не выявлена. Эти данные представляются нам перспективными для дальнейшего исследования и, вероятнее всего, говорят о том, что смысл жизни может быть найден любым человеком независимо от возраста и курса обучения. Интересным может оказаться анализ личностных детерминант раз-

вития, которые привели к обретению смыслов, которые изучает методика.

Результаты, представленные в таблице 3, демонстрируют отсутствие значимой связи между субъективным благополучием и возрастом, а также курсом, на котором учатся студенты.

Обобщая результаты изложенного, мы можем удостовериться, что субъективное благополучие является одним из показателей психологического здоровья человека, предполагая не только удовлетворенность собственной жизнью, но и ощущение эмоционального благополучия. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что у студентов преобладает средний уровень субъективного благополучия. При этом субъективное благополучие студентов имеет значимую положительную связь с осмысленностью жизни и ее компонентами. Отдельно следует отметить, что при возрастании показателей осмысленности жизни увеличивается и субъективное благополучие.

Библиографический список

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 372 с.
2. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е. Рачковой. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 279 с.
3. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
4. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. 2015. № 2. С. 67–95.
5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
6. Трубникова Н. И., Шевченко Н. Б. Подготовка студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», к реализации профессиональных функций // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 21 мая 2020 г.) / отв. ред. Л. А. Мокрецова. Бийск: АГПУ им. В. М. Шукшина, 2020. С. 186–189. URL: <http://www2.bigpi.biysk.ru/wwwsite/doc/news/KPiP2020.pdf> (дата обращения: 18.10.2021).
7. Трубникова Н. И., Трубников В. Е. Счастье и смысл жизни в студенческом возрасте // Prospects for the development of fundamental and applied sciences: материалы II Международной научно-практической конференции (г. Прага, 25 февраля 2016 г.). Praha: Publishing House “Maestro”, 2016. Т. 2. С. 155–159.
8. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 256 с.
9. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95 (3). P. 542–575.
10. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 1-1. С. 80–86.
11. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 464 с.
12. Селигман М. В поисках счастья: как получать удовольствие от жизни каждый день / пер. с англ. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 317 с.
13. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. 22 с.
14. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.

УДК 37.015.3+159.922.7
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-63-69

В.В. Паутова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В статье раскрывается проблема разработки структурно-функциональной модели формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений, позволяющей обеспечить повышение уровня готовности детей. Разработанная модель реализована в конкретном учебном дошкольном образовательном учреждении. Представленный материал позволяет сделать вывод, что сконструированная и апробированная модель раскрывает роль кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Ключевые слова: модель, моделирование, целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты, кинезиологические упражнения, готовность к школе.

V.V. Pautova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

SCHOOL READINESS DEVELOPMENT MODEL BASED ON THE APPLICATION OF KINESIOLOGICAL EXERCISES

The article considers a structural-functional model of school readiness development of senior preschool children based on the use of kinesiological exercises, which allows to ensure an increase in the level of the children's school readiness. The model has been implemented in a particular preschool educational institution. The presented material makes it possible to conclude that the designed and tested model reveals the role of kinesiological exercises in the formation of senior preschool children's school readiness and its efficiency.

Key words: model, modeling, target, content, activity and performance components, kinesiological exercises, school readiness.

Современный стандарт образования позволяет учитывать индивидуальные возможности ребенка, в нем указывается, что подготовка к обучению в школе может быть эффективной, направленной на развитие личности ребенка, раскрытие его способностей в том случае, если она будет исходить из максимально точного учета индивидуальных и возрастных особенностей детей. Ценность каждого этапа детского развития с сохранением уровня возрастной кинезофилии приводит к необходимости поиска путей, компенсации недостатка моторики у детей на этапе формирования их готовности к обучению в школе.

Организуемая учебная деятельность сопровождается длительными статическими позами, снижающими работоспособность и умственную активность, что приводит к потере интереса на занятиях. Поэтому *актуальным* для психолого-педагогического исследования является обоснование целесообразности применения в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе кинези-

ологических упражнений, которые способствуют гармоничному развитию левого и правого полушарий головного мозга и повышают умственную работоспособность на занятиях.

Однако, несмотря на внимание ученых к указанной проблеме, недостаточно изучены вопросы, связанные с применением кинезиологических упражнений асимметрического вида в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Анализ литературы и опыта позволил выявить *противоречие* между:

- возросшими требованиями образовательной системы к уровню необходимых для школьного обучения знаний, умений и навыков и психофизиологическими закономерностями онтогенеза детей дошкольного возраста, что, в свою очередь, обуславливает невозможность качественной реализации этих требований;

- установленным фактом возможности применения в работе с детьми старшего дошкольного возраста кинезиологических упражнений асимметриче-

ского характера и отсутствием научно обоснованной модели включения данных упражнений в процесс подготовки детей к обучению в школе на базе дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Выявленные противоречия определяют главную *проблему* – определение целесообразности применения кинезиологического подхода в рамках ДОУ, способствующего повышению уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Анализ кинезиологического подхода дал основание сделать вывод, что он обеспечивает как немедленный, так и кумулятивный эффект, при котором результат развития предшествующей стадии активизирует последующую, и эта трансформация повышает умственную работоспособность и оптимизирует интеллектуальные процессы, а также предоставляет занимающимся широкий спектр преимуществ: экологичность, безопасность, естественность, возможность индивидуального и фронтального применения.

Приведенные выше теоретико-практические положения и аргументы определили *цель*: разработка и внедрение модели формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения специальных кинезиологических упражнений.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- разработана и научно обоснована структурная психолого-педагогическая модель формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений с выделенными в ней целевым, содержательным, деятельностным и результативным компонентами;

- выявлены педагогические условия реализации модели, обеспечивающие успешное формирование готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения асимметрических кинезиологических упражнений, а именно: осуществление диагностики и оценки готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе усилиями специалистов разного профиля, реализация индивидуально-дифференцированного подхода по формированию готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению, обеспечение взаимодействия педагогической, психологической и медицинской служб, признание занятий кинезиологическими упражнениями значимой частью процесса формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, организация систематического взаимодействия дошкольного

образовательного учреждения с родителями по вопросам готовности детей к обучению;

- проверена эффективность реализации модели: показана динамика уровней готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Методологическую основу составили исследования соотношения процесса развития и обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), проблемы готовности ребенка к школе (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин), закономерности и принципы обучения (И.Ф. Исаев, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов), научные концепции соответствия учебных нагрузок функциональным возможностям растущего организма и целесообразности его тренировки с целью охраны и укрепления здоровья детей (М.В. Антропова, С.М. Громбах, Г.А. Калачёв, Г.Н. Сердюковская), здоровьесберегающие технологии, используемые в дошкольных образовательных учреждениях и средних образовательных школах (В.Ф. Базарный, В.Р. Кучма), научно-теоретических основ прикладной кинезиологии, онтокинезиологии и основ кинезиологии в коррекции детей (В.К. Бальсевич, Л.Ф. Васильева, П.И. Деннисон, Н.Я. Семаго, А.Л. Сиротюк, И.Р. Шмидт), изучения понятий «педагогического процесса», его закономерностей и принципов в теории и практике общей педагогики (П.Ф. Каптерев, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, И.П. Подласый) и в теории дошкольной педагогики (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Д.В. Меджерницкая, Т.С. Комарова).

Для решения поставленных задач применялись следующие *методы исследования*: методы теоретического исследования, методы эмпирического исследования, методы математической обработки данных.

Тестовая батарея применяемого мониторинга представлена широким комплексом заданий, включающих основные аспекты психолого-педагогической готовности. В данном исследовании просматривается связь педагогики с другими науками – использование методов исследования, применяемых в этих науках, так как в условиях интеграции наук методы исследования становятся общенаучными. Специфической чертой явилось сочетание методов, последовательность применения в соответствии с логикой и задачами психолого-педагогического эксперимента.

Это обследование индивидуальных особенностей эмоционально-волевой сферы, когнитивной организации деятельности, индивидуальных особенностей мотивации и скорости деятельности, зрительно-моторной интеграции, межполушарной

интеграции, сенсомоторной интеграции, информационной работоспособности, уровня развития произвольного внимания, импульсивности – рефлексивности.

На опытно-экспериментальном этапе была сконструирована модель эффективного влияния кинезиологических упражнений на формирование готовности детей к школьному обучению.

Конструирование модели по формированию готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений проходила в четыре этапа.

На первом этапе актуализировались знания о сущности кинезиологии, полученные в психолого-педагогической и психофизиологической науке и практике, определились особенности внедрения кинезиологических упражнений в условия ДОО, объект и предмет исследования, формировалась цель моделирования. Данная цель отражает потребность ДОО и школы в повышении уровня подготовленности будущих учеников. Постановка и реализация главной цели – повышение уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений – составили основные компоненты целевого блока сконструированной модели.

На втором этапе была осуществлена работа по созданию адекватной модели, которая должна была соответствовать объекту-заместителю оригинала.

На третьем этапе модель подверглась дальнейшему анализу с целью усовершенствования в процессе опытно-экспериментальной проверки. Анализ модели выступил способом опосредованного изучения эффективного применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

На четвертом этапе моделирования был осуществлен перенос знаний, полученных в ходе исследования модели, на оригинал. Полученные посредством модели данные были включены в систему знаний об оригинале. На основе этих знаний, с учетом специфики изучаемого явления, разработана программа «Движения – помощники», повышающая уровень готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений на базе ДОО. Программа была реализована в ходе подготовки детей к школе в рамках психолого-педагогического эксперимента [1, с. 124–125].

Выстраивая модель эффективности применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, были выделены следующие основные компоненты:

- целевой, включающий всё многообразие целей и задач эффективного применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством кинезиологических упражнений: от генеральной цели – использование кинезиологических упражнений в процессе подготовки ребенка к школе – до конкретных задач формирования отдельных компонентов готовности к школе;

- содержательный, отражающий смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;

- деятельностный, включающий этапы исследования и взаимодействие педагогов, родителей и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, при отсутствии которых не мог бы быть достигнут конечный результат;

- результативный, отражающий эффективность его протекания, характеризующий достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью [2, с. 70].

Разработанная модель построена в соответствии с принципами преемственности, координации и диалогичности.

Принцип преемственности «заключается в обогащении и взаимосвязи средств, форм и методов подготовки к школьному обучению в ДОО и в семье, что предопределяет характер связей между элементами педагогического процесса, способствует установлению закономерностей и прогнозированию логики его дальнейшего развития» [2, с. 78].

Принцип координации отражает способы деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленные на их согласованную работу. Он нацеливает на изучение и сознательное использование особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса при создании педагогических условий реализации кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности ребенка к школе на занятиях в ДОО и в домашних условиях [2, с. 78].

Принцип диалогичности вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса [3, с. 115].

М.М. Бахтин отмечал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя» [4, с. 46]. Диалог, по его мнению, – это не средство формирования личности, само бытие ее. Именно диалог между взрослыми и детьми позволяет осваивать кинезиологические упражне-

ния так, чтобы элементы обучения становились частью жизненного опыта ребенка, его социально-психологическим опытом.

При организации процесса формирования готовности детей к обучению в школе с использованием кинезиологических упражнений реализация шла через три взаимосвязанные функции: образовательную, воспитательную и развивающую.

С учетом мнения В.С. Ильина о выделении главной функции (как функции формирования личности в целом и ее качеств в единстве), при повышении уровня готовности к школьному обучению первое место занимает подготовка всех субъектов образовательного процесса к использованию кинезиологических упражнений [5, с. 38].

Образовательная функция процесса формирования готовности детей к обучению в школе с использованием кинезиологических упражнений определяется потребностью школы в полноценно подготовленном к усвоению программы обучения подрастающем поколении. Реализация образовательной функции проявляется в освоении знаний всеми участниками образовательного процесса о сути кинезиологических упражнений, об их влиянии на формирование готовности ребенка к школе. Образовательная функция наиболее полно осуществляется через кинезиологические занятия, родительские собрания, собрания педагогического коллектива и социально-психологические тренинги.

Воспитательная функция проявляется в формировании нормативного отношения к усвоению правильных движений, способствующих повышению уровня когнитивной и личностной сферы [2, с. 71]. Результатом реализации функции воспитания является формирование культуры правильных движений, переход от умений к двигательным навыкам.

Развивающая функция заключается в развитии умений, направленных на использование кинезиологических упражнений как на занятиях в ДОУ, так и в семье. Эта функция приоритетная, так как «способствует повышению уровня готовности ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе, охватывая все сферы личности: сенсорную, эмоциональную, волевую, двигательную, мотивационно-потребностную».

Для реализации принципов и функций необходимо создание следующих психолого-педагогических условий:

- использование приемов образовательной кинезиологии – гимнастика мозга и ритмирование в условиях ДОУ – это позволяет насытить и обогатить двигательную среду;

- диагностическое обеспечение процесса реализации кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей к обучению в школе усилиями специалистов разного профиля – позволяет контролировать и корректировать процесс достижения поставленной цели;

- поэтапное внедрение программы повышения уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений – способствует повышению усвоения новых знаний, так как обеспечивает переход от простого к сложному;

- реализация общения и психолого-педагогического взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества, диалогичности и использования активных методов обучения – позволяет индивидуализировать и активизировать процесс освоения кинезиологических упражнений, что положительно влияет на результаты готовности детей к школе.

Модель применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе также предполагает реализацию следующих управленческих функций – анализа, планирования, организации и контроля. И.К. Шалаев определяет их последовательность как «управленческий цикл» [6, с. 19].

Аналитическая функция основывается на диагностике показателей готовности детей к школьному обучению объективными методами, сопоставлении полученных результатов со среднестатистическими. Функция планирования осуществляется посредством разработки программ, мероприятий, направленных на реализацию кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей к школе. Функция организации осуществляется всеми субъектами образовательного процесса на занятиях и в свободное время, в соответствии с принципами, завленными в модели.

Разработка и апробация модели формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством применения кинезиологических упражнений осуществлялись на основе приведенных понятий «кинезиология», «кинезиологические упражнения», включенных в содержание основных компонентов психолого-педагогического процесса.

Сконструированная модель повышения уровня готовности детей к школе посредством реализации кинезиологических упражнений включает в себя цель, задачи, принципы, функции, психолого-педагогические условия, формы, методы, средства, компоненты готовности к школьному обучению и результат (см. рис. 1).

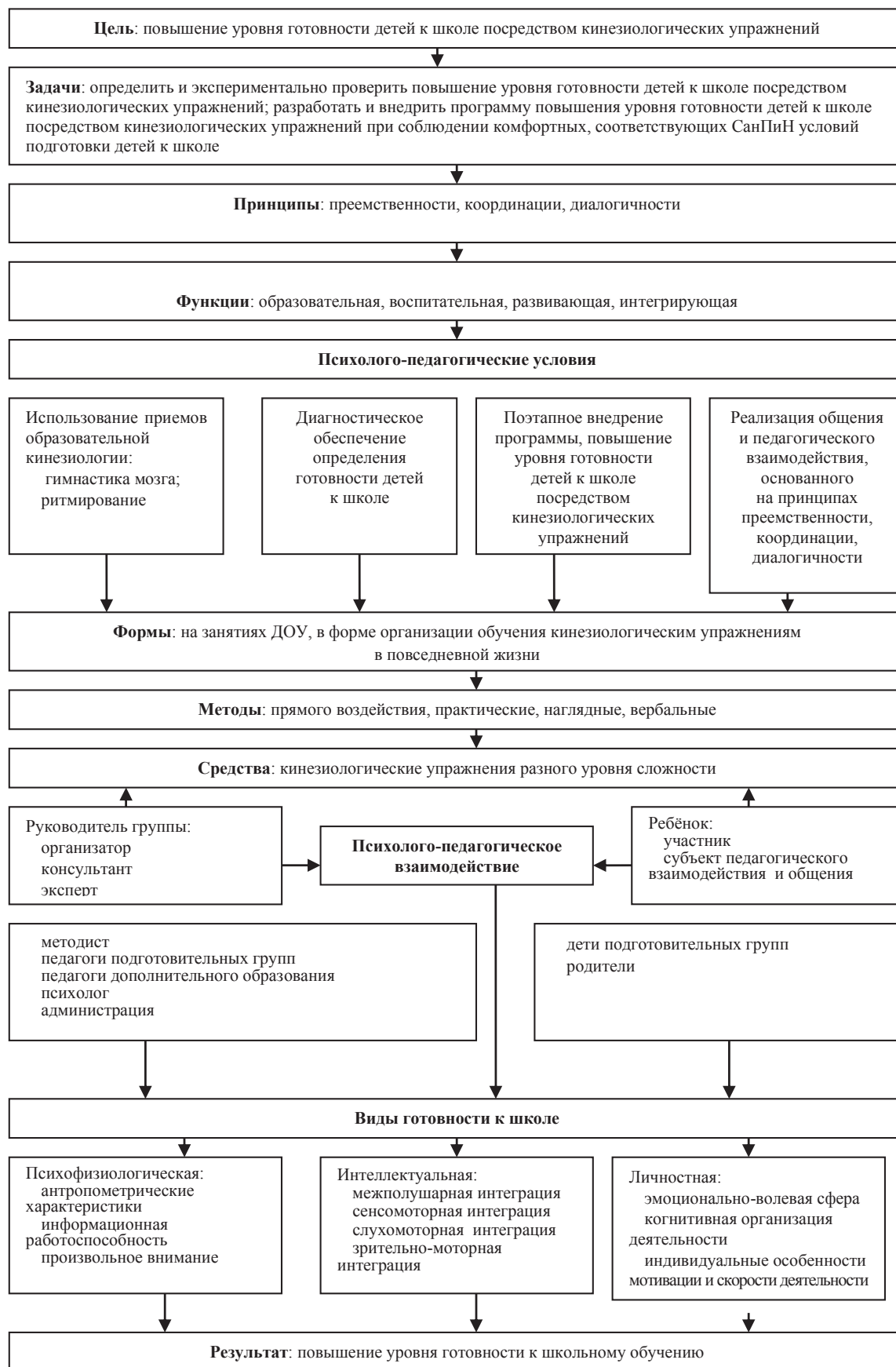


Рис. 1. Модель формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений

Согласно представленной модели применения кинезиологических упражнений в процессе подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, весь технологический аспект реализуется в процессе психолого-педагогического взаимодействия, в рамках которого руководитель является организатором, консультантом и экспертом, а ребенок – участником, субъектом психолого-педагогического взаимодействия и общения. Участниками данного психолого-педагогического взаимодействия являются, с одной стороны, педагоги подготовительных групп, педагоги дополнительного образования, психолог, администрация, а с другой – дети подготовительных групп и их родители. При организации психолого-педагогического взаимодействия мы опирались на основные идеи системы М. Монтессори:

- ребенок активный (роль взрослого непосредственно в акции обучения вторична, он помощник, а не наставник);
- ребенок – сам себе учитель (он имеет полную свободу выбора и действий);
- дети принимают самостоятельные решения;
- занятия проходят в специально подготовленной среде;
- ребенка нужно заинтересовать, а развиваться он будет сам;
- полноценное саморазвитие – это следствие свободы в действиях, мышлении, чувствах;
- ребенок становится самим собой, когда мы следуем указаниям природы, а не идем против них;
- уважение к детям – отсутствие запретов, критики и указаний;
- ребенок вправе ошибаться и доходить до всего сам [7, с. 27–28].

Основная цель применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе – это влияние на все компоненты готовности к школе, которые включают в себя психофизиологическую, интеллектуальную и личностную готовность.

Применяемые принципы, функции, условия, формы, средства и методы, направленные на повышение уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений, способствовали реализации результата. Его суть заключается в сочетании достигнутых результатов образовательного процесса поставленным целям, а также перспективах его протекания. По мнению И.Я. Лернера, контроль должен распространяться не только на усвоение знаний и умений, но и на уровень творческой деятельности, мышление,

степень сформированности мировоззрения, воспитанность [8, с. 7–11].

Разработанная модель и программа формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений определяют инновационность идеи внедрения кинезиологии в ДООУ. Аспекты психолого-педагогических технологий раскрываются в работах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.А. Слестёнина, Д.Б. Элькониной [9–12].

Практическое применение модели было осуществлено в ДООУ № 167 «Центр развития ребенка» отдела образования администрации Центрального района г. Барнаула, где и была подтверждена результативность формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений (см. табл.).

Уровень готовности к школьному обучению детей экспериментальной и контрольной групп в динамике психолого-педагогического эксперимента

Интегральный уровень готовности к школьному обучению	Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Высокий уровень и выше среднего	55,3	63,6	52,0	38,2
Средний уровень	27,3	36,4	31,1	41,5
Уровень ниже среднего	15,3	-	15,5	15,9
Низкий уровень	2,0	-	1,3	4,4

Согласно представленным в таблице данным видно, что в контрольной группе уровень готовности детей к школе изменился незначительно. Иная ситуация в экспериментальной группе: основной процент детей показал высокий и выше среднего уровни подготовки к систематическому и целенаправленному обучению.

Анализируя показатели формирования готовности к школьному обучению детей экспериментальной и контрольной группы в динамике психолого-педагогического эксперимента, полезно рассмотреть процентную величину уровня готовности. В экспериментальной группе высокий и выше среднего уровень на конец года составил 63,6 %, что выше показателей на начало года на 8,2 %. Средний уровень повысился на 9,1 %. На конец года в экспериментальной группе не выявлены уровни низкий и ниже среднего, т. е. повышение показателей на 17,3 %. В целом в экспериментальной группе повышение результатов готовности составило 34,7 %, при $\chi^2 = 21,6$ ($P \leq 0,01$),

что и доказывает значительные положительные сдвиги в плане готовности детей к школе.

В контрольной группе также наблюдается положительная динамика по сравнению с началом года, где работа по подготовке детей к школе проводилась в общепринятом в ДОУ режиме. χ^2 критерий составил 14,1 ($P \leq 0,05$), что доказывает статистическую достоверность положительных изменений по подготовке детей к школе в контрольной группе, однако величина сдвигов в экспериментальной группе значительно больше.

Сравнение результатов готовности детей к обучению в школе в обеих группах позволяет сделать вывод о том, что статистически достоверным и доказанным является факт необходимости внедрения кинезиологической программы, так как $\chi^2 = 10,78$ ($P \leq 0,05$).

Следовательно, *теоретической значимостью* является:

- исследование теоретического подхода к проблеме формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений асимметрического характера;

- теоретическое обоснование модели формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений, включающих цель, задачи, принципы, функции, педагогические условия, формы, методы, средства, педагогическое взаимодействие, виды готовности к школе и результат.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- сформулированы конкретные рекомендации педагогам и родителям по применению кинезиологических упражнений, которые могут быть ис-

пользованы в качестве повышения уровня готовности детей к школе как в условиях ДОУ, так и в домашних условиях;

- определен диагностический инструментарий, позволяющий осуществлять мониторинг успешности реализации модели эффективного использования кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе;

- основные положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций и могут быть использованы в практике ДОУ, осуществляющих поиск путей совершенствования подготовки детей к обучению в школе.

Таким образом, модель формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе применения кинезиологических упражнений позволила создать практическую программу повышения уровня готовности к школе «Движения – помощники» и подтвердила свою эффективность.

Дальнейшее направление работы должно осуществляться через оздоровительные и воспитательные задачи и проходить через весь учебный процесс. Вместе с тем отличительной особенностью занятий с использованием двигательного комплекса от традиционной программы в дошкольном образовательном учреждении должен стать акцент на поддержание динамического режима в решении развивающих задач: повышение уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений с учетом оздоровительной основы физических упражнений. Это обеспечит развитие межполушарной интеграции головного мозга детей посредством выполнения специальных упражнений асимметрической гимнастики.

Библиографический список

1. Паутова В. В. Программа повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений «Движения – помощники» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3. С. 124–125.
2. Лядова С. А. Формирование здорового образа жизни учащихся начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2002. 212 с.
3. Сластёнин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2013. 576 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 2013. 444 с.
5. Ильин В. С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса: Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Воронеж: ВГПИ, 1981. 124 с.
6. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М.: ВНИИФК, 1999. 54 с.
7. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. М.: Тип. Госснаба, 1993. 316 с.
8. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7–11.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
11. Сластёнин В. А. Педагогический процесс как система. М.: Академия, 2002. 488 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.

УДК 37.015.3+159.922.7
DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-70-76

Е.С. Прайзендорф

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

И.С. Морозова

Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

В статье раскрываются особенности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов половой идентичности детей в дошкольном возрасте. Важным условием формирования половой идентичности выступает качественное наполнение развивающей предметно-пространственной среды. Психолого-педагогическое сопровождение формирования половой идентичности на этапе дошкольного детства заключается в создании условий для успешного усвоения полоролевого поведения в игровой деятельности дошкольников.

Ключевые слова: половая идентичность, дошкольники, формирование, развитие, психолого-педагогическое сопровождение, маскулинность, феминность, образование, развивающая предметно-пространственная среда.

E.S. Praizendorf

Altai State University, Barnaul, Russia

I.S. Morozova

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE GENDER IDENTITY FORMATION AT THE STAGE OF PRESCHOOL

The article reveals the features of the cognitive, emotional and behavioral components of preschoolers' gender identity. An important condition for the formation of gender identity is the qualitative content of the developing subject-spatial environment. Psychological and pedagogical support for the formation of gender identity at the stage of preschool childhood is to create conditions for the successful assimilation of gender-role behavior in the play activities of preschoolers.

Key words: gender identity, preschoolers, formation, development, psychological and pedagogical support, masculinity, femininity, education, developing subject-spatial environment.

Глубочайшие преобразования в сфере образования требуют глубокого всестороннего переосмысления в части изучения целостного становления личности ребенка дошкольного возраста как субъекта образовательной деятельности. Кроме того, национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. транслирует участие государства в принятии на себя роли за качественную организацию образования и, как следствие, полноценное и своевременное развитие детей. Определение возможностей и путей их гармоничного развития, самореализации и самоактуализации в немалой мере зависит от их половой принадлежности.

Признавая колоссальную роль образовательной организации в личностном формировании и развитии ребенка, государство предъявляет

новые социальные требования по формированию успешной, самостоятельной и ответственной личности, способной к качественной жизнедеятельности и успешной социализации. В связи с чем решение данной задачи возможно при правильной организации психолого-педагогического сопровождения, которое должно быть основано на личностно-ориентированном образовательном подходе, уважительных взаимоотношениях педагогов и обучающихся [1, 2].

Становление половой идентичности начинается с самого рождения, но при этом во многих существующих программах воспитания дошкольников делается упор на психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей, без учета их половых и гендерных особенностей. Вследствие этого у детей могут возникать наруше-

ния полоролевого поведения, ввиду не сложившихся четких полоролевых представлений о себе и других. В связи с вышесказанным актуальным и важным представляется вопрос изучения психолого-педагогического сопровождения формирования половой идентичности детей в условиях дошкольной образовательной организации [3–6].

Научная новизна исследования: впервые исследованы содержательные характеристики когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов половой идентичности девочек и мальчиков дошкольного возраста и выявлена роль развивающей предметно-пространственной среды в формировании половой идентичности на этапе дошкольного детства.

Цель исследования – выявить особенности структурных компонентов половой идентичности дошкольников и раскрыть содержание психолого-педагогического сопровождения формирования половой идентичности на этапе дошкольного детства.

Вышеперечисленные аспекты позволяют сформулировать основную проблему нашего исследования, какова специфика организации и проведения психолого-педагогического сопровождения формирования половой идентичности на этапе дошкольного детства?

В психолого-педагогической научной литературе и практике понятие психолого-педагогического сопровождения рассматривается не всегда однозначно. Тем не менее большинство авторов едины во мнении, что возможность качественно сопровождения возможна только при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также в случае устремления к освоению социального опыта, нацеленности на личностный рост, раскрытия личностного потенциала, самосовершенствования [7].

В контексте данного исследования нами использовано понятие психолого-педагогического сопровождения половой идентичности Э.М. Александровской, которая понимает под психолого-педагогическим сопровождением особый вид помощи ребенку, заключающийся в некой технологии, предназначенной для оказания помощи воспитаннику на определенном этапе развития в решении возникающих проблем в части формирования и развития половой идентичности или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [8]. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение определяется целостным, системно организованным процессом, в ходе которого создаются определенные психолого-педагогические условия для каче-

ственного формирования половой идентичности детей-дошкольников.

Вопросы сопровождения формирования половой идентичности детей в условиях дошкольной образовательной организации включают в себя аспекты осознания себя как представителя определенного пола, развития эмоционального отношения к себе как к мальчику или девочке, представления половых различий и полоролевой дифференциации и находятся на стыке таких дисциплин, как психология, социология, биология, медицина и др. [9].

Необходимо указать, что половая идентичность – это важный аспект самосознания, который имеет свое развитие в течение всей жизни, начиная с самого раннего возраста. Так, изначально ребенок усваивает специфику половых ролей бессознательно и пассивно, а в более старшем возрасте – осознанно и творчески. Следовательно, половая идентичность характеризуется отождествлением ребенком себя с представителем определенного пола и формируется в процессе жизнедеятельности в ходе усвоения индивидом культурной системы полоролевых взаимодействий того окружения, в котором он пребывает [10–13].

Психолого-педагогическое сопровождение формирования половой идентичности детей дошкольного возраста осуществляется с помощью механизмов социализации. А.А. Стреленко под половой социализацией понимает процесс усвоения и принятия ребенком культурной системы пола и гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами [14]. По мнению И.Г. Малкиной-Пых, под половой социализацией следует понимать процесс усвоения норм, правил поведения, установок, согласующихся с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе [15].

При этом основными механизмами половой социализации считаются: подражание, внушение, убеждение, конформность и идентификация. В дошкольном детстве, то есть в процессе ранней половой социализации, наиболее сильными механизмами являются подражание и идентификация с родителем своего пола. Именно поэтому девочки стремятся быть похожими на маму или старшую сестру, а мальчики, соответственно, на папу. В дальнейшем ребенок может выбрать для подражания как реального человека, так и героя мультфильма или героя книги [16–18].

На современном этапе вопросами развития половой идентичности детей дошкольного воз-

раста занимается ряд авторов. И.С. Кон отмечал значимость социально-исторических факторов через раскрытие полоролевого поведения с точки зрения маскулинности и фемининности, обусловленных разделением труда между полами. Кроме того, автор считал, половые роли напрямую связаны с нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении [19].

И.С. Клецина в своих исследованиях делает акцент на роли родителей в становлении и формировании половой идентичности детей, отмечая, что половая принадлежность выступает важной категорией, где ребенок может осмыслить собственное «Я» [3].

Л.В. Трубайчук и И.Н. Евтушенко отмечают важность перехода от «бесполой педагогики» к воспитанию таких качеств в формирующихся женщине и мужчине, которые направлены на освоение ими половых ролей. Авторы указывают, что перед дошкольными организациями стоит важная задача организовать не только изучение закономерностей формирования и развития характеристик личности ребенка как представителя определенного пола, но и выстроить конкретизацию путей и способов достижения гендерного равенства детей, исполнения ими гендерных ролей, тех моделей социального поведения, которые им предстоит выполнять в будущем [20].

Л. Бунина говорит о важности работы с родителями в дошкольном образовательном учреждении в части сопровождения детей в ходе развития половой идентичности [21]. Л.В. Климина считает, что процесс формирования половой идентичности детей-дошкольников предполагает внедрение в образовательный процесс дошкольной организации различных технологий развития половой идентичности во всех видах деятельности, таких как игровая, коммуникативная, трудовая, познавательная-исследовательская, продуктивная, двигательная, музыкально-художественная, чтение [7].

Т.А. Репина выделяет три этапа полового развития в дошкольном возрасте, где на первом этапе происходит осуществление половой идентификации; на втором этапе происходит формирование половых предпочтений в различных видах деятельности и жизни; третий этап характеризуется овладением поведения в соответствии с полоролевыми стандартами и формированием некоторых психических половых способностей [22].

Л.В. Коломийченко определены основные задачи полового воспитания в соответствии с основными сферами личностного развития: когнитив-

ной, эмоционально-чувственной, поведенческой. Так, автор указывает на стадии полового сопровождения детей, где сначала у ребенка происходит формирование представлений через восприятие и запоминание; на следующей стадии идет осознание и переживание воспринятого, выработка положительной или отрицательной его оценки. Далее у ребенка возникает чувство личностной причастности, ценности и значимости. Наконец, в конце идет формирование потребности действовать в соответствии с личностной значимостью и невозможностью поступать иначе [23, 24].

Центральным определением в работе выступает понятие половой идентичности, которое операционализировано как внутренняя динамическая структура, интегрирующая отдельные стороны личности, связанные с осознанием, переживанием себя как представителя определенного пола и саморегуляцией своего полоролевого поведения [18]. Другими словами, половая идентичность включает субъективное переживание и ощущение человека как представителя мужского или женского пола в социальном, физическом и психологическом аспектах.

Методология исследования: культурно-историческая теория психического развития ребенка Л.С. Выготского, возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, концептуальные позиции и основные положения в исследовании половой проблематики отечественных психологов В.Е. Кагана, И.С. Клециной, Н.Ю. Флотской и др., теория гендерного сопровождения ребенка Т.Н. Дороновой, И.Н. Евтушенко, Т.И. Репиной, Л.В. Трубайчук.

Гипотеза исследования: вероятно, существует необходимость психолого-педагогического сопровождения формирования половой идентичности детей дошкольного возраста средствами грамотно организованной развивающей предметно-пространственной среды.

Эмпирическая база исследования представлена 66 дошкольниками, среди которых 30 девочек и 36 мальчиков. Средний возраст испытуемых составил 6 лет и 8 месяцев. Дошкольники, участвующие в исследовании, являлись воспитанниками МАДОУ «Детский сад № 270» г. Барнаула Алтайского края. Дошкольники участвовали в исследовании с письменного согласия родителей.

Методики исследования:

- Когнитивный компонент половой идентичности дошкольников определен с помощью методик «Беседа с ребенком» (А.М. Щетинина, О.И. Иванова) (выявляет представления ребенка о себе, как о представителе определенного пола и своих настоящих и будущих половых ролях), «Половозрастная

идентификация» (Н.Л. Белополюской) (определяет представления о половозрастной идентификации ребенка) [25].

- Эмоциональный компонент половой идентичности изучен с помощью методики «Идентификация детей с родителями» А.И. Захарова, определяющей идентификацию ребенка с родителями того или иного пола.

- Поведенческий компонент половой идентичности дошкольников изучен с помощью методик, определяющих особенности полоролевого поведения мальчиков и девочек дошкольного возраста: «Наблюдение за поведением ребенка» (Н.Е. Татаринцева), «Неоконченные ситуации» (О.И. Ивановой).

Анализ структуры половой идентичности проведен для каждой возрастной группы и отдельно для мальчиков и для девочек.

Когнитивный компонент половой идентичности личности определяется через понимание своей половой роли, степень соответствия или несоответствия личности существующим гендерным стереотипам, гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье, представление о своем образе Я, привлекательном и непривлекательном образе Я.

Понимание своей половой роли изучено с помощью методики «Беседа с ребенком» (А.М. Щетинина, О.И. Иванова) (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ по показателю «Понимание своей половой роли» в группе девочек и мальчиков

Уровень понимания половой роли	Я – девочка, в %	Я – мальчик, в %
Высокий	30	86
Средний	62	13
Низкий	8	1
Всего	100	100

Анализ значений по методике показал, что высокий уровень понимания своей половой роли имеют 30 % девочек и 86 % мальчиков-дошкольников, что выражается в эмоционально-положительном отношении к себе и выполнению своих полоролевых функций в семье, знании о необратимости пола, представлении об отличиях мальчиков и девочек и особенностях их полоролевого поведения. 62 % девочек и 13 % мальчиков имеют средний уровень понимания своей половой роли, они знают о том, что пол необратим, т. е. нельзя из мальчика превратиться в девочку и наоборот, оценивают себя положительно и лишь отдельные качества считают в себе плохими, если таковы-

ми их считают другие. Такие дети имеют знания о том, как ведут себя мальчики и девочки, но в целом ориентируются на внешние отличительные признаки (одежда, рост, прическа).

8 % девочек и 1 % мальчиков имеют низкий уровень понимания половой роли. Они допускают возможность превращения в мальчика или девочку, у них наблюдается наличие эмоционально нестабильного отношения к себе, оценка себя как не очень хорошего ребенка и отсутствие представлений о своих будущих полоролевых функциях в обществе и семье. Также таким ребятам свойственны неопределенные представления об особенностях поведения мальчиков и девочек в среде сверстников и семье.

Таким образом, для девочек-дошкольников характерно принятие себя и своего пола, однако этот образ обобщенный, недифференцированный. Представления о половой идентичности у девочек 6-7 лет формируются на основании внешних признаков, чаще по различиям в одежде (40 %) и длине волос (60 %) (см. рис. 1).

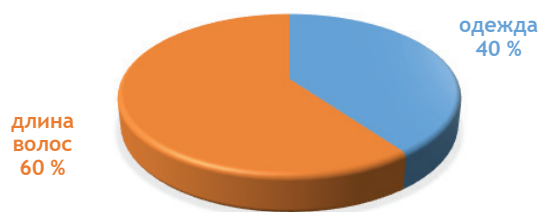


Рис. 1. Ответы девочек на вопрос «Как ты узнала о том, что ты девочка?»

Сравнивая себя с мальчиками, девочки указывают, что у мальчиков нет платьев и косичек (58 %), мальчики плохо себя ведут и балуются, девочки играют в игрушки для девочек и смотрят мультфильмы про принцесс и фей (42 %) (см. рис. 2).



Рис. 2. Ответы девочек 6-7 лет на вопрос «Чем отличаются девочки от мальчиков?»

Представления о половой идентичности у мальчиков 6-7 лет формируются на основании сведений о длине волос (72 %), знаний о себе, полученных от родителей (28 %) (см. рис. 3).

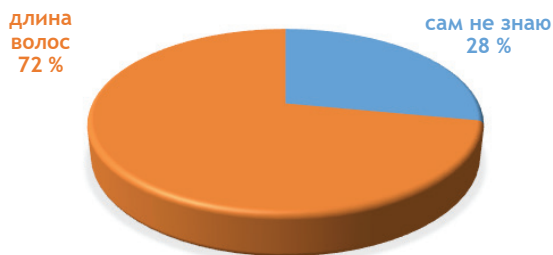


Рис. 3. Ответы мальчиков на вопрос «Как ты узнал о том, что ты мальчик?»

Сравнивая себя с девочками, мальчики отмечают, что они отличаются от девочек одеждой (38 %), игрушками (36 %), внешностью (26 %), (см. рис. 4).

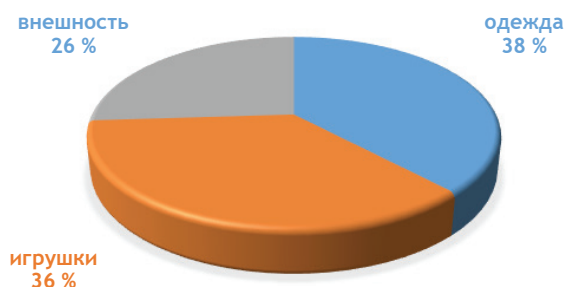


Рис. 4. Ответы мальчиков на вопрос «Чем отличаются девочки от мальчиков?»

Описывая себя, девочки наделяют себя такими качествами, как добрая (33 %), красивая (19 %), хорошая (26 %), послушная (22 %). Мальчики наделяют себя такими качествами, как сильный (36 %), хороший (32 %), веселый (26 %), непослушный (6 %).

Идентификация себя с обобщенным половым и половозрастным образом, определение своих прошлых и будущих половозрастных ролей, образы «Я – настоящий», «Я – привлекательный» и «Я – непривлекательный» изучены с помощью методики «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской. Так, исследование показало, что девочки дошкольного возраста в основном не делали ошибок при идентификации своего настоящего половозрастного статуса. Все обследованные девочки смогли правильно построить последовательность идентификации: младенец – дошкольник – школьник и т. д. Более половины девочек (56 %) в качестве привлекательного образа выбирали образ взрослой женщины, отождествляя его с образом матери и воспитателя. 30 % девочек в качестве привлекательного образа выбирали образ будущего (образ школьника), говоря о том, что хотят пойти в школу и быть похожими на старшую сестру. Некоторые девочки

(20 %) выбирали образ дошкольника в качестве привлекательного, аргументируя это тем, что любят детский сад и хотят оставаться маленькими. В качестве непривлекательного образа Я 83 % девочек выбирают образ старости, отмечая, что не хотят болеть и ходить с палочкой.

Все обследованные мальчики дошкольного возраста смогли правильно построить последовательность идентификации: младенец – дошкольник – школьник и т. д. Чаще всего мальчики (49 %) в качестве привлекательного образа выбирали образ дошкольника. 23 % мальчиков в качестве привлекательного образа выбирали образ будущего (образ школьника), говоря о том, что они скоро пойдут в школу и будут там учиться. Некоторые мальчики (28 %) выбирали образ юноши в качестве привлекательного, аргументируя это тем, что хотят быть похожим на старшего брата. В качестве непривлекательного образа Я 69 % мальчиков выбирают образ младенца, аргументируя тем, что не любят малышей.

Эмоциональный компонент половой идентичности определен через особенности эмоциональных отношений с родителями по методике «Идентификация с родителями» А.И. Захарова (см. табл. 2).

Таблица 2

Идентификация дошкольников с родителями

Особенности идентификации с родителями	Девочки, в %	Мальчики, в %
Идентифицируют себя с отцом	0	67
Идентифицируют себя с матерью	67	0
Идентифицируют себя с собственным образом	33	33
Всего	100	100

Так, анализ результатов показал, что 67 % девочек и мальчиков идентифицируют себя с родителем своего пола, что выражает их зависимость от родительского авторитета, 33 % – со своим образом. В играх девочки чаще играют в образе мамы, воспитателя или учителя, мальчики выбирают образ отца.

89 % девочек имеют выраженную эмоциональную привязанность в матери, 11 % – к отцу. 57 % мальчиков имеют выраженную эмоциональную привязанность в матери, 43 % – к отцу. За помощью в беде 74 % девочек обратятся к маме, 26 % – к отцу. За помощью 82 % мальчиков обратятся к отцу, 18 % – к маме.

Поведенческий компонент половой идентичности, отражающий выраженность женских и мужских признаков и качеств личности в поведении, уровень и особенности усвоения ребенком, а также адекватность (неадекватность) полоролевого поведения изучены с помощью методик «Наблюдение за поведением ребенка» Н.Е. Татаринцевой и «Неоконченные ситуации» О.И. Ивановой. В данном случае учитывался выбор места для игры, выбор принимаемой роли в сюжетно-ролевой игре, способ действия во время игры, выбор героя или игрушки для игры (см. табл. 3).

Таблица 3

Полоролевое поведение дошкольников

Поведенческие проявления	Девочки	Мальчики
Выраженность маскулинных черт	7	91
Выраженность феминных черт	93	9
Всего	100 %	100 %

Качественный анализ ответов девочек показал, что для игры девочки чаще выбирают уголок чтения, они играют в куклы, магазин, парикмахерскую, переодеваются, наряжаются. Такие ответы свидетельствуют о преобладании в поведении девочек-дошкольников соответствующей полу феминной модели поведения.

Мальчики чаще выбирают для игры спортивный зал с различными тренажерами и спортивным инвентарем, говоря, что будут играть там в футбол, бегать, играть в прятки. Из строительного материала они строят футбольные ворота, гаражи, дома. Такие ответы свидетельствуют о преобладании в поведении мальчиков-дошкольников соответствующей полу маскулинной модели поведения.

Анализ результатов показал, что у девочек в поведении преобладают феминные, а у мальчиков маскулинные характеристики.

Таким образом, в результате исследования сделаны следующие выводы:

1. Для девочек и мальчиков дошкольного возраста характерно принятие себя и своего пола, однако представления о собственном половом образе являются обобщенными, недифференцированными, часто сформированными на основе внешних признаков, различий в одежде, игрушках, внешности, длине волос. Знания об отличительных особенностях мальчиков и девочек ограничены наличием различий во внешности, игрушках и поведении.

2. Эмоциональный компонент половой идентичности дошкольников определен отношением и идентификацией с родителем своего пола. Девочки имеют более выраженную эмоциональную привязанность к матери, мальчики одинаково эмоционально привязаны к обоим родителям, но за помощью в большинстве случаев они склонны обращаться к отцу.

3. Поведенческий компонент половой идентичности в дошкольном возрасте определяется особенностями поведения и выбором специфики игровой деятельности ребенка. Девочки предпочитают игры с куклами, соответствующие феминной модели поведения. Мальчики выбирают для игр строительный материал, подвижные игры, соответствующие маскулинной модели поведения.

4. Наполнение развивающей предметно-пространственной среды выступает важным условием развития представлений о половой роли, положительного эмоционального отношения к себе как представителю определенного пола и развития модели полоролевого поведения дошкольника.

Использование подхода, способствующего развитию половой идентичности ребенка в дошкольной педагогике, который обозначен Н.Е. Татаринцевой как «социально, культурно, педагогически и личностно обусловленный процесс становления полоролевой ориентации, идентификации, овладения детьми полоролевым опытом, ценностями, способами полоролевого поведения в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения», требует иного взгляда на построение развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации [21]. Так, необходимо создавать условия с учетом возрастных возможностей детей, половых склонностей и интересов. Важно, чтобы ребенок в течение пребывания в ДООУ мог найти для себя увлекательное занятие. Для этого грамотно выстраиваются уголки дидактических игр, подбираются атрибуты к сюжетно-ролевым играм, подготавливается литература и журналы отдельно для мальчиков и девочек. Только при таких условиях развивающая предметно-пространственная среда будет обеспечивать не только разные виды активности дошкольников (физическую, игровую, умственную и т. п.), но и являться основой для самостоятельной деятельности с учетом половых особенностей. Так, ребенок может обращать внимание не только на различия между мужчиной и женщиной во внешности, одежде, но и в манере поведения и образе жизни, способствующие закреплению основ представлений о мужественности и женственности.

Грамотно созданная предметно-пространственная среда позволяет создать условия, которые помогут при выстраивании гендерных отношений в дошкольном детстве и зададут перспективу для

построения образа «Я», полового развития мальчиков и девочек. Среда – одно из основных средств развития личности ребенка, источник его индивидуальных знаний и социального опыта.

Библиографический список

1. Ахмедпашаева К. А., Гарунова П. М. Гармоничное формирование половой идентичности как условие нейтрализации аддикции подростка // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. К 100-летию Великой Октябрьской революции в России: материалы VI Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2017. С. 47–51.
2. Евтушенко И. Н. Реализация гендерного подхода в образовании // Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы. Челябинск, 2012. С. 129–132.
3. Клецина И. С., Векилова С. А. Гендерные отношения в российской семье: тенденции трансформаций // Женщина в российском обществе. 2020. № 3. С. 78–91.
4. Ковалева Н. П. Развитие половой идентичности младших школьников и ее связь со структурно-содержательными характеристиками семьи: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015. 198 с.
5. Коломинский Я. Л. Психологическое здоровье детей: факторы формирования и пути укрепления // Медико-психологическая и социально-педагогическая поддержка детей в саморазвитии и самоопределении: сборник материалов международной научно-практической конференции / под общ. ред. М. С. Ковалевич. Брест, 2003. С. 259–261.
6. Пискарева Т. К., Ениколопов С. Н. Нарушения половой идентичности и проблемы психического здоровья // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2019. № 3. С. 28–35.
7. Климина Л. В. Организация деятельности педагога ДОУ в процессе формирования гендерной принадлежности дошкольников // Дошкольное воспитание. 2012. № 7. С. 116–120.
8. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста // Журнал прикладной психологии. 2001. № 1. С. 29–37.
9. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.
10. Выготский Л. С. Детская психология. М., 1984. Т. 4. 433 с.
11. Горьковая И. А. Предупреждение отклонений в поведении у детей в рамках концепции А. И. Захарова // Медицинская психология в России. 2015. № 2 (31). С. 1–4.
12. Шелкунова Т. В. Особенности развития самосознания в старшем дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 478–480.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 2007. 384 с.
14. Стреленко А. А. Психологические основы гендерной социализации личности: методические рекомендации. Витебск, 2008. 32 с.
15. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия. М., 2006. 928 с.
16. Перегудина В. А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2011. 239 с.
17. Татаринцева Н. Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов на/Д, 2011. 435 с.
18. Флотская Н. Ю. Психологические аспекты развития половой идентичности: монография. Архангельск, 2011. 202 с.
19. Кон И. С. Психосексуальное развитие и половая социализация // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. 2002. № 2. С. 113–122.
20. Трубайчук Л. В., Евтушенко И. Н. Учет гендерной специфики в образовании детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2011. № 7. С. 35–38.
21. Бунина Л. Воспитательно-образовательная работа в ДОУ с учетом гендерного подхода // Дошкольное воспитание. 2011. № 6. С. 57–62.
22. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. Воронеж, 2004. 186 с.
23. Доронова Т. Н. Пол или гендер? (девочки налево, мальчики направо!) // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2009. № 3. С. 3–6.
24. Коломийченко Л. В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 1. С. 54–89.
25. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Руководство. 3-е изд., испр. М., 2002. 72 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ



Отечественная история

УДК 94(571.63)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-79-83

Г.П. Белевщук

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

ОБЗОР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИМОРСКОЙ ОБЛАСТНОЙ БИРЖИ ТРУДА ЗА 1918 ГОД

Биржа труда – учреждение, необходимое для борьбы с безработицей, возросшей за время Гражданской войны. В Приморской области можно выделить несколько этапов в истории функционирования биржи труда. Первый этап связан с деятельностью Временного правительства. Далее – советский период, характеризующийся организационными работами по налаживанию системы регистрации безработных и формированию состава биржевого комитета. Третий этап – правление небольшевистских правительств, когда была попытка проведения статистического учета рабочих, предприятий и учреждений региона, а также выяснения норм оплаты труда.

Ключевые слова: Дальний Восток, Гражданская война, Приморская область, государственные учреждения, биржа труда.

G.P. Belevschuk

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

OVERVIEW OF ACTIVITIES OF PRIMORSKY REGIONAL LABOR EXCHANGE FOR 1918

The article is devoted to the activities of Primorsky Regional Labor Exchange - an institution responsible for combating unemployment. The history of functioning of Labor Exchange in Primorsky region underwent several stages. The first stage is related to the activities of Provisional Government. The next one is the Soviet period, characterized by organizational work to establish a system of registration of the unemployed and the formation of the stock exchange committee. The third stage was the rule of non-Bolshevik governments, when there was an attempt to conduct statistical records of workers, enterprises and institutions in the region, as well as to find out the norms of remuneration.

Key words: Far East, Civil War, Primorsky region, state institutions, labor exchange.

Одним из важных для власти направлений социальной политики периода Гражданской войны можно считать проблему трудоустройства. Многие предприятия закрывались или сокращали свой штат, происходил прирост населения за счет беженцев из других стран и из других регионов России – все это приводило к росту безработицы. Для Дальнего Востока России данная проблема помимо перечисленных факторов усугублялась наличием дешевого «желтого труда».

Впервые о проблеме безработицы представители власти задумались во время Первой мировой войны. Петроградской областной комиссией Всероссийского союза городов было предложено организовывать общественные посреднические трудовые организации для информирования населения о спросе и предложении на труд. Такими организациями стали биржи труда, которые являлись посредниками

между рабочими и работодателями [1, с. 194]. Но в Российской империи всего таких бирж труда насчитывалось 6 постоянных и несколько временных отделений, так называемых корреспондентских пунктов [2, с. 35].

Вопросы возникновения и развития института биржи труда мало исследованы российскими историками. Общая характеристика законодательства по введению бирж труда дана в статье Н.С. Барановой [3]. Имеются статьи, посвященные функционированию бирж труда в отдельных регионах: в Петрограде [4], на Урале [5], в Вятской губернии [6] и других. В статье Н.А. Троицкой дана характеристика товарной биржи во Владивостоке [7], однако на сегодняшний день нет отдельных статей, отражающих деятельность бирж труда на территории Дальнего Востока. Поэтому цель данной статьи – рассмотреть историю существования данного учреждения в регионе на

примере Приморской областной биржи труда в начальный период Гражданской войны.

Сведения о деятельности Приморской областной биржи труда хранятся в фонде Р-433 Российского государственного исторического архива Дальнего Востока, в котором имеется 7 дел, датированных 1918–1919 гг. Для достижения поставленной цели мы использовали дело № 1 «Обзор деятельности Приморской областной биржи труда за 1918 год», составленный заведующим Приморской биржей труда П.Н. Мельниковым 1 февраля 1919 г. В данном обзоре 27 листов (без оборотов), напечатанных на пишущей машинке. В конце документа имеется подпись заведующего, что позволяет нам сделать вывод, что это оригинал документа, а не его копия.

Начинается обзор с описания причин, по которым необходимо было создать биржу труда в области. П.Н. Мельников отмечает, что «близость конца войны, грядущая мобилизация и связанный с ней наплыв рабочих рук побудили Временное правительство организовать Биржи труда, которые могли бы направить массовое движение в город по правильному руслу» [8, л. 1].

Заведующий биржей труда в своем обзоре выделял несколько этапов в истории существования учреждения. К первому этапу он относил введение бирж в августе 1917 г., когда Временным правительством было издано «Положение о биржах труда». Согласно закону, биржи труда организовывались в городах с числом жителей не менее 50 тысяч. Организационные обязанности возлагались на городские и земские органы самоуправления. Биржи труда были бесплатными, в их компетенцию входила статистика безработных, регистрация спроса и предложения труда [9, с. 8]. Важным замечанием было то, что предприятия, на которых случались стачки или локауты, не могли пользоваться услугами биржи труда. Таким образом, мы можем предположить, что правительство видело в биржах труда инструмент, сдерживающий трудовые конфликты. Как отмечает Н.Е. Орлова, Временным правительством «предполагалось создать около 400 бирж труда. Однако до конца октября 1917 г. было открыто только 27 бирж, из них 10 областных» [9, с. 9].

Первое организационное собрание комитета биржи труда в г. Владивостоке состоялось 23 сентября 1917 г., где было 4 представителя от Центрального бюро профессиональных союзов, 1 – от города и 7 – от Биржевого комитета. Все заседания вплоть до 18 октября 1917 г. были посвящены вопросам внутреннего и организационного распорядка, установления сметы расходов, утверж-

дения штатов, выработки правил для ищущих работы. Этим же комитетом 1 октября 1917 г. была основана первая во Владивостоке биржа труда [8, л. 3].

Заведующий бюро отмечает, что остается неизвестным, как велись делопроизводство, посредничество по найму, а самое главное, статистическая часть работы, характеризующая размер безработицы до конца 1917 г., т. к. осталось очень мало данных о работе комитета [8, л. 3].

Второй этап заведующий биржей труда связывал с Октябрьским переворотом, когда обстановка резко изменилась. Принципы сотрудничества и паритетности отбрасывались как нечто отжившее. Была провозглашена власть трудового народа, в связи с чем и биржи труда переживали свою эволюцию [8, л. 1]. 31 января 1918 г. был издан Декрет совета народных комиссаров о «Биржах труда». Согласно этому декрету, местные и областные биржи труда создавались с целью точного учета и планомерного распределения рабочих рук во всех отраслях народного хозяйства; упорядочения спроса и предложения труда; контроля безработных, получающих пособия по закону страхования от безработицы [10]. Здесь имелось интересное примечание о том, что безработные, не зарегистрированные в местных биржах труда, лишались права пособий, установленных законом страхования от безработицы [10]. Таким образом, государство вынуждало обращаться людей в биржи труда. Услуги данного учреждения были бесплатными. Подобно закону Временного правительства биржи труда приостанавливали свою посредническую деятельность в отношении работодателей тех предприятий, в которых происходили забастовки. Однако здесь прекращалась деятельность только с работодателями, о рабочих не сказано. Возможно, это было связано с тем, что советская власть стояла на защите прав рабочего класса.

Согласно пункту 15 декрета, биржи труда являлись единственными посредниками между рабочими и работодателями, все частные конторы, бюро по найму и тому подобные учреждения, имеющие цель за плату или какое-либо иное вознаграждение служить посредниками по найму, подлежали закрытию [10]. Возможно, это происходило с целью полного контроля над взаимоотношениями рабочих и работодателей, чтобы можно было сразу реагировать на ситуации, выходящие из-под контроля.

Заведующий биржей труда так характеризовал отношение советской власти к биржам труда: «Декрет от 31 января 1918 г. смотрит на комитет

биржи труда как на организацию, стоящую на страже нуждающихся масс, и должен состоять из представителей общественных организаций, защищающих интересы трудящихся масс и представителей рабочих организаций» [8, л. 1]. Действительно, управление местной биржей труда возлагалось на комитет биржи труда, состоящий из представителей профессиональных союзов, двух представителей местного Совета Рабочих Депутатов и двух представителей городского и земского самоуправления. Важно заметить, что в декрете не прописано количество представителей от профсоюзов, мы можем лишь предположить, что их было большинство.

О деятельности биржи труда на данном этапе сохранились некоторые данные. Так, в период с 16 октября по 30 декабря 1917 г. в биржу труда записалось 3 385 безработных разных профессий, из них поступило на работу 799 человек, неизвестно каких профессий. Поступило 1 329 требований от работодателей по разным профессиям.

Период же с 14 января по 21 февраля 1918 г. он называл «пустым местом» в жизни комитета биржи труда, т. к. это было время организационных работ, когда шла работа по налаживанию системы регистрации безработных [8, л. 4]. 21 февраля был созван новый Комитет биржи труда. В нем уменьшилось количество представителей от Центрального бюро профсоюзов, их стало 3: 1 – от исполкома, 1 – от областного земства, 1 – от биржевого комитета. Отсюда вытекают два логичных вопроса: менялся ли состав комитета с приходом новой власти в октябре или смена произошла только в феврале 1918 г. И второй вопрос: почему численность комитета уменьшилась с 11 представителей до 6? К сожалению, имеющиеся в нашем распоряжении источники не позволяют получить ответы.

Помимо организации нового комитета на собрании 21 февраля было принято решение существующую биржу труда во Владивостоке считать областной и определить ее в статусе правительственного учреждения, которое должно обладать самыми широкими полномочиями и быть ответственным в своей деятельности перед министром труда [8, л. 4].

Дальнейшая деятельность комитета биржи труда была направлена на создание рабочих артелей. В феврале и марте 1918 г. были созданы артели по разработке огородов на территории Русского острова, артели из безработных для ловли рыбы в Амурском и Уссурийском заливах, артель носильщиков [8, л. 5].

Необходимо отметить, что все начинания комитета окончились плачевно. Ожидалось, что

средства, потраченные на артели, будут возвращены. Но они оказались убыточными. Например, на артель по обрабатыванию огородов было выделено 5 611 руб. (на необходимые семена, инструменты, лошадей, жилье и пищевое довольствие для рабочих), поступило в возврате 473,1 руб. [8, л. 8].

Третий этап начался летом 1918 г., когда по Сибири была свергнута советская власть и «Положение Временного правительства от 19 августа 1917 г.» опять вошло в силу и стало проводиться в жизнь [8, л. 2].

Состав комитета биржи труда опять был изменен 2 декабря 1918 г., в него вошли 4 представителя от Центрального бюро профсоюзов, 4 представителя от биржевого комитета, 1 представитель комитета, назначенного от областного земства, и заведующий биржей как докладчик с правом совещательного голоса [8, л. 2]. Здесь уже не было большинства от профсоюзов, которые являлись представителями рабочих. Как заметил сам заведующий биржей: «крен направо оказался сильнее пропорционального сотрудничества, и это сказалось на биржах труда. В правительственном Вестнике за № 28-ХII-18 г. напечатано новое Положение, которое возвращает нас к временам чиновно-бюрократического произвола. Правда, соблюден и декорум: введена “паритетность” представительства в Комитете от рабочих и предпринимателей» [8, л. 2]. Данное высказывание позволяет нам сделать вывод, что деятельность биржи труда была нацелена не столько на улучшение жизни рабочих, сколько на контроль взаимоотношений рабочих и работодателей, а сами фразы будто говорят нам о том, что заведующий недоволен таким положением дел.

Приступив к обязанностям заведующего биржей труда в ноябре 1918 г., П.Н. Мельников столкнулся с первой сложностью – некачественной схемой регистрации спроса труда и предложений, которая не менялась и ни разу не обсуждалась со времени существования бюро. Схема была такова: приходящий безработный записывался на 3 карточках: профессиональной, алфавитной и личной. Карточка, на которой фиксировались данные о профессиональной принадлежности, складывалась в ящик данной специальности, личная выдавалась на руки, а алфавитная – в общий ящик [8, л. 12]. Недостаток такой системы был в том, что при выбывании безработного при отправке его на работу профессиональная и алфавитная карточки сдавались в архив. Последнее обстоятельство не давало определить, кто был выбывшим, отправленным и только поступив-

шим. Еще один недостаток такой схемы: не велась запись грамотности, семейного положения и не выделялся детский труд [8, л. 12].

Учитывая все эти обстоятельства, заведующий биржей труда немедленно по принятии дел от старого комитета (ноябрь 1918 г.) приступил к выяснению положения рынка труда по области. В первую очередь он решил выявить количество организованных рабочих в пределах области, для чего 11 ноября были разосланы запросы во все профсоюзы Владивостока (также Хабаровскому и Никольск-Уссурийскому Центральному бюро профсоюзов) с просьбой прислать сведения о количестве членов профсоюзов [8, л. 14]. Не все ответили на данный запрос, из ответивших получились такие данные: по Владивостоку и его окрестностям – 11 838 членов профсоюзов. Хабаровское Центральное бюро сообщило, что в 15 союзах состоят членами 3 993 человека, Никольск-Уссурийское бюро ничего не ответило. Таким образом, установить точное число организованных рабочих не представлялось возможным, однако можно предположить, что по Владивостоку данное число достигает 15 000, а по области 20 000 человек [8, л. 15].

Дальнейшая деятельность была связана с выяснением количества учреждений, имеющих в пределах области, регистрирующих спрос и предложения труда: на основании каких законоположений они действуют, на какие кредиты содержатся, а также выяснялась необходимость учреждения таковых в тех пунктах, где их нет. Выявилось, что в Хабаровске биржа труда была установлена во времена большевистского властвования и со свержением последних была ликвидирована. Теперь же вопрос по восстановлению рассматривается в бюджетной комиссии. Интересно мнение Хабаровского Центрального бюро профсоюзов, которое заявило: «Хабаровская городская управа совершенно бездействует, она неспособна давать какие-либо сведения не по рабочим вопросам, не по промышленности. В ее компетенции только ликвидировать рабочие организации, но не создавать их. Она нашла нужным вместе с советскими декретами аннулировать биржу труда, но не создала свою» [8, л. 21].

Никольск-Уссурийская городская управа 13 января сообщила, что до октября 1918 г. существовала в виде коллектива при городском самоуправлении и на средства города. В данное время передали ее Центральному бюро профсоюзов, предоставив им помещение с отоплением и освещением, а также содержание одному регистратору и сторожу в год 7 860 рублей [8, л. 22]. В свою очередь, Цен-

тральное бюро сообщило, что существование самостоятельной биржи труда из фискальных соображений невозможно, т. к. численность населения города меньше 50 тысяч человек [8, л. 22].

Следующим направлением работы Приморской областной биржи труда стало выяснение норм оплаты труда. Согласно статье 18 Временного положения о Приморской областной бирже труда, таковая не может принимать от работодателей требования на рабочие руки, если предложенная ими оплата труда резко расходится с существующей средней рыночной нормой оплаты труда [8, л. 17]. Расценки труда были изданы и утверждены Центральным бюро профессиональных организаций еще в начале июня 1918 г. на краевой конференции труда в Хабаровске [8, л. 18]. Однако возникла сложность: при сравнении этих расценок выяснилось, что рыночные цены на рабочие руки стали выше на 20–30 % против этих расценок, а так как в биржу труда постоянно поступали запросы от различных лиц и учреждений относительно нормировки оплаты труда, то естественно, что эти запросы удовлетворялись на этих расписках как на документально зафиксированных данных. Признавая такое явление ненормальным, заведующий биржей труда послал в Центральное бюро профсоюзов отношение 8 ноября 1918 за № 11 с просьбой выработать и прислать новую расценку. Центральное бюро профсоюзов выполнило эту просьбу и прислало проект новой расценки 28 ноября и одновременно направило их в Отдел труда. Отдел труда, в свою очередь, 3 декабря собрал совещание, на котором было принято решение по этому вопросу. И после ни центральное бюро, ни Отдел труда не проявили инициативы в таком важном вопросе для всего рабочего населения [8, л. 15]. После прочтения данного документа складывается впечатление, что решением рабочего вопроса заинтересован только заведующий биржей труда. Но нельзя делать такой вывод на основании лишь его отчета, т. к. он вполне может являться субъективным.

Из дальнейшего отчета видно, что с 3 декабря Приморская областная биржа труда была вынуждена прекратить свою деятельность, т. к. лишилась помещения. Во время функционирования старого комитета биржи 2 октября 1918 г. помещение реквизирувалось командующими войсками для Итальянского штаба, переместив биржу труда в помещение на углу Пекинской и Корейской улиц в доме Пьянкова. Но 13 ноября Китайская миссия сообщила, что они арендовали это помещение и нужно переезжать. Эта информация была доведена до Областного комиссара и Отдела

труда (13 ноября за № 66). На что 16 ноября комиссаром был дан ответ, что реквизиция помещений не предусматривается законом и предложил проявить личную инициативу в подыскании помещения [8, л. 23]. Дальше заведующий биржей труда обращался и к командующим войсками, и к заведующему Отделом труда М.С. Бинасику, но помещение так и не удалось получить.

8 апреля 1919 г. вышло постановление Приморской областной земской управы «О порядке ликвидации областной Приморской биржи труда и о расформировании состава ее служащих». Ликвидационную комиссию возглавил заведующий Отделом труда М.С. Бинасик [11, л. 9]. Почему было принято такое решение, неизвестно. Мы можем предположить, что это могло быть связано с дороговизной содержания данного учреждения.

Если сравнить историю функционирования Приморской областной биржи труда с Амурской областной, то можно увидеть, что первая существовала намного дольше. По данным, полученным из бюллетеня «О деятельности Амурской областной инспекции труда с 15 июля по 1 августа 1919 г.», до прихода к власти большевиков в Благовещенске биржи труда не существовало, ее функции исполняло бюро Переселенческого

управления. Первая биржа труда была организована советской властью с целью оказания всякого содействия профессиональным союзам. С падением же советской власти «умерла и биржа труда, как учреждение, построенное на нежизненных началах» [12, л. 18]. Мы можем предположить, что такая судьба биржи труда была связана с тем, что в Амурской области промышленность была менее развита, чем в Приморской области.

Можно отметить, что, в отличие от других бирж труда в Благовещенске, Хабаровске и Никольск-Уссурийске, Приморская областная биржа труда Владивостока существовала не только во времена советской власти, но и в период Временного правительства, Временного Сибирского правительства и правительства А.В. Колчака. При каждой власти были свои особенности в функционировании данного учреждения. Имелись и свои трудности: с ведением списка обращающихся, во взаимоотношениях с профсоюзами рабочих, которые не отвечали на запросы, с поиском помещений. В дальнейшем для изучения деятельности биржи труда в период Гражданской войны на Дальнем Востоке необходимо более подробно исследовать ее функционирование в период существования Приморской областной земской управы и Дальневосточной республики.

Библиографический список

1. Полоник А. И. Создание Биржи труда в Вологде в годы Первой мировой войны // Государство, капитализм и общество в России второй половины XIX – начала XX вв.: материалы всероссийского (с международным участием) научного семинара. Череповец, 2017. С. 193–196.
2. Тохтиева Л. Н., Карташов С. А. Возникновение организаций по содействию занятости населения в революционной России // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2018. № 3 (60). С. 32–38.
3. Баранова Н. С. История трудового законодательства в России в 1917–1920 гг. // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2016. № 1 (174). С. 31–34.
4. Гальперина Б. Д. История петроградской городской и областной биржи труда / Б. Д. Гальперина // Политическая история России XX века: сборник научных трудов к 80-летию проф. В. И. Старцева. СПб., 2011. С. 141–155.
5. Казакова-Апкаримова Е. Ю. Безработица и первые биржи труда в городах Урала в начале XX в. // Экономическая история. 2018. № 1, т. 14. С. 24–33.
6. Соловьева И. А. Деятельность Вятской биржи труда (1918–1930 гг.) // Вестник Вятского государственного университета. 2016. № 10. С. 31–37.
7. Троицкая Н. А. Биржа во Владивостоке в первой трети XX века // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 2. С. 22–29.
8. РГИА ДВ. Ф. Р-433. Оп. 1. Д. 1.
9. Орлова Н. Е. Трудовое и социальное законодательство Временного правительства (март – октябрь 1917 года) // Юридический вестник Ростовского государственного экономического университета. 2005. № 33, т. 1. С. 5–10.
10. Декрет Совета Народных Комиссаров. О биржах труда. URL: <https://istmat.info/node/28649> (дата обращения: 15.10.2021).
11. РГИА ДВ. Ф. Р-433. Оп. 1. Д. 4.
12. РГИА ДВ. Ф. Р-4712. Оп. 1. Д. 5.

УДК 94(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-84-94

П.А. Афанасьев

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

А.А. Калашников

Лицей «Сигма», г. Барнаул, Россия

РЕОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АЛТАЙСКОМ ОКРУГЕ В 1917 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1918 ГОДА

В статье рассмотрены преобразования органов контроля на общеокружном и низовом уровнях Алтайского округа в условиях революционных перемен. Коллапс окружного контроля в 1917 г. вызвал преобладание стихийного контроля со стороны низовых органов революционной власти. Ликвидация общеокружного контроля и реорганизация хозяйственного управления на Алтае с начала 1918 г. переносили ревизионную деятельность на формируемые на местах ревизионные комиссии. Условия их создания, особенности состава и деятельность обеспечивали функционирование лесничеств бывшего Алтайского округа под эгидой новых советских структур, предотвращая окончательный развал окружного хозяйства и являясь демократическим ответом на дореволюционную окружную систему контроля.

Ключевые слова: Алтайский округ, Алтайское отделение контроля, фактический контроль, ревизионные комиссии, земельно-лесные советы, Алтайский губернский земельный комитет, Управление Алтайского округа.

P.A. Afanasjev

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

A.A. Kalashnikov

Sigma Lyceum, Barnaul, Russia

REORGANIZATION OF SUPERVISING ACTIVITIES IN ALTAI DISTRICT IN 1917 – THE FIRST HALF OF 1918

The article considers the transformation of supervising institutions at the district and basic levels of Altai district in the context of revolutionary changes. The collapse of district supervision in 1917 caused the predominance of spontaneous control by the basic revolutionary authorities. The elimination of the general district control and the reorganization of the economic management in Altai from the beginning of 1918 transferred the audit activity to the audit commissions formed at the local level. The conditions of their creation, the peculiarities of their composition and activities ensured the functioning of the forestries of the former Altai District under the auspices of the new Soviet structures, preventing the final collapse of the district economy and being a democratic response to the pre-revolutionary district control system.

Key words: Altai District, Altai Department of Supervision, actual supervision, audit commissions, land and forest councils, Altai Provincial Land Committee, Administration of the Altai District.

В период кратковременного установления советской власти на Алтае в первой половине 1918 г. все лесничества и арендные районы округа, сохраняя старый контингент служащих, были поставлены в ведение и распоряжение создававшихся при них земельно-лесных советов и их управ. Несмотря на то, что предпринятые советской властью изменения административно-хозяйственной структуры управления Алтайским округом являлись первой целенаправленной и осуществленной на практике попыткой преобразований

хозяйственно-территориального комплекса бывшего императорского владения, процесс реорганизации управления округом не получил широкого и устойчивого освещения в историографии. Характеризуя преобразования низового аппарата хозяйственного управления округом в первой половине 1918 г., историки преимущественно акцентировали внимание на появлении и деятельности новых коллегиальных органов – земельно-лесных советов и их управ [1, с. 113, 121–122; 2; 3, с. 52–53; 4, с. 236–241; 5; 6]. Наряду с ними реорга-

низация местного уровня хозяйственного управления предполагала создание еще одной обязательной структуры – ревизионных комиссий. Их организацию Алтайская губернская земельная управа считала важнейшей частью реорганизации управления в лесничествах. Однако в работах исследователей, ввиду преимущественно спорадического обращения к анализу административных изменений на Алтае в революционное время, создание и деятельность указанных структур остается незамеченной. К тому же контрольную сферу деятельности как специфическую область управления в любой период ее функционирования, в том числе и на региональном уровне, до сих пор можно считать белым пятном российской историографии. Между тем первичная делопроизводственная документация, связанная с деятельностью ревизионных комиссий, позволяет выявить причины, процесс их создания и особенности деятельности, рассматривая их как часть проводившейся в первой половине 1918 г. административно-хозяйственной трансформации округа. При этом преобразования в ревизионной сфере региона, анализируемые в контексте реорганизации всей контрольной деятельности в округе, дают возможность выявить региональный вектор развития этой особой отрасли управления в революционный период.

К началу 1917 г. контрольно-ревизионная деятельность с целью проверки правильности и законности действий в хозяйстве Алтайского округа осуществлялась Алтайским отделением контроля. После реформирования в начале XX в. его функции включали проверку оборотов и наблюдение за «правильным движением и сохранностью» денежных капиталов и имущества округа. Помимо документальной ревизии, состоявшей из проверки финансово-хозяйственных документов, в деятельности отделения существенное место отводилось фактической ревизии хозяйственных объектов. Территория округа с 1907 г. была разделена на контрольные районы с постоянным пребыванием в них контролеров. Это позволяло им на регулярной основе осуществлять все виды ревизии, полагаясь на постоянное непосредственное ознакомление с состоянием проверяемых объектов [7, л. 63, 65 об.]. Деление Алтайского округа в 1911 г. на лесничества значительно увеличило число ревизуемых мест для каждого из пяти районных контролеров. Результатом стало снижение осведомленности контролеров о положении дел в их районах с тенденцией превращения ревизионных поездок в мероприятия формального характера [8, л. 1 об.].

В таких условиях Алтайское отделение контроля в 1913 г. высказалось о целесообразности перевода всех контролеров в Барнаул для усиления документальной проверки стекавшихся со всего округа отчетов с периодическими командировками контролеров по округу для фактических ревизий. Судя по всему, эта мера была осуществлена в 1916 г., сосредоточив в Барнауле весь небольшой штат отделения контроля. Подготовленный в этом же году проект новой инструкции отделению должен был нормативно оформить нововведения. Документ закреплял постоянное пребывание контролеров в Барнауле, где на них возлагалась ревизия всей поступавшей в отделение отчетной документации [9, л. 4, 18 об.]. Проект сохранял осуществление фактических ревизий объектов округа, в первую очередь земель и лесов. В отличие от действовавшей инструкции, рекомендовавшей фактическую ревизию учреждений и объектов в районах пребывания контролеров не менее четырех раз в год, проект новой инструкции определял их проведение «по мере действительной надобности», установив лишь для отдаленных мест округа периодичность осмотров не реже одного раза в год [9, л. 18 об.]. Проектируемые изменения свидетельствуют о начавшемся в округе реформировании контрольно-ревизионного дела в духе усиления его окружной централизации и отказа от всестороннего знания контролерами подотчетных объектов.

После Февральской революции контрольно-ревизионный аспект бывшего кабинетского хозяйства оказался в тени административно-хозяйственных вопросов передачи кабинетских земель в казну. Постановление Временного правительства от 27 марта 1917 г. лишь упомянуло о подчинении всех хозяйственных, сметных и финансовых операций ведению Государственного контроля, но обошло молчанием дальнейшую судьбу местных контрольных структур [10, с. 181]. Затянувшаяся правовая неопределенность завершилась изданием нового постановления Временного правительства от 26 июля 1917 г. «О порядке передачи в ведение Государственного контроля контрольных частей бывшего Министерства двора». Местные контрольные отделения должны были подчиниться местным контрольным палатам Государственного контроля с передачей им обязанностей ревизии всей новой отчетности с 1 июля 1917 г. Срок ликвидации контрольных структур устанавливался до 1 января 1918 г. Контрольные чиновники упраздняемых отделений подлежали оставлению за штатом при отсутствии для них новых назначений [11, с. 179].

К этому времени Алтайский округ существовал в ситуации нарастающего контрольного хаоса. Задерживалось предоставление отделению контроля отчетности за 1916 г., новая отчетность за прошедшие месяцы 1917 г. также поступала весьма фрагментарно и нерегулярно, представляя лишь половину подотчетных мест [12, л. 24, 25]. Штат отделения, укомплектованный лишь наполовину (в составе 6 чиновников), не позволял своевременно осуществлять документальную проверку даже полученной отчетности и заставил совсем отказаться от проведения фактических ревизий. Алтайское отделение контроля существовало уже по инерции, теряя дееспособность. В конце октября это был вынужден признать его заведующий Б.К. Эйсмонт: «Отсутствие авторитетного фактического контроля начинает сказываться все сильнее и сильнее разного рода отрицательными явлениями в хозяйственной жизни Алтайского округа» [12, л. 22]. В связи с этим совещание чинов Алтайского отделения контроля 26 октября 1917 г. признало необходимым скорейшее установление надзора над учреждениями округа со стороны представителей Государственного контроля, «облеченных определенными правами, отсутствующими в данное время у чинов отделения контроля бывшего Министерства двора» [12, л. 25 об.]. Для этого, следуя постановлению Временного правительства, совещание приняло решение ликвидировать Алтайское отделение контроля к 1 января 1918 г. Вся необревизованная отчетность подлежала передаче Томской контрольной палате, принимавшей надзор над бывшим Алтайским округом [12, л. 25 об.].

На фоне коллапса Алтайского отделения контроля после Февральской революции ревизионная деятельность в ее различных формах уже с весны 1917 г. оказалась присуща низовым новообразованным органам власти, предпринимавшим попытки распространять свои компетенции на область хозяйственного управления в лесничествах. Егорьевский лесничий в акте от 7 апреля 1917 г. отмечал, что сельским сходом с. Егорьевского было решено произвести ревизию деятельности служащих лесничества, для чего в канцелярию пришли проверяющие, которые, не найдя никаких нарушений, ограничились опечатыванием денежного ящика [13, л. 4]. Жители селений Абаканского лесничества собирали подписи для проведения ревизии канцелярии лесничества [14, л. 16 об.]. Однако меры крестьянских комитетов по опечатыванию, изъятию касс и канцелярий лесничеств являлись противозаконными, что позволило советским историкам отнести их к одной

из форм крестьянского движения [15, с. 130, 143–144]. Советы рабочих и солдатских депутатов также осуществляли периодические ревизии канцелярий лесничеств. Одна из них была произведена в июне 1917 г. в Барнаульском лесничестве. В ходе нее представителями совдепа было выявлено, что помощник лесничего не внес в кассу лесничества 270 рублей, полученных им еще в начале 1917 г. за продажу дров [16, л. 4, 8].

Еще одной формой контроля над деятельностью лесничеств было назначение контролеров к служащим. Обязанности таких лиц, как правило, заключались в наблюдении за распределением леса между жителями селений, в оценке правильности действий администрации. Впрочем, как отмечал в своем докладе от 8 июля 1917 г. старший лесничий Абрамов, «новые контролеры никем не инструктированы и совершенно не знают, в чем заключаются их контрольные функции. ... Кроме хаоса в дело по отпуску и распределению леса контролеры пока ничего не внесли» [17, л. 19 об.]. Таким образом, после Февральской революции попытки организации контроля снизу носили иррегулярный и незаконный характер, а лица, осуществлявшие ревизионную деятельность, не обладали необходимой компетенцией. Вместе с тем устойчивую тенденцию установления фактического контроля, идущего снизу, в условиях демократизации власти весной-летом 1917 г. можно считать ответом на сложившееся накануне революции состояние контрольного дела в округе.

Вопрос о необходимости внешнего и внутреннего контроля стал действительно актуальным в декабре 1917 г., в период начала реорганизации управления Алтайским округом. В это время ревизионная деятельность становится неотъемлемой частью проведения в жизнь постановлений Алтайского губземкома. Так, Славгородский уездный земком 20 декабря 1917 г. вынес постановление, согласно которому была организована комиссия, в состав которой вошли по одному представителю от совдепа и уездной земельной управы. Комиссии было поручено взять на учет все имущество, «находящееся в лесных дачах и промыслах с подробным обревизованием всей денежной отчетности» [18, с. 123]. Однако ревизионная деятельность продолжала носить бессистемный характер: без санкции свыше образовывались различные комиссии и назначались контролеры от волостей, занимавшиеся оценкой деятельности лесничеств.

Инициированная постановлениями декабрьской и январской сессий Алтайского губземкома реорганизация управления Алтайским округом

предполагала изъятие земель и лесов округа из ведения бывшей кабинетской администрации, а также подчинение всей бывшей ведомственной вертикали управления Алтайскому губземкому, что создавало необходимость выработки норм, регламентирующих данный процесс. Согласно первому проекту реорганизации лесничества округа передавались в ведение районных земкомов без организации каких-либо низовых контрольных структур [19, л. 24–26]. Разработанная к концу декабря 1917 г. новая «Инструкция временных правил реорганизации Алтайского округа» также не предусматривала их создания. Неопределенным в ней было положение общеокружного отделения контроля. Его ликвидация, вопреки уже принятому его сотрудниками решению, теперь определялась только губернской земельной управой, «если управа не найдет в нем надобности». В случае ликвидации отделения контрольные функции передавались Государственному контролю и ревизионной комиссии из представителей губземкома, земельной управы, совета депутатов и городской думы, причем функции этой комиссии никак не определялись [20, л. 49 об.].

Контрольные аспекты административно-хозяйственной реорганизации округа были доработаны в итоговой «Краткой инструкции реорганизации Алтайского округа» от 29 января 1918 г. Как и ранее, общеокружное отделение контроля упразднялось с заменой его государственной контрольной структурой, роль которой теперь уже выполняли вновь создаваемые советской властью губернские контрольные коллегии. Из предыдущей редакции инструкции сохранялась организуемая губземкомом ревизионная комиссия в составе представителей губземкома и совета. Ее статус предусматривался как общеокружной, «для проверки прежней деятельности Управления Алтайского округа, а также для внутреннего наблюдения» [21, л. 23]. Исходя из этой цели, можно предполагать, что ревизионная комиссия была исключительно инициативой губземкома для контроля над прежним окружным аппаратом, не связанной функционально с государственным контролем. На это указывает и отсутствие в документе разъяснений о соотношении ревизионной комиссии с будущей контрольной коллегией. Также в п. 4 § 9 «Краткой инструкции» впервые фигурирует необходимость избрания низовых ревизионных комиссий «для проверки деятельности управы (земельно-лесного. – П. А., А. К.) совета» [21, л. 23]. В их состав должно было входить 3 лица, требования к которым в документе отсутствовали. Низовые и окружная ревизионные комиссии вряд

ли рассматривались как уровни единой системы, поскольку их соотношение никак не объяснялось в инструкции, и разноуровневые комиссии были, скорее, отражением противостояния Губземкома и окружного чиновничества [18, с. 120–129]. По всей видимости, появление новой низовой контрольной структуры следует рассматривать как продукт коллективного творчества чиновников Управления Алтайского округа и членов Алтайского губземкома, осуществлявших совместную работу над «финальной» версией инструкции (первые две инструкции разрабатывались и принимались без участия Управления округа).

Реорганизация окружного контроля на основе «Краткой инструкции» происходила в феврале 1918 г. С 12 (25) февраля началась ликвидация Алтайского отделения контроля с передачей им дел ревизионной комиссии Губземкома. Именно она, а не предполагаемая к созданию контрольная коллегия, принимала непосредственное участие в финансово-ревизионной деятельности на протяжении всей весны 1918 г. Вероятно, советская структура государственного контроля на Алтае так и не успела возникнуть к лету 1918 г., поскольку в документах пока не обнаружено свидетельств ее деятельности.

Причины появления ревизионных комиссий, осуществлявших функции внутреннего контроля в лесничествах, очевидны. Первая из них – необходимость сокращения возможных денежных, документальных и имущественных потерь при реорганизации лесничеств. Так, одним из первых постановлений Телецкого земельно-лесного совета стало решение продажи «ненужного» имущества лесничества [22, л. 135]. Усугубляла проблему постоянная текучка кадров в учреждениях округа. Об ее остроте также свидетельствует издание Отделом по управлению имуществом республики Алтайского губсовдепа циркуляра № 32 от 31 мая 1918 г., согласно которому за потерю имущества, обнаруженную при сменах должностных лиц, взыскивалось в пять раз больше инвентарной стоимости утраченного имущества [23, л. 37]. Второй причиной являлось отсутствие отчетной документации административно-хозяйственных единиц за 1917 г., подготовка которой на местах была отложена в связи со сложными внутренними условиями функционирования лесничеств зимой 1917–1918 гг. Организация ревизионных комиссий предоставляла возможность производства единовременного массового учета, что было невозможно осуществить мизерными силами аппарата Алтайского отделения контроля. Как отмечал тополинский лесничий в рапорте Управлению

округа от 15 января 1918 г., «наше воздействие как чиновников власти прежнего правления потеряло в народе всякое значение и ко всяким нашим разъяснениям и уговорам народ относится с недоверием и таковые существенной пользы не принесут» [24, л. 62 об.]. В качестве третьей причины мы выделяем необходимость придания легитимности новым структурам, заменявшим аппарат лесничеств, формирования доверия к ним со стороны населения, активно включавшегося в их работу.

Наличие трех различных инструкций, громадные размеры округа, перебои в работе почтово-телеграфных служб привели к тому, что реорганизация многих лесничеств округа не просто затянулась, но и проходила в несколько этапов: новообразованные коллегиальные органы и их составы корректировались по мере поступления новых редакций инструкций. В итоге даже в феврале 1918 г. в части лесничеств производилась реорганизация по ее «устаревшим» вариантам, не предполагавшим создание ревизионных комиссий. Так, земельно-лесной совет Солоновского лесничества докладывал Алтайскому губземкому, что образовать ревизионную комиссию он не мог по причине того, что не получал «Краткую инструкцию реорганизации» [22, л. 69]. С другой стороны, даже беря за основу инструкцию от 29 января, участники земельно-лесных съездов, организовавших земельно-лесные советы, не всегда видели острую необходимость в создании ревизионных комиссий, тем более при наличии на территории лесничеств иных структур со схожими функциями. В том же Солоновском лесничестве ревизионная комиссия была избрана Покровским волостным советом крестьянских депутатов, в обязанность которой входила ревизия всех общественных учреждений в районе [22, л. 69]. При реорганизации Егорьевского лесничества обязанности ревизионной комиссии приняла земельно-лесная управа [22, л. 72], что само по себе было абсурдно, т. к. управа должна была осуществлять контроль над деятельностью самой себя. Земельно-лесной совет Телецкого лесничества предложил образовать ревизионную комиссию волостному собранию [22, л. 63], в Караканском лесничестве, реорганизация которого прошла с отступлениями от инструкций, периодический контроль осуществляли члены волостных земельных комитетов и специально избранные контролеры от волостей [25, л. 25–25 об., 48 об.]. В Камышенском лесничестве, несмотря на наличие земельно-лесного совета, ревизионная комиссия не избиралась в течение всего периода кра-

тковременного установления советской власти [26, л. 38]. Учитывая указанные обстоятельства, Алтайская губернская земельная управа циркуляром земельно-лесным советам от 18 марта 1918 г. дополнительно предписывала образовывать ревизионные комиссии и по возможности незамедлительно сообщать об этом управе [27, л. 29].

Ревизионные комиссии земельно-лесных советов избирались участниками земельно-лесных съездов (советов) из собственного числа путем прямого голосования. В большинстве случаев количество лиц, входящих в состав комиссий, ограничивалось тремя, как того требовала инструкция реорганизации управления округом. Однако встречались и исключения, например, в Риддерском, Локтевском лесничествах ревизионные комиссии состояли из четырех человек [22, л. 37, 60]. Состав новообразованных структур был достаточно пестрым, но преимущественно крестьянским, и напрямую зависел от составов земельно-лесных советов, в которые входили представители волостных земкомов, совдепов и даже представители лесной стражи лесничеств, при этом равного представительства от различных учреждений в комиссиях не было. Комиссия могла состоять только из крестьян, в нее могли входить, а могли не входить представители совдепов, то же касается и лесной стражи.

Являясь структурными подразделениями земельно-лесных советов, ревизионные комиссии были вынуждены столкнуться с проблемой «правовой неопределенности», заключавшейся в отсутствии четкой регламентации их деятельности [5, с. 93]. Но если для земельно-лесных советов и их управ данная проблема была решена к маю 1918 г., то для ревизионных комиссий она оставалась актуальной вплоть до их ликвидации. Так, члены ревизионной комиссии Талицкого земельно-лесного совета требовали высылки специальной инструкции, которую можно было бы использовать в качестве руководства при ревизиях [28, л. 45]. Неслучайно Отдел по управлению имуществом республики циркуляром от 1 июня 1918 г. предписывал сообщать списки лиц, избранных в земельно-лесные управы и в ревизионные комиссии, с указанием с какого времени, на какие обязанности и каким постановлением они избраны [23, л. 42]. На наш взгляд, издание данного циркуляра преследовало несколько целей: собрать информацию о ходе и промежуточных итогах реорганизации управления округом, провести масштабную единовременную регистрацию лиц, занимающих должности в подведомственных Отделу учреждениях, а также аккумулировать сложившиеся реальные практики

в управлении для их оценки и возможного юридического закрепления.

Не менее остро стоял вопрос о размерах оплаты труда членов комиссий при производстве ревизий, т. к., по их собственным замечаниям, «бесплатно проводить время по делам ревизии никто не согласен» [28, л. 45]. Следует считать странным решение Отдела по управлению имуществами республики Алтайского губсовдепа, который в переписке с убинским лесничим отмечал, что удовлетворение прогонами и суточными выборных от населения лиц (которыми являлись члены ревизионной комиссии) не может производиться в счет сумм Отдела и подведомственных ему учреждений [26, л. 20]. Так как ревизионные комиссии фактически являлись структурными подразделениями земельно-лесных советов, то, на наш взгляд, на них следовало распространять § 10 «Краткой инструкции» – производить их содержание в счет лесничеств, как это и было на практике в значительной части лесничеств. В целях обеспечения деятельности ревизионных комиссий их членам земельно-лесными советами Алтайского округа назначалась выдача суточных (от 4 до 8 руб. в зависимости от лесничества) [22, л. 37–37 об.; 29, л. 36 об., 47 об.; 30, л. 26; 31, л. 62 об.; 32, л. 59, 88; 33, л. 60] и прогонных денег (назначались исходя из провозных цен «по действительной стоимости», в среднем около 50 коп. с версты) на период проведения ревизий. По постановлению Риддерского земельно-лесного совета оплата труда ревизионной комиссии производилась по усмотрению и за счет сельских обществ [26, л. 47 об.]. Сами лесничие, по всей видимости, не рассматривали ревизионные комиссии в качестве структурных единиц аппаратов лесничеств, о чем свидетельствует ряд составленных ими весной 1918 г. смет содержания лесничеств, куда данные структуры внесены не были [22, л. 110–115, 122–123 об.].

Исходя из актов ревизий, на практике деятельность комиссий чаще всего заключалась в проверке и учете денежных книг, делопроизводства, касс лесничеств. Как правило, учетным периодом выступал промежуток времени с 1917 г. по момент проведения ревизии. Проверка заключалась в поиске «подписок и помарок» [31, л. 64 об.] в документах, соотнесении кассовой наличности с квитанциями и лесорубочными билетами. Ревизии заканчивались для служащих лесничества не всегда благополучно. Так, по решению земельно-лесного совета Риддерского лесничества, лесничий был отстранен от должности за нарушения, выявленные при проверке лесничества ревизион-

ной комиссией («производил расход кассы в свою пользу») [22, л. 58]. Некоторые комиссии оказались напрямую вовлечены в процесс реорганизации управления в лесничествах, осуществляя передачу «всего производства и управления» лесничеств земельно-лесным советам (Ниже-Кулундинское лесничество) [31, л. 62 об.]. Другие, как в Алеусском лесничестве, были привлечены к обследованию мест порубок и секвестрованию самовольно вырубленного леса, а также ревизии районов коммерческих заготовок [22, л. 70–70 об.; 33, л. 61]. Длительность ревизий была различной и напрямую зависела от объема проверяемого материала. По оценке члена Сузунского земельно-лесного совета Ельгина, для проверки деятельности управы в период с 1 марта 1917 г. по май 1918 г. был необходим 1 месяц, за период с 1 февраля по май 1918 г. – 5–6 дней [29, л. 33 об.]. По окончании ревизий члены комиссий оставляли отметки в кассовых журналах лесничеств и предоставляли результаты проверок земельно-лесным советам.

Периодичность ревизий также зависела от решений конкретного земельно-лесного совета, но в среднем должна была производиться не менее одного раза в месяц (судя по протоколам земельно-лесных советов). Ревизионная комиссия земельно-лесного совета Ниже-Кулундинского лесничества (Овечкинская ревизионная районная управа) отмечала, что ревизии «будут производиться по первому приглашению районной управы» [31, л. 64 об.]. Ревизионная комиссия Коростелевского земельно-лесного совета должна была производить ревизию денежной отчетности не менее одного раза в месяц, а «вообще лесничества – на усмотрение комиссии» [32, л. 59] (видимо, речь идет о делопроизводстве лесничества. – П. А., А. К.).

Рассматривать ревизионные комиссии в качестве единственной формы контроля над деятельностью лесничеств будет ошибочно. В период их деятельности контрольно-ревизионную функцию также выполняли инструкторы (старшие лесничие), уездные земкомы, представители исполкома губсовдепа, при этом прямой зависимости между наличием или отсутствием ревизионных комиссий на местах и проведением внешнего контроля со стороны указанных лиц и структур не наблюдается.

Таким образом, создание и деятельность ревизионных комиссий земельно-лесных советов в Алтайском округе являлось важной частью реорганизации управления округом в начале 1918 г. Выполняя функцию внутреннего контроля, ревизионные комиссии должны были предотвратить имущественные и делопроизводственные потери в процессе передачи лесничеств советским струк-

турам, а также обеспечить функционирование лесничеств под управлением новых коллегиальных органов, содействовать подготовке отчетной документации, формировать доверие к новым структурам хозяйственного управления. Фактически деятельность ревизионных комиссий превратилась не в проверку работы земельно-лесных управ, а в учетно-контрольную оценку деятельности аппарата лесничеств за революционный период. Важной особенностью деятельности указанных структур являлось отсутствие правовой регламентации, определявшей круг их полномочий, в связи с чем в различных административно-хозяйственных единицах их деятельность принимала различные формы: от проверки денежных сумм и делопроизводства до выемок самовольно нарубленного леса и ревизий иных учреждений. С приходом к власти Временного Сибирского правительства были ликвидированы земельно-лесные советы. Та же участь постигла их структурные подразделения – ревизионные комиссии, организация которых так и не была осуществлена в ряде лесничеств.

Непродолжительное существование ревизионных комиссий стало закономерным ответом на тенденции развития контрольной сферы в Алтайском округе, сложившиеся к началу революционного времени. Осуществленные накануне революции окружная централизация контроля и отказ от фактических ревизий объектов округа в

условиях 1917 г. обернулись не только коллапсом деятельности Алтайского отделения контроля, но и породили стихийные несанкционированные формы контроля, идущие от низовых органов и воплощавшие разные проявления фактической ревизии. Планировавшаяся к концу 1917 г. передача контрольного дела в Алтайском округе в ведение структур Государственного контроля вряд ли могла существенно переломить эту ситуацию, хотя в качестве основы преобразования контрольной сферы эта идея присутствовала во всех нормативных регламентах этого процесса. Но в условиях начавшейся в первой половине 1918 г. советизации подобный трансфер контроля не состоялся: прежняя система государственного контроля стремительно рушилась, а новая советская система контрольных коллегий только лишь декларировалась. Поэтому создание низовых ревизионных комиссий стало наиболее реальным направлением развития контрольной деятельности на Алтае в первой половине 1918 г. Воплощая революционные демократические порывы низовых уровней управления, эти комиссии в то же время на качественно новой основе возрождали отвергнутую перед 1917 г. на Алтае идею приближения контроля к подотчетным объектам. Благодаря этому деятельность ревизионных комиссий стала одним из условий предотвращения окончательного развала деятельности алтайских лесничеств в период «первой» советской власти.

Библиографический список

1. Иванцова Н. Ф. Сибирское крестьянство в 1917 – начале 1918 гг. М., 1990.
2. Поляков С. Е. Реорганизация системы управления Алтайским округом в период временного установления советской власти (декабрь 1917 г. – июнь 1918 г.) // Исторический опыт хозяйственного и культурного освоения Западной Сибири. Барнаул, 2003. Кн. II. С. 289–290.
3. Аграрные преобразования и сельское хозяйство Сибири в XX веке. Очерки истории. Новосибирск, 2008.
4. Тяпкин М. О. Государственная лесоохранная политика в Западной Сибири в XVIII – начале XX в. Барнаул, 2019.
5. Калашников А. А., Афанасьев П. А. Особенности деятельности земельно-лесных советов в Алтайском округе (январь – июнь 1918 г.) // Актуальные вопросы истории Сибири. Двенадцатые научные чтения памяти профессора А. П. Бородавкина. Барнаул, 2019. С. 90–94.
6. Калашников А. А. Направления деятельности земельно-лесных советов в Алтайском округе (январь – июнь 1918 г.) // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. Новосибирск, 2020. С. 285–295.
7. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 126. Оп. 1. Д. 11.
8. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 482. Оп. 6. Д. 285.
9. РГИА. Ф. 482. Оп. 10. Д. 957.
10. Журналы заседаний Временного правительства: Март – октябрь 1917 года. Т. 1. М., 2001.
11. Журналы заседаний Временного правительства: Март – октябрь 1917 года. Т. 3. М., 2004.
12. РГИА. Ф. 482. Оп. 10. Д. 1307.
13. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4700.
14. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4723.
15. Горюшкин Л. М., Ноздрин Г. А., Сагайдачный А. Н. Крестьянское движение в Сибири. 1914–1917 гг. Хроника и историография. Новосибирск, 1987.
16. ГААК. Ф. 73. Оп. 2. Д. 2.
17. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4673.

18. Калашников А. А. Начало реорганизации структур ведомства бывшего Кабинета на Алтае в контексте ликвидации кабинетского землевладения (декабрь 1917 – январь 1918 г.) // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. Новосибирск, 2018. С. 117–129.

19. ГААК. Ф. 229. Оп. 1. Д. 34.
20. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 545.
21. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 553.
22. ГААК. Ф. 229. Оп. 1. Д. 56.
23. ГААК. Ф. 73. Оп. 2. Д. 10.
24. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4688.
25. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4713.
26. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4790.
27. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4787.
28. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4708.
29. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4793.
30. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4675.
31. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4716.
32. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4775.
33. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4706.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-92-97

У.И. Кулянина, Н.Н. Романов

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Сызрань, Россия

РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РУССКИХ ВОИНОВ ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Одним из следствий Великих реформ Александра II стало кардинальное преобразование Русской императорской армии. Одновременно происходило развитие общественной мысли России, что создало условия для проникновения социал-демократической пропаганды в солдатскую среду. В итоге морально-психологическое состояние воинов и дисциплина в русской армии на рубеже веков стали неуклонно снижаться. Понимание данной проблемы стимулировало военное ведомство предпринять значительные усилия, направленные на работу с личным составом. Однако в силу ряда причин планируемые результаты не были достигнуты в полной мере.

Ключевые слова: русская армия, православие, религия, нравственность, культ, церковь.

U.I. Kulyanina, N.N. Romanov

Branch of the Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Syzran, Russia

RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION OF ORTHODOX RUSSIAN SOLDIERS IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

One of the consequences of the Great Reforms of Alexander II was the radical transformation of the Russian Imperial Army. At the same time, the development of social thought in Russia created the conditions for the penetration of social democratic propaganda into the soldier's environment. As a result, the moral and psychological state of soldiers and discipline in the Russian army began to decline steadily at the turn of the century. Understanding of this problem stimulated the military department to make significant efforts aimed at working with personnel. However, due to a number of reasons, the planned results were not fully achieved.

Key words: Russian army, Orthodoxy, religion, morality, cult, Church.

В последнее десятилетие наблюдается тесное сотрудничество Вооруженных Сил РФ и Русской православной церкви. Сближение началось с 2009 года, когда после почти векового перерыва был восстановлен институт штатного военного духовенства [1, с. 51]. В 2014 году социологи подсчитали долю военнослужащих, называющих себя верующими, таковых оказалось 78 %. Подавляющее большинство военнослужащих, исповедующих какую-либо религию (71 %), причислили себя к православным христианам [1, с. 53]. Тогда в Минобороны создали управление, чьей целью стала организация работы с верующими военнослужащими. Программы повышения квалификации для военного духовенства реализуются в пяти военно-учебных заведениях России. Число стационарных военных храмов постоянно растет: если в 2010 году их насчитывалось 117, в 2016 году – уже 294 [2, с. 152–160]. В 2020 году был выстроен и начал функционировать главный храм ВС РФ.

Стремление Министерства обороны России использовать потенциал РПЦ понятно: православие всегда рассматривало и рассматривает защиту Отечества, военную службу как священный долг граждан, канонизированные православные воины, такие как Александр Невский и Дмитрий Донской, выступают примерами воинской доблести, преданности Родине. До сих пор остается актуальным высказывание армейского начальника начала прошлого века: «...одним из сильных средств у нас в руках может быть поддержание религиозной стороны – человек верующий не поддастся никаким соблазнам и будет нести свои обязанности воина и гражданина твердо» [3, л. 186].

Вместе с тем накопленного за прошедшее десятилетие опыта сегодня явно недостаточно. Работа с верующими военнослужащими часто подвергается критике как со стороны невоцерковленных сограждан, так и верующих и даже духовенства. В прошлом нашей России накоплен большой опыт такой деятельности в армейской среде. Таким

образом, осмысление богатой традиции духовно-военной службы, религиозно-нравственного воспитания военнослужащих в пореформенный период Российской империи необходимо для понимания и выработки оптимальных моделей взаимодействия таких социальных и политических институтов, как армия и церковь.

Первые попытки определить место религиозно-нравственного воспитания в войсках были предприняты до 1917 года. В большинстве своем литература этого периода посвящена накоплению статистического и фактического материала [4–6], а также религиозной полемике [7–9].

Во времена главенства марксистско-ленинской методологии и исторического материализма аспекты религиозно-нравственного бытия рассматривались сугубо с атеистических позиций, не выходящих за пределы победившей идеологии. В отношении вопроса веры и военной жизни дореволюционный период практически не исследовался, акцент переместился на роль РПЦ в Великой Отечественной войне [10, 11]. В годы перестройки советская историческая наука начала переосмысление отдельных вопросов религиозно-нравственного воспитания русских воинов дореволюционного периода, обратившись к работам военных педагогов XVIII – начала XX веков [12].

Постсоветская историография вопроса обширна. Одним из центральных исследователей особенностей религиозно-нравственного воспитания воинов Русской императорской армии этого периода является профессор Военной академии связи В.М. Котков [13, 14]. Он проанализировал деятельность войсковых священников по религиозному окормлению военнослужащих, показал становление и эволюцию духовно-нравственной культуры воинов Российской империи в пореформенный период. Ученый-педагог В.И. Пашков рассмотрел особенности духовно-нравственного воспитания православных солдат как особый педагогический феномен [15]. Интересна работа А.Б. Бадьянова. Автор проанализировал динамику развития духовно-нравственных ценностных ориентаций, норм и установок, культивируемых в процессе религиозного воспитания военнослужащих в разные исторические периоды [16]. О.В. Кепель постарался осмыслить причины недостатков в духовно-нравственном воспитании военнослужащих интересующего нас периода [17]. Е.Н. Карлова и Н.Н. Романов предприняли попытку анализа проблем духовно-нравственного воспитания в русской армии на рубеже XIX–XX веков, причин, не позволивших предотвратить сползание армии к революционному хаосу 1916–1917 годов [18].

Несмотря на обширную историографию, некоторые аспекты религиозно-нравственного воспитания воинов на рубеже XIX–XX веков содержат лакуны. Данной работой мы постараемся приблизиться к завершению анализа проблемы. Для этого необходимо определить причины падения морально-психологического состояния воинов и дисциплины в русской армии, оценить предпринимаемые военным ведомством попытки исправить ситуацию, результаты данной деятельности Военного министерства Российской империи.

В статье использованы как неопубликованные документы, собранные в Российском государственном военно-историческом архиве, так и опубликованные материалы периодической печати интересующего нас периода, а также специальная литература.

Методологическая основа исследования базируется на принципе историзма, что предполагает диалектический подход. Для определения причин расхождения ожидаемого эффекта религиозно-нравственного воспитания воинов и субъективной реальности, а также выявления влияния социальных процессов конца XIX – начала XX веков на религиозную нравственность в русской армии нами использованы историко-генетический и историко-сравнительный методы исследования, а с целью выяснения степени этого расхождения – антропологический метод.

Великие реформы Александра II изменили весь облик Российской империи: в результате процесса модернизации бурно развивались капиталистические отношения, родовые привилегии сметала конкуренция, стремительно прирастала русская промышленность, транспортная отрасль, печать. Общественная сфера также значительно изменилась – появились новые социальные группы, местное самоуправление вышло на новый уровень, выросло число образованных граждан, общественная мысль и идеологические учения больше не были уделом узкого круга интеллектуалов, а широко шагнули в массы. При этом изменения в духовной сфере не успевали за изменениями материального бытия, что сказалось на общественной нравственности и морали, привело к распространению нигилизма, народнических идей. Государство стремилось разработать механизм компенсации такого перекоса, но в силу ряда причин не преуспело в этом.

Российскую императорскую армию реформы затронули напрямую. С 1862 года начали меняться принципы управления войсками, система подготовки кадров, вооружения. С 1874 года вводился новый способ комплектования армии – всеоб-

щая воинская повинность – при одновременном сокращении сроков службы. Учитывая, что ротация личного состава (в первую очередь нижних чинов) ускорила, все явления, присущие цивилизованному обществу, быстро проникли в армию и отразились на морально-психологическом состоянии и дисциплине, что не могло не настораживать военных аналитиков того времени. На фоне положительной динамики численности грамотных новобранцев наблюдался всеобщий упадок патриотизма и нравственности. «Хуже того, – приводит Военный сборник (официальное издание Военного министерства) мнение военного специалиста, – ...зачастую приходится совершенно перевоспитывать их...» [19, с. 132]. Снижение морали воинов коснулось даже религиозности, что, учитывая преобладание в армии крестьянства, казалось невозможным [3, л. 183].

Учитывая вышесказанное, формирование у воинов высоких религиозно-нравственных качеств защитника Отечества становилось все более сложным делом. Серьезность положения осознавалась высшим командованием. Вместе с тем, планируя работу по воспитанию личного состава армии, необходимо было учитывать целый ряд факторов.

1. Новый социально-классовый состав армии. Так, «тогда как крестьяне почти всегда бывают доброй нравственности» [20, с. 37], то «...городское население и рабочий класс <...> в первую очередь были подвержены революционным настроениям» [21, с. 236].

2. Особенности национального менталитета. В рассматриваемый нами период приходилось считаться с культурными традициями солдат, относящихся к неславянским этносам, даже если они были равномерно распределены среди русских солдат. Особенно если речь шла о неславянских формированиях, таких как бурятские казачьи образования, войска Калмыцкое и Башкирское, «Дикая дивизия» [22, с. 15].

3. Многоконфессиональность русской армии. Учитывая, что православных в армии было подавляющее большинство, религиозное воспитание в духе именно православной традиции стало основным.

4. Текущая международная ситуация. В предреформенный период Российская империя участвовала во множестве военных конфликтов на Балканах, в Средней Азии, на Дальнем Востоке, в Европе, на Кавказе – все это накладывало определенный отпечаток на средства и цели воспитания.

В 1890 году было утверждено «Положение об управлении церквями и духовенством военно-

го и морского ведомств». Документ предполагал обновление и централизацию управления армейским духовенством. Во главу системы теперь был поставлен протопресвитер. Значительный вклад в деятельность по религиозному окормлению русского воинства внес назначенный на эту должность Александр Алексеевич Желобовский [23, с. 139]. Для большей эффективности религиозно-нравственного воспитания в армии предполагалось повысить образовательный уровень военных священников, обеспечить войска храмами, модернизировать методы и формы воздействия на воинов.

В 1899 году объявили, что впредь на должности в военно-духовном ведомстве будут назначаться священники или с академическим образованием, или окончившие семинарии по I разряду [4, с. 12]. Следует заметить, что названная мера касалась в основном вновь назначаемых служителей культа и не могла быстро изменить весь корпус военных духовников. Тем не менее на 1 января 1902 года из 462 ординарных священнослужителей Духовную академию окончили 24 [24, с. 94].

Большое значение Военное министерство уделяло строительству, ремонту и благоустройству храмов. Координировать все эти направления была призвана целая система специальных комиссий. Во главе Комиссии по удовлетворению религиозных нужд войск, действующей при Главном штабе армии, был поставлен генерал от инфантерии граф Иван Дмитриевич Татищев [25, с. 564]. Предполагалось если и не масштабное церковное строительство, то вполне достаточное. Так, согласно Приказу по Военному ведомству № 37 от 1902 г., вместимость полковой церкви планировалась не менее 900 человек, а батальонной – 400. Все новые здания должны были быть отдельно стоящими. Строительства велись в скором темпе: в 1902 году торжественно заложили 5 полковых храмов и через 3 года ввели их в строй, в 1903 году – начали строительство еще 6 церквей, которые освятили в 1906 году [3, л. 73.]. Татищев информировал Желобовского: к началу 1907 года потратили 298 тыс. из 300 тыс. рублей, выделенных на церковностроительство в 1906 году [3, л. 18–19].

На практике финансирования не хватало: в среднем на постройку одного храма требовались порядка 40 тыс. рублей. При этом было необходимо охватить церковностроительством и окраины империи (например, Туркестан и Сибирь), и центральную Россию – все территории, где не хватало войсковых храмов. Основные затруднения с доступностью помещений для отправления

культы возникали в годы военных конфликтов на передовой [26, л. 94]. Но и в мирное время далеко не везде русские воины могли удовлетворить свои религиозные нужды в храме.

Для повышения эффективности религиозно-нравственного воспитания предпринимались попытки разнообразить воспитательный процесс. В частности, воспитательные беседы теперь вели не только священнослужители, но и офицеры, военврачи. Увеличить охват нижних чинов воспитательными мерами должны были и созданные при храмах библиотеки. Регламенты Военного министерства требовали организовывать внебогослужебные собеседования хотя бы раз в неделю не менее часа. Обеспечивать отправление воинов на церковные службы и беседы, как и их пребывание на таковых от начала до конца, должны были командиры [21, с. 238]. Воспитательные беседы и занятия предусматривались и в отношении офицерского корпуса [21, с. 237]. В повседневности солдаты и унтер-офицеры часто не посещали не только религиозные беседы, но и богослужения. Сами военные оправдывали сложившуюся практику укладом и распорядком армейского быта, рутинной, пересиливающей вес религиозной нравственности [18, с. 135–136]. Военный священник И. Цирук-Соболевский в журнале «Офицерская жизнь» приводит пример: «...молодой, богобоязненный, только что призванный из деревни солдат собирается в церковь на заутреннюю молитву, в то время как старослужащие нижние чины посмеиваются над ним, лежа на кроватях, а офицеров и фельдфебелей вовсе не видно в храме. Да и священник на вопрос солдата: почему Бог не накажет офицеров за грехи (например, за пьянство), вразумительно не отвечает, темнит, как следствие – его авторитет подорван» [27].

Генерал-лейтенант Т.Л. Дембовский в 1902 году описывает: «При значительном накоплении в соборе нижних чинов, беседа едва ли бывает всем хорошо слышна, и она сама собой обращается в обычную проповедь без возможности задать иногда какой-либо вопрос, разъяснить что-либо непонятное нижним чинам, вызвать с их стороны какое-либо суждение; такие беседы неизбежно должны обратиться во что-либо формальное, на что при спросе “были ли беседы” можно ответить всегда утвердительно и быть правым в служебном отношении» [28, л. 49 об., 54].

Более того, на сами богослужения воины не спешили тоже в силу того, что им в храмах зачастую не находилось места. В 1906 году епископ Тамбовский и Шацкий Иннокентий, пытаясь разобраться в истоках волнений в 7-м кавалерий-

ском запасном полку Тамбова, писал: «На весь полк, состоящий из нескольких эскадронов, имеется необычно малый по своим размерам и убогий храм, вместимостью 50 человек. <...> Отсюда естественно было совершенное одичание нижних чинов в религиозно-нравственном отношении и легкая их восприимчивость к революционной пропаганде» [3, л. 103–103 об.]. В Туркестане командир полка в докладе начальству писал: «Мне неоднократно самому приходилось наблюдать, как 100 и более нижних чинов при каждой церкви стояли на паперти и в ограде, лишённые возможности за переполнением быть в храме <...> получают вместо духовно-религиозного удовлетворения апатию к богослужебным собеседованиям» [3, л. 31 об.]. Таким образом, благие намерения воздействовать беседами на духовно-нравственный мир воинов нивелировались несоответствием обстановки в храме ожиданиям солдата.

По мнению священнослужителей, еще одной препоной в воспитании солдат был однобокий характер церковных брошюр. Та литература, которая издавалась Троице-Сергиевой Лаврой и поступала в войска священникам, носила исключительно покаянный характер и поднятию духа и воспитанию гражданственности и патриотизма не способствовала [26, л. 95].

Нельзя не упомянуть и о том, что высшее армейское командование принимало и достаточно смелые, нестандартные решения для активизации религиозно-нравственного воспитания воинов. Так, с 1894 года полкам разрешили приобретать аппараты для показа фильмов-слайдов. Технические новшества использовали в том числе при проведении душеспасительных бесед [29, с. 127].

Несмотря на то, что Военное министерство активизировало работу по религиозно-нравственному воспитанию воинов, усилия оказались недостаточными. Уже в Первую русскую революцию, к немалому недоумению высшего генералитета, оказалось, что «...наш солдат, беззаветно преданный религии, с врожденным боготворением Царя, покорный судьбе, безропотный в тягостях жизни, мягкий по натуре и всегда послушный власти, оказался способным на убийство своих начальников» [30, л. 20].

В реализации религиозно-нравственного воспитания в русской армии начала XX века существовал, на наш взгляд, ряд недостатков, упущенных возможностей и бед. Во-первых, это финансовые трудности. В силу огромных масштабов империи и массовости армии не хватало средств для строительства должного числа храмов и комплектования армии штатом священников.

Во-вторых, главные усилия по религиозно-нравственному воспитанию были направлены на солдат. В то время как молодые офицеры не менее нуждались в пастырском внимании, но были такового лишены. В итоге «бывало, что <...> офицер, выдвинутый по службе как особенно религиозный, потому, что не пропускал ни одной службы, на которой его мог видеть командир, в один прекрасный день <...> спустил кровную солдатскую копейку, цены которой он не знает, потому что солдатским бытом и военным делом не интересуется» [31, 32].

В-третьих, религиозно-нравственное воспитание в первую очередь было направлено на воинов, исповедующих православие, что неудивительно, ведь подавляющее число призывников были православными. Кроме того, культурная традиция к концу XIX века тесно связала национальную и конфессиональную составляющие менталитета подданных Российской империи.

В-четвертых, организация мероприятий религиозно-нравственного воспитания зачастую не носила согласованного характера и проводилась бессистемно. Тематика бесед определялась не государственным ведомством с учетом внутри- и внешнеполитической обстановки, а священниками в силу их пастырского видения и часто сводилась к душеспасительным моментам и сугубо религиозным проповедям. Разнообразить же тематику бесед даже при желании священнику не всегда позволяло образование, а дополнительной литературы, кроме покаянной, не хватало.

В-пятых, далеко не все директивы военного ведомства реализовывались в войсках. Даже после Русско-японской войны и Первой русской революции, когда процессу дисциплинирования как нижних чинов, так и руководителей стали уделять значительное внимание, один из офицеров писал в своем дневнике об офицерах-сослуживцах, что их тянет «...на дачу, к знакомым, в загородные сады, но не в роту на беседу с нижними чинами, которые остаются без руководства – мудрено ли, что они норовят тоже в город к знакомым и в кабак. Да и полковой священник <...> совершенно лишает нижних чинов своего руководства. А жаль, если в них потухла послед-

няя искра религиозного верования <...> и они, не имея умственного фонда, явятся жертвами обмана и всякого рода соблазнов!» [33, л. 18].

Наконец, вопрос низкой исполнительской дисциплины приводит к отсутствию системы должного контроля, адекватных критериев оценки организованного духовно-нравственного воспитания. Безусловно, инспекции военных округов со стороны военного управления предусматривали контроль организации религиозно-нравственного воспитания на местах. Оценка нравственного состояния воинов была одним из пунктов анализа работы с военнослужащими наряду с проверкой здоровья, выправки, умственного и физического развития нижних чинов. Однако эти оценки носили очень субъективный характер. Например, «добрую нравственность» определяли в ходе смотров строя, исполнения маршевых песен, наличия у солдат вида «молодцеватого» и «мужественного», видимой готовности «победить или умереть» [21, с. 239]. К верифицированным критериям относилось техническое состояние воинских церквей, укомплектованность штаба священников, хотя материальная и кадровая обеспеченность навряд ли свидетельствовали о «доброй нравственности».

Все вышесказанное приводит нас к выводу, что потенциал религиозно-нравственного воспитания воинов в конце XIX – начале XX вв. не был в полной мере использован, не все участники процесса четко осознавали цели такового и не могли проконтролировать результаты усилий, приложенных в данном направлении.

Такой вывод заставляет нас обратить более пристальное внимание на современное состояние духовно-нравственного воспитания в войсках. Конечно, сегодня мы располагаем значительным инструментарием объективной оценки результатов данной деятельности (психологические тестирования, социологические опросы и эксперименты и др.), но отсутствие четкого целеполагания, понимания задач религиозного воспитания, причем на всех уровнях исполнения, может свести прилагаемые усилия к формализму, профанации и дать обратный эффект.

Библиографический список

1. Артемьев А. А. Взаимодействие Русской православной церкви и Министерства обороны РФ на современном этапе // *Власть*. 2015. № 5. С. 51–54.
2. Баимов А. Г. Опыт внедрения военных храмов в Российской армии // *Genesis: исторические исследования*. 2017. № 10. С. 152–160.
3. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). Ф. 400. Оп. 36. Д. 7.
4. Боголюбов А. А. Очерки из истории управления военным и морским духовенством в биографиях главных священников его за время с 1800 по 1901 гг. СПб., 1901. 186 с.

5. Добротворский С. Сравнительная статистика военного духовенства за период времени 1888–1902 гг. // Вестник военного духовенства. СПб., 1902. № 6. С. 186–189.
6. Смирнов А. История флотского духовенства. Ч. 1. Пг.: Тип. «Сельского Вестника», 1914. 76 с.
7. Виноградов А. К вопросу о молитвах за умерших иноверцев // Вестник военного духовенства. 1906. № 23. С. 720–722.
8. Шавельский Г. Освящение знамен, Высочайше пожалованных 33, 34, 35 и 36-му Восточно-Сибирским стрелковым полкам // Вестник военного духовенства. 1904. № 21. С. 659–652.
9. Якиманский Е. Освящение новых зданий для больницы в Севастопольском морском госпитале // Вестник военного духовенства. 1908. № 18. С. 558–563.
10. Ладоренко В. Е. К вопросу об изменении политической ориентации Русской православной церкви (1917–1945) // Вопросы истории религии и атеизма. 1964. Вып. 12. С. 121–122.
11. Сидоров Д. И. Защита Родины и религия. М.: Воениздат МО СССР, 1963. 120 с.
12. О долге и чести воинской в российской армии: собрание материалов, документов и статей / сост. Ю. А. Галущко, А. А. Колесников; под ред. В. Н. Лобова. М.: Воениздат, 1990. 368 с.: ил.
13. Котков В. М. Военное духовенство нередко показывало примеры мужества во время боевых действий // Военно-исторический журнал. 2000. № 4. С. 64–71.
14. Котков В. М. Военное духовенство России: страницы истории: монография. СПб.: Нестор, 2004. 352 с.
15. Пашков В. И. Традиции духовно-нравственного воспитания военнослужащих в русской армии конца XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 235 с.
16. Бадьянов А. Б. Роль духовно-нравственного фактора в российской армии (Историко-социологический аспект): дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2004. 156 с.
17. Кепель О. В. Деятельность государственных и военных органов по укреплению дисциплины в Российской армии (1874–1914 гг.): дис. ... канд. ист. наук. М., 2007. 246 с.
18. Карлова Е. Н., Романов Н. Н. Работа с верующими военнослужащими: история и современность // Вестник Российской нации. 2017. Т. 5, № 5 (57). С. 87–100.
19. Петерс К. Назревшие требования вследствие сокращения сроков службы в войсках // Военный сборник. 1909. № 9. С. 117–132.
20. Редигер А. Ф. Комплектование и устройство вооруженной силы // Российский военный сборник. 1994. Вып. 4. С. 29–77.
21. Цибилов В. А. Развитие информационно-пропагандистской работы в военных округах Российской империи // Вестник университета. 2015. № 7. С. 236–240.
22. Шутько Д. В. Роль религии в воспитании военнослужащих армии Российской империи. URL: http://gosreg.amchs.ru/pdf/files/1number/articles/Shytko_article.pdf (дата обращения: 15.10.2021).
23. Русский биографический словарь: Жабокритский – Зяловский. СПб.: Тип. Гл. упр. уделов, 1897 [2]. Т. 7. 588 с.
24. Васильев И. А. Ординарная и экстраординарная духовно-военная служба в Российской империи 1900–1917 гг. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Право. 2010. № 1. С. 94–97.
25. Волков С. В. Генералитет Российской империи // Энциклопедический словарь генералов и адмиралов от Петра I до Николая II. Т. II. Л-Я. М., 2009. 831 с.
26. РГВИА. Ф. 806. Оп. 5. Д. 9904.
27. Православная традиция Русской Армии // Российский военный сборник. М.: ВУ, 1997. 496 с.
28. Архив военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Ф. 6. Оп. 29. Д. 143.
29. Столетие военного министерства: управление церквами и православным духовенством военного ведомства. 1802–1902. Т. XIII. СПб.: Тип. тов-ва. М. О. Вольф, 1902. 130 с.
30. РГВИА. Ф. 868. Оп. 1. Д. 754.
31. Гребенщиков Я. Из военного быта // Разведчик. 1897. № 371. С. 1032–1033.
32. Гребенщиков Я. Из военного быта // Разведчик. 1897. № 373. С. 1082.
33. РГВИА. Ф. 96. Оп. 1. Д. 4.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-98-103

А.Б. Ларин

Институт всеобщей истории Российской академии наук, г. Москва, Россия

УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ РОССИИ НА ЮЖНОМ КАСПИИ В 1840-е гг. В КОНТЕКСТЕ РУССКО-ИРАНСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Статья посвящена политике России на юге Каспия в 1840-е гг. Показано, что благодаря использованию преимуществ, предоставляемых Туркманчайским трактатом 1828 г., Российской империи удалось значительно укрепить свои позиции в регионе: было расширено военно-морское присутствие, достигнуты существенные успехи в борьбе с пиратством и стабилизации региона, созданы условия для развития торговли. Отдельное внимание уделяется развитию парового сообщения на Каспии.

Ключевые слова: Астрабадский залив, о. Ашур-Ада, Каджарский Иран, Каспийское море, Туркманчайский договор, туркмены.

A.B. Larin

Institute of World History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

STRENGTHENING OF RUSSIA'S POSITION IN THE SOUTHERN CASPII IN THE 1840S IN THE CONTEXT OF RUSSIAN-IRANIAN RELATIONS

The article is devoted to the policy of Russia in the south of the Caspian Sea in the 1840s. It is shown that due to the use of the advantages provided by the Turkmanchay Treaty of 1828, the Russian Empire managed to significantly strengthen its position in the region: it expanded its naval presence, achieved significant success in combating piracy and stabilizing the region, and created conditions for the development of trade. Special attention is paid to the establishment of steamship communication in the Caspian Sea.

Key words: Astrabad Gulf, Ashūradeh Island, Qajar Iran, The Caspian Sea, The Treaty of Turkmenchay, Turkmens.

В соответствии с Туркманчайским договором 1828 г. Российская империя подтвердила монопольное право держать военный флот на Каспийском море [1, с. 221–222]. Это преимущество создавало возможности (которыми империя не преминула воспользоваться) для обеспечения военно-морского доминирования по всей акватории Каспия, в частности в ее южной части. Этот регион охватывал побережье русского Закавказья на западе, иранских провинций – Гиляна, Мазандарана и Астрабада – на юге и туркменских земель (на которые Каджары также претендовали) – на юго-востоке. Контроль над судоходством позволял обеспечить и большее влияние в регионе в целом.

История освоения Россией прикаспийского региона и самого Каспийского моря не перестает привлекать внимание исследователей, занимающихся разработкой различных аспектов данной темы. Среди работ последних лет можно назвать исследования, посвященные военно-морским силам России в регионе и военно-политической истории российского проникновения [2–5], изучению региона в контексте геополитики и те-

ории фронта [6–8], торгово-экономическим вопросам [9], истории борьбы с пиратством [10]. Эта тема вызывает серьезный исследовательский интерес, что и неудивительно, если принять во внимание существенное геостратегическое и экономическое значение региона, сохраняющееся и в настоящее время.

В качестве источниковой базы послужили материалы различного характера, как опубликованные, так и архивные (Архив внешней политики Российской империи). Обширная проблематика, связанная с Каспием и продвижением России в регионе, нашла отражение в официальных документах, а также в различных материалах личного происхождения: дневниках русских и британцев, личной переписке, материалах прессы и т. д. Большое значение для разработки темы имеют также написанные в XIX в. историко-географические сочинения. Разнородный характер всех этих материалов позволяет рассмотреть избранную проблематику в ее сложности и полноте. Это важно, поскольку избранный для анализа период, с одной стороны, еще не получил всестороннего

освещения в исследовательской литературе, а с другой – заложил основы последующего доминирования России в южнокаспийском регионе. Исследование тех процессов, что происходили здесь еще в первой половине XIX века, позволит лучше понять дальнейшую сложную историю региона.

В настоящей статье будет уделено внимание различным аспектам политики России на южном Каспии в 1840-е гг., когда ей удастся существенно укрепить позиции в регионе. Это было сделано за счет ряда мероприятий, позволивших правительству империи, пользуясь соответствующими статьями Туркманчайского договора, обеспечить себе военно-морскую гегемонию на Каспийском море, что становилось еще одним инструментом влияния на политику Каджарского Ирана. Одновременно осуществлялось и развитие инфраструктуры региона, более тесное его транспортное сопряжение с Россией по морю.

Военно-морская сила России на Каспии была представлена Каспийской флотилией, существовавшей еще с петровских времен. Ввиду обширной площади моря для деятельности флотилии требовалось наличие военно-морских баз («морских станций» в терминологии XIX в.), расположенных по его акватории. Таких станций было создано несколько: на о. Сара, о. Ашур-Ада, в Баку [2]. В совокупности эти ресурсы позволяли решать задачи России в регионе. Если говорить о юго-восточной части Каспия, то непосредственной причиной для усиления здесь российского военно-морского присутствия стала необходимость обеспечения безопасности в связи с нападениями туркмен.

Северо-восточные провинции Ирана, примыкавшие к Астрабадскому заливу, страдали от постоянных набегов туркмен, обитающих к востоку от Каспия. Туркмены нападали на рыболовецкие и торговые суда, курсировавшие в акватории моря, грабили прибрежные промыслы и села. Захваченных в плен иранцев и русских продавали в рабство на рынки Хивы и Бухары [11, с. 14, 20]. Эта проблема беспокоила российское общество уже в начале XIX в. [12]. Хотя многие туркмены неоднократно выражали желание вступить в подданство империи, и правительство зачастую оказывало этим туркменским родам посильную поддержку, случаи разбоев и грабежей были явлением не менее обычным [4].

В начале 1840-х гг. правительство принимает серьезные меры для решения проблемы туркменских разбоев. Непосредственным поводом для вмешательства послужили следующие обстоятельства. Персидское правительство неоднократ-

но высказывало претензии российским властям в связи с тем, что в силу VIII ст. Туркманчайского договора Иран лишен возможности держать военный флот на Каспии, а значит, остается практически безоружным против туркменских пиратов. Иранские власти даже обвиняли Россию в пособничестве туркменам. В ответ на это правительство с 1841 г. учредило крейсерство у побережья юго-восточной оконечности Каспийского моря.

Туда был направлен военный бриг «Аракс» под командованием капитан-лейтенанта В.И. Фофанова, с тем чтобы он осуществлял надзор за безопасностью в этих водах. Однако даже присутствие российского судна не остановило туркмен от разбоев: продолжались их нападения на иранцев, а осенью 1841 г. туркмены захватили в плен несколько русскоподданных, ограбили лодку русского купца А. Герасимова на виду у военного корабля. Когда же командир предпринял ответные меры, совершили нападение на экипаж судна, убив и ранив несколько человек [13, док. 484]. Эти действия были восприняты как прямое оскорбление достоинства империи, и правительство заняло более решительную позицию.

Каспийская флотилия должна была принять меры для осуществления «строгого полицейского надзора за действиями туркмен, посредством коего прекращены были бы разбои и грабежи, производимые ими в пределах Персии». Руководство миссией по обеспечению безопасности прибрежных вод было поручено капитану 1-го ранга графу Е.В. Путятину, который был командирован в Астрабадский залив в 1842 г. [13, док. 485]. Миссия была успешна: командующему российскими военными судами Путятину удалось не только навести порядок в прибрежных водах, освободить пленных, но и захватить Якши Мухаммеда, лидера туркменских пиратов, и доставить его в Баку [13, док. 488, 491; 14, с. 17–21].

Большое значение для обеспечения военно-стратегических и экономических интересов России имело создание морской станции на острове Ашур-Ада, занимавшем важную позицию на входе в Астрабадский залив. Ее основание обычно связывают с ликвидацией базы на о. Сара в юго-западной части Каспия и переводом ее на о. Большой Ашур-Ада в 1842–1843 гг. [11, с. 4, 21], хотя М. Кирокосьян отмечает, что станция была учреждена в 1847 г., вне связи с судьбой морской базы на о. Сара [2, с. 75]. Правительство Ирана уступило этот небольшой песчаный остров России для надзора за безопасностью в регионе [11, с. 21]. Ашур-Ада стал постоянным местом базирования российских военных судов на юго-вос-

точном Каспии вплоть до распада империи. В первое время офицеры и матросы жили на судах. На персидском берегу были построены только баня для моряков и помещение для врача, лечившего иранцев [15, с. 307].

Существование станции на Ашур-Аде вызывало ряд проблем как дипломатического характера, так и связанных непосредственно с назначением станции. Во-первых, персидское правительство относилось к столь близкому присутствию российских военных судов с большой подозрительностью. Иранцы опасались чрезмерного усиления России в регионе, в связи с чем стремились максимально ограничить активность ее представителей. Правительство империи проявляло понимание этой обеспокоенности и старалось не давать иранцам для нее лишних поводов [16, с. 101]. Местные власти, как и местное иранское население, также относились к российской станции с большим недоверием. Значительные сложности представляла и служба на станции. Нездоровый климат местности порождал частые болезни моряков. Туркмены совершали набеги на расположенные на иранском берегу здания [11, с. 21].

Тем не менее станция выполняла свою функцию: современники отмечают, что с появлением станции на Ашур-Аде проблема обеспечения безопасности региона была в целом решена [17, р. 251]. Установленный порядок судоходства в прибрежных водах предполагал получение всеми торговыми судами паспорта у начальника станции, без которого навигация по Каспию была запрещена. Кроме того, моряки станции осуществляли дозор туркменских кораблей на предмет обнаружения пленников или оружия. Эти меры позволили придать мореплаванию на южном Каспии упорядоченность и обеспечить его безопасность. Разумеется, нападения туркменских пиратов продолжались и в последующие годы, хотя постепенно ситуация стабилизировалась. Российские власти стремились во взаимодействии с туркменами сочетать военную силу с дипломатическими средствами, что, как показало будущее, было наиболее эффективно [2, с. 78–79; 4, с. 33, 36].

Несмотря на все сложности, станция в последующие годы росла и развивалась. С началом пароходства на Каспийском море на станции находились и паровые («Кама», «Волга»), и парусные («Тарантул», «Змея») суда [15, с. 313]. В 1850-е гг. на Ашур-Аде начали строить помещения для офицеров и матросов [15, с. 315].

Кажется очевидным, что целью создания станции на Ашур-Аде была не только борьба с туркменскими разбоями и обеспечение безопасности

торговли и русскоподданных. В создании военного укрепления на южном Каспии можно видеть некий ответ на оккупацию острова Харк англичанами в 1838 г. Морская станция на Ашур-Аде стала постоянным элементом российского военного присутствия у каспийского побережья Ирана. Несмотря на относительно скромный масштаб этой базы, она могла в случае необходимости стать важным фактором военно-политического давления на иранские власти. Одновременно, нельзя не отметить и тот факт, что существование станции в известной степени отвечало и интересам самого Ирана Каджаров, так как она защищала в том числе его территорию и подданных, содействовала развитию торговли в регионе [2, с. 78; 4, с. 31–32].

Одной из важнейших задач российского правительства, связанных с дальнейшим освоением акватории моря, было учреждение пароходства на Каспии. О его необходимости писал еще в 1830 г. служивший в Иране дипломат И.С. Мальцов в записке управлявшему Кавказом графу И.Ф. Паскевичу, в которой он рассуждал о мерах, необходимых для развития российской торговли в стране. Мальцов полагал, что одной из причин неразвитости торгового судоходства по Каспию является неизвестность времени доставки товара парусными судами, ввиду чего купцы предпочитают ненадежному морскому сообщению сухопутную доставку, чтобы избежать убытков. Доставка груза пароходами могла бы производиться с меньшими издержками и значительно быстрее, нежели по суше. При этом Россия обладает преимуществом в развитии каспийского судоходства, поскольку на Каспии «развевается один только Русский флаг», и нет необходимости опасаться конкуренции иных держав. Единственным же препятствием к осуществлению учреждения пароходства является несовершенство конструкции паровых судов, что, впрочем, легко может быть преодолено [18, док. 714]. Российское правительство приняло решение по вопросу в 1842 году. Мотивами к осуществлению этого замысла послужили желание обеспечить порядок и безопасность на Каспийском море, в первую очередь – обезопасить море от грабежей туркмен, а также способствовать развитию торговли и установить правильное и скорое сообщение с Персией [19, л. 9]. Пароходство позволяло организовать регулярное почтовое сообщение, которое не всегда удавалось осуществлять сухопутным путем. Для реализации этого намерения с позволения императора были заказаны два судна, которые должны были начать плавание осенью 1843 или весной 1844 года [19, л. 9]. В то же время правительство столкнулось с определенными трудностями при про-

ведении в жизнь идеи каспийского пароходства. В частности, необходимым условием регулярного сообщения было обеспечение судов углем, что вызывало затруднения, поскольку доставляемый в Астрахань английский уголь обходился весьма дорого [19, л. 9 – 9 об.].

Для решения этой проблемы правительство стремилось организовать снабжение персидским углем. О наличии в Иране месторождений каменного угля было известно со слов Джафар Кули-бека, иранца, обучавшегося в Горном корпусе. По мнению правительства, снабжение пароходов местным углем позволяло не загружать их топливом на весь рейс (поскольку дозаправку можно было бы произвести на иранском побережье), возможно, этот уголь обходился бы дешевле правительству, нежели английский или российский [19, л. 9 об.].

Чтобы обнаружить месторождения каменного угля, в состав направленной в Персию в начале 1840-х гг. по просьбе иранского правительства миссии горного инженер-майора Н.И. Воскобойникова был включен специалист, опытный в поиске угольных месторождений [19, л. 9 об. – 10]. Любопытно, что правительство предполагало изыскать каменноугольные залежи в прикаспийских провинциях Ирана, не оглашая преждевременно своих намерений относительно их использования [19, л. 10]. Специалист должен был произвести на месте точную разведку месторождений и оценить удобство добычи угля. Желание избежать преждевременной огласки было связано с чрезвычайной подозрительностью первого министра шаха Хаджи-мирзы Агаси, стремившегося скрыть природные богатства Ирана от покушений иностранцев. Таким образом, Воскобойникову было дано весьма деликатное поручение: занимаясь горными изысканиями в местах, указанных иранским правительством, параллельно исследовать Мазандаран и Астрабад на предмет наличия каменного угля [19, л. 10]. В случае обнаружения угля подходящего качества Воскобойников должен был выяснить на месте, каких затрат потребует его добыча и доставка его к удобным пунктам на южном берегу Каспия, а также собрать все сведения, которые могли бы оказаться полезными для принятия решений по данному вопросу. Воскобойников должен был сообщить все, что ему удастся обнаружить, посланнику в Иране графу А.И. Медему, а тому, в свою очередь, следовало передать полученную информацию в МИД вместе с собственными заключениями о том, какие условия требуется соблюсти для организации добычи каменного угля в Иране [19, л. 10 – 10 об.]. При этом вице-канцлер граф К.В. Нессельроде выражал надежду, что поскольку

основной целью учреждения пароходства на Каспии было прекращение туркменских грабежей, от которых страдали и иранцы, то правительство шаха окажет содействие в снабжении российских паровых судов топливом [19, л. 10 об. – 11]. Но прежде всего предстояло выяснить: «есть ли в Персии каменный уголь, какого он достоинства, в какую цену будет обходиться, на каких условиях может быть приобретаем и с кем надлежит постановить условия, т. е. с самим персидским правительством или с частными людьми» [19, л. 11].

Предпринятые усилия не пропали втуне. Осенью 1843 года начальник Главного морского штаба уведомил Нессельроде, что командующий отрядом в Астрабадском заливе капитан-лейтенант Нечаев открыл в окрестностях Астрабада каменный уголь. Персидское правительство, по ходатайству Медема, дало свое согласие на его добычу для российских судов в Астрабадской, Мазандаранской и Гилянкой провинциях [19, л. 222]. По этому случаю император повелел отпустить командующему астрабадской морской станцией капитан-лейтенанту Дюгамелю 100 червонцев, чтобы нанять местных жителей для добычи и транспортировки ископаемого топлива. Эти средства должны были поступить из средств российской миссии в Иране. Нессельроде отдельно просил Медема сообщить в МИД о всех подробностях, связанных с открытием угля на южном Каспии. В особенности Нессельроде интересовали обстоятельства исходатайствования Медемом фирмана от персидского правительства, о котором у министерства были лишь косвенные сведения [19, л. 222 – 222 об.].

Впрочем, довольно скоро российские пароходы были вынуждены отказаться от иранского угля. Посетивший в конце 1847 г. Астрабад британский консул Аббот сообщал, что топливо для кораблей доставляется из России, поскольку некоторое время назад снабжение русских астрабадским углем было запрещено персидским правительством [20, р. 36–37]. Переговоры об обеспечении российских судов местным топливом происходили и в 1860-е гг. [21, с. 521].

Российские усилия по организации пароходства на Каспии увенчались успехом несколько позже срока, предполагаемого Нессельроде, – в 1846 г. [22, с. 301]. Активное участие в учреждении почтовых рейсов принимал кавказский наместник князь М.С. Воронцов. Сообщение между портами поддерживалось тремя судами, одно из которых было резервным, на случай задержки очередного парохода. Они развозили почту, пассажиров и товары [23]. Было налажены регулярные рейсы по маршруту: Астрахань – Бирючья Коса – Петров-

ское укрепление (или Тарки) – Дербент – Баку – о. Сара – Энзели – Астрабад со стоянками в некоторых из этих пунктов. Суда отправлялись из Астрахани дважды в месяц, 1 и 15 числа (по юлианскому календарю), дойдя до Астрабада, возвращались обратно по тому же маршруту. Навигация начиналась 1 апреля, и в течение нее суда совершали 13 полных рейсов [24, с. 62]. Подробности этого сообщения, расписание, стоимость проезда и провоза багажа, транспортировки товаров и прочая связанная с каспийским пароходством информация публиковалась в «Кавказском календаре» [25]. Сообщались правила провоза товаров, в частности, указывалось, что при желании отправить морем значительную партию груза торговцу следовало сообщать об этом соответствующим лицам заблаговременно. В этом случае товары грузились на отдельные суда, которые и буксировались пароходами. Товары должны были быть снабжены таможенными свидетельствами на свободный вывоз, а также карантинным свидетельством. Особо оговаривались порядок погрузки товаров и подготовки грузов к отправлению, запрет на транспортировку самовозгорающихся грузов. Важно отметить также и то, что правилами оговаривался порядок отправления пассажиров и грузов из персидских портов в Россию. Всем лицам, желавшим воспользоваться российскими паровыми судами, предписывалось получить виды от миссии или от консульств в Гиляне и Астрабаде. Желавшие перевозить морем коммерческие грузы из Ирана должны были заблаговременно сообщать консулам о количестве и роде товаров, чтобы последние могли отдать распоряжения командующему Астрабадской станцией или командирам пароходов о погрузке товаров на суда [25, с. 200]. Из вышеизложенного можно ясно наблюдать стремление российского правительства

упорядочить каспийскую торговлю, создать единые правила морской транспортировки грузов, что позволило бы сделать коммерцию более надежной, спокойной и, в конечном итоге, привлекло бы к ней больше участников. Поскольку же перечисленные пункты остановки российских паровых судов относятся только к западному и южному побережьям Каспийского моря, очевидно, что, организуя регулярное сообщение, правительство рассчитывало на развитие российско-иранских торговых связей. Отсутствие постоянной навигации вдоль восточного побережья объясняется тем, что оно было освоено в значительно меньшей степени и надежные пункты, где могли бы безопасно останавливаться российские корабли, пока отсутствовали.

Вышеописанные мероприятия российского правительства обеспечивали российскую военно-политическую гегемонию на Каспийском море, а также создали возможность для развития торговых связей с Ираном по морю. Вскоре после организации казенного сообщения на Каспии здесь появляются и частные паровые суда: в начале 1850-х гг. в Астрахани было создано частное пароходное общество [26]. Несмотря на то, что персидское правительство первоначально относилось подозрительно к активности России в регионе, с течением времени оно было вынуждено принять ее как данность. В 1866 году Насер-ад-Дин лично посетил Каспийскую флотилию [27]. Во время путешествия в Европу в 1873 г. шах избрал путь по Каспию и далее через Россию [28, р. 17–22]. Отмеченные мероприятия – расширение военно-морского присутствия в юго-восточной части Каспия, в том числе регулярное крейсерование, создание Астрабадской станции, введение регулярного пароходного сообщения – стали важными шагами на пути превращения Каспийского моря в «Русское озеро».

Библиографический список

1. Юзефович Т. Договоры России с Востоком. Политические и торговые. М., 2005.
2. Кирокосьян М. Российские морские станции на Каспийском море // Морской сборник. 2015. № 10 (2023). С. 71–79.
3. Лобанов В. Б. Каспийская военная флотилия в составе вооруженных сил на юге России (1919–1920 гг.) // Клио. 2012. № 5 (65). С. 91–97.
4. Кадырбаев А. Ш. Россия на Каспийских рубежах: от эпохи Екатерины II до Крымской войны. По материалам Российского государственного архива ВМФ // Восточный архив. 2006. № 14–15. С. 26–37.
5. Кадырбаев А. Ш. Россия на Каспийском море, в Персии и Средней Азии. 1857–1911 гг. По материалам Российского государственного архива ВМФ // Восточный архив. 2015. № 1 (31). С. 4–11.
6. Дарабади П. Влияние «Морской силы» на геополитические процессы на Кавказе: история и современность // Кавказ и глобализация. 2012. Т. 6, вып. 2. С. 53–66.
7. Дарабади П. Кавказско-Каспийский регион в системе геополитических отношений XVIII – начала XIX веков // Кавказ и глобализация. 2008. Т. 2, вып. 4. С. 144–159.
8. Кулаков В. О. Северные провинции Ирана в истории русского фронта в Прикаспии // Журнал фронтальных исследований. 2016. № 1. С. 57–66.

9. Корноухова Г. Г. Роль российского правительства в развитии каспийской морской торговли с Персией во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник РУДН. Сер. История России. 2019. Т. 18, № 3. С. 661–682.
10. Торопицын И. В. Борьба с пиратством на Каспии в 1730–1740 гг. // Военно-исторический журнал. 2011. № 10. С. 59–63.
11. Соловкин Н. К 70-летию существования Астрабадской морской станции. СПб., 1914.
12. Невольники в Хиве // Вестник Европы. 1815. № 7 (апрель). С. 243–246.
13. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 12 т. / ред. А. П. Берже. Тифлис, 1884. Т. 9.
14. Березин И. Путешествие по Дагестану и Закавказью. Казань, 1850.
15. [Мельгунов Г.] О южном берегу Каспийского моря. Приложение к III тому записок Императорской Академии наук. № 5. СПб., 1863.
16. Письма Л. Г. Сенявина к посланнику в Тегеране кн. Д. И. Долгорукому // Русский архив. Год 54. Кн. 1. М., 1916. С. 47–128.
17. Holmes W. R. Sketches on the shores of the Caspian, descriptive and pictorial. London, 1845.
18. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 12 т. / ред. А. П. Берже. Тифлис, 1878. Т. 7.
19. Архив внешней политики Российской империи. Ф. «Миссия в Персии». Оп. 528 «а». 1843–1849 гг. Д. 259.
20. Cities & Trade: Consul Abbott on the Economy and Society of Iran 1847–1866 / ed. Abbas Amanat. Ithaca Press. London, 1983.
21. Зейдлиц Н. Очерк южно-каспийских портов и торговли // Русский Вестник. 1867. Т. LXX (август).
22. Пароходы // Военный энциклопедический лексикон, издаваемый Обществом военных и литераторов. Ч. 10. СПб., 1846.
23. Каспийское пароходство // Сын Отечества. Обзор истории, политики, словесности, наук и художеств. Кн. V. Май. СПб., 1851. С. 35–36.
24. Пароходные сообщения в России в 1851 году // Современник. СПб., 1851. Т. 28. Отд. VI. С. 60–62.
25. Расписание пароходных сообщений по портам Каспийского моря на 1852 г. // Кавказский календарь на 1852 год, изданный от канцелярии наместника кавказского. Отд. 2. Тифлис, 1851. С. 193–200.
26. Пароходное Общество в Астрахани // Отечественные Записки. Т. XCII. Отд. VI. СПб., 1854. С. 11.
27. Посещение Каспийской флотилии персидским шахом. Кронштадт, 1866.
28. The diary of H.M. the Shah of Persia during his tour through Europe in A.D. 1873 / trans. J. W. Redhouse. London, 1874.

Этнография, этнология и антропология

УДК 39(=161.1)+39(=161.2)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-104-109

Н.В. Люля

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СИСТЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКО-УКРАИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ¹

В статье рассматривается система идентичности русско-украинского населения России. Проведенное исследование позволило определить иерархию базовых идентичностей (гражданской, региональной, этнической) и свидетельствует о преобладании гражданской идентичности в комплексе с этнической и территориальной, занимающих второе и третье место соответственно. Выявлено, что иерархия уровней идентичности обусловлена влиянием внутренних и внешних факторов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, региональная идентичность, этническая идентичность, множественная этническая идентичность, русско-украинское население, приграничные регионы, Россия.

N. V. Lyulya

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

IDENTITY SYSTEM OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN POPULATION OF RUSSIA

The article discusses the identity system of the Russian-Ukrainian population of Russia. The study determined the hierarchy of basic identities (civil, regional, ethnic) and shows the predominance of civic identities in combination with ethnic and territorial identities, ranking second and third respectively. It was revealed that the hierarchy of identity levels is determined by the influence of internal and external factors.

Key words: civic identity, regional identity, ethnic identity, multiple ethnic identity, Russian-Ukrainian population, border regions, Russia.

В настоящее время изучение идентичности народов России является одним из актуальных направлений исследований как зарубежных, так и отечественных социологов, этнологов, географов. Опубликованы работы как теоретического, так и практического характера, в них рассматриваются отдельные компоненты идентичности и факторы, оказывающие влияние на ее формирование и трансформацию. Процессы глобализации и миграции ведут к изменению системы идентичностей, в том числе в соотношении общегражданской, региональной и этнической самоидентификации. По мнению исследователей, в «глобализируемом пространстве наблюдается пересечение множества идентичностей, которые ярко проявляются в процессе межкультурной коммуникации» [1, с. 106]. В связи с этим наиболее дискуссионной проблемой последних десятилетий стал вопрос о соотношении общероссийской граждан-

ской идентичности с региональной и этнической и об оценке их как совмещающихся по принципу иерархии, как дополняющих друг друга либо вступающих в конфликт [2, с. 128].

В последнее десятилетие разными специалистами – историками, этнографами, социологами – активно проводятся исследования в области изучения динамики и соотношения идентичностей, особенно в поликультурных регионах Российской Федерации: Астраханская [1], Белгородская [3], Томская, Брянская области [4], так и других государств – Черниговская область (Украина), Гомельская (Белоруссия) [5]. Однако комплексные исследования, позволяющие увидеть ситуацию на общероссийском уровне или на примере нескольких регионов, репрезентирующих разные части страны, отсутствуют.

Интерес научного сообщества к проблеме системы идентичности становится еще более акту-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-00676 «Множественная русско-украинская этническая идентичность в России и ее региональные особенности».

альным в настоящее время, когда население поликультурных регионов не редко имеет «дрейфующую» идентичность, что обусловлено их исторической спецификой, а также формированием этнической культуры с множеством локальных вариантов.

Недавно проведенные исследования этнических групп, расселенных дисперсно среди русского этнического большинства в Российской Федерации, позволяют говорить об определенном «раздвоении» идентичности этнических меньшинств, особенно в культурно близких этносообществах – белорусов, немцев, украинцев, чувашей и т. д. [6, 7]. В частности, большинство украинцев разных миграционных волн и их потомков, проживающих в российских регионах, имеют множественную этноидентичность, относят себя одновременно и к русским, и к украинцам.

Как пишет Е.В. Хлыщева: «Исторически национальные меньшинства, культурные меньшинства ждут признания своих культур, идентичности, особого образа составной частью культуры определенного общества, что приводит к взаимодействию многоуровневых идентичностей в едином пространстве поликультурных пограничных регионов» [1, с. 107]. В связи с этим, «как справедливо отмечает В.А. Тишков, возможна множественная этническая идентификация, когда отдельные группы населения сознают свое отличие от “основных народов”» [цит. по: 8, с. 109]. В связи с этим особенности идентичности русско-украинского населения как одной из таких групп позволяют говорить о малой изученности многих аспектов, в том числе особенностей системы их идентичности.

С 2020 г. коллектив исследователей в рамках реализации проекта РФФИ «Множественная русско-украинская этническая идентичность в России и ее региональные особенности» активно занимается исследованием феномена множественной идентичности на примере русско-украинского населения России. Как считает В.В. Бубликов: «Формирование русско-украинской идентичности стало следствием процессов ассимиляции украинского (в просторечии “хохлацкого”) населения и раздвоения его идентичности на гражданскую (по стране проживания) и собственно этническую в период после 1930-х годов» [9, с. 138]. В данной публикации автор рассматривает систему идентичности через призму трех уровней: гражданского, регионального и этнического.

Исследование проводилось в пяти регионах: Белгородской, Воронежской, Омской областях, Алтайском и Приморском краях. Особое внима-

ние уделялось выборке респондентов разных половозрастных групп, проживающих как компактно (село), так и дисперсно (город). Были опрошены 100 чел. с использованием метода глубинного интервью. Анкета была сформирована по разным идентификационным критериям (этническое происхождение, этнические чувства, лингвистические практики и идентичность и др.). Один из вопросов анкеты посвящен иерархии идентичности и представлен в следующей формулировке: «Среди разных вариантов своей идентичности, самоощущения: я – гражданин России, я – житель _____ [название региона проведения исследования], я – _____ [формулировка этничности, которую назвал сам респондент в вопросе о своей национальности], как бы Вы расставили приоритеты? Кем Вы себя чувствуете в первую очередь, кем – во вторую, а кем – в третью? Почему?»

При выстраивании иерархии идентичностей в среде русского-украинского населения России нами зафиксирован приоритет общегражданской идентичности (Я гражданин/ка России) «Я россиянин» по отношению к региональной (житель региона) и этнической идентичностям. Еще в 1990-е годы результаты социологических опросов демонстрировали преобладание региональной идентичности над общероссийской, а с начала 2000-х годов ситуация «стабилизируется» [2, с. 128]. Процесс изменения объясняется исследователями формированием именно множественной идентичности на всех ее уровнях: «Совмещенные множественные идентичности, а не конкурирующие и выстраиваемые иерархически – государственно-гражданская, этническая, региональная, локальная идентичности – признак гармоничного развития общества» [10].

Следует отметить, что российская идентичность, в дальнейшем сформулированная как «мы – россияне», была впервые представлена в тексте Российской Конституции 1993 г. в понятии «многонациональный народ России» [2, с. 127], что в дальнейшем распространилось и устойчиво бытует и в настоящее время в том числе в среде русско-украинского населения России. «Это все правильно, раз я корни пустил здесь, я россиянин, и гордость, и понятно, что за свою область переживаешь».

При этом в приграничных с Украиной регионах России – Белгородской и Воронежской областях – общегражданская идентичность нередко выступает в едином блоке с этнической идентичностью («россиянин = русский»), что обусловлено «политизацией» этничности, вследствие территориальной близости Украины и наделения этнонимов «русские» и «украинцы» прежде всего гражд-

данским, а не этническим смыслом. Появление новых независимых государств и формирование политических границ повлекло за собой рост этнической идентичности преобладающего этноса. Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что длительное проживание украинцев и их потомков на территории России формирует принадлежность к гражданскому сообществу, что становится значительно важнее этнической идентичности. В свою очередь, значительная часть респондентов особенно в сельской местности, по сути, отождествляет гражданскую и этническую идентичность. Об этом же пишет и Т.А. Листова, отмечая «характерное для жителей... [российско-украинского пограничья] совмещение понятий “русский” и “российский”» [11].

Высокий уровень общегражданской идентичности в среде русско-украинского населения отмечается во всех обследуемых регионах, но существенно выше он в Алтайском и Приморском краях и подкрепляется патриотическими чувствами респондентов. Анализ ответов позволяет сделать вывод о том, что рассматриваемая идентичность преобладает у проживающих компактно в сельской местности и респондентов среднего возраста (35–59 лет). «Гражданка России на первом месте, украинка, Омская область»; «Наверное, гражданка России в первую, потом уже Омская область, потом украинка».

Сложившаяся ситуация может объясняться несколькими причинами. Во-первых, в формировании общегражданской идентичности очень сильна роль государства как ресурса, способного насаждать какие-то категории, определения, создавать схемы консолидации [10]. Л.М. Дробужева отмечает: «Стратегия государственной национальной политики говорит о гражданской идентичности как главной целевой установке. Поэтому мы в данном случае не можем пойти по фарватеру брубейкеровского направления без корректировки» [10]. В связи с этим формирование гражданской идентичности в России является приоритетной задачей, а результаты проведенного социологического исследования позволяют говорить о достигнутых положительных результатах в виде ее высокого уровня.

Во-вторых, преобладание гражданской идентичности в среде сельского населения может объясняться более лояльным отношением населения к государству, доминированием в гражданской идентичности понятий «культура», «язык», «страна», «территория», «история», а не политического гражданского осознания (государство, герб, флаг и т. д.) [12, с. 482–485].

Согласно данным, полученным в ходе проведения глубинного интервьюирования, значительная часть респондентов связывала это с тем, что они, в первую очередь, проживают именно на территории России и имеют российское гражданство: «Потому что я живу в России, я не могу кричать тут всем, что я украинка, что я там. Все понятно, это есть у нас в семье, мы как бы это придерживаемся, но тем временем мы не забываем, что мы живем в России»; «Не, ну я же гражданка России в любом случае, ну а потом, наверное, что я украинка».

В-третьих, немаловажную роль оказывает внешняя политическая обстановка, влияющая на иерархию идентичностей, особенно среди этнических меньшинств. Дестабилизация политических отношений между Украиной и Россией с 2014 года и, как следствие этого, некоторая «стигматизация» украинской национальности в России, возможно, повлекли за собой не только сокращение украинского населения в регионах вследствие изменения своей этнической идентичности в сторону «русскости» [13, с. 132], но и (параллельно процессу ассимиляции) изменения в приоритете при ранжировании уровней идентичностей и выбора первой, главной – гражданской. Также в исследуемых регионах Сибири и Дальнего Востока немаловажную роль играет специфика их заселения украинцами, преобладание в числе респондентов именно потомков поздних переселенцев конца XIX – первого десятилетия XX вв. и их долгого проживания на территории России, утраты связей с Украиной [14, 15].

Этническая идентичность в среде русско-украинского населения России, согласно полученным результатам исследования, занимает у респондентов, как правило, второе место. «У этнической идентичности иные консолидирующие признаки. По национальному – этническому – признаку людей объединяют язык, культура, родная земля, природа, историческое прошлое и черты характера. Таким образом, разные идентичности перекрещиваются, как бы друг друга подпитывают, особенно часто у русских, поскольку родная земля и историческое прошлое воспринимаются многими в страновом пространстве. К тому же русские в качестве части этнической идентичности на четвертом-пятом месте называют государство. Поэтому чаще всего речь идет о многосоставной идентичности», – пишет Л.М. Дробужева.

Многосоставная идентичность характерна и для рассматриваемой автором этнической группы русско-украинского населения России: «Ну да, наполовину русский, наполовину украинец»; «Укра-

инской. Может быть и русской, но раньше, когда в паспорте писалась национальность, то всегда было написано украинка, чи в свидетельстве о рождении, чи в паспорте тогда писали. Ну, когда я была 30 лет замужем в Омской области, то тогда я там была русской. А по прибытии сюда опять стала хохлушкой. Жила в Омской области, но в русском селе».

Анализ полученных результатов позволяет говорить об особой значимости для респондентов их двойной этической идентичности. По десятибалльной шкале максимальное значение отметили больше четверти опрошенных. Так, Б. В. В., 1973 г. р., на вопрос: «Насколько важно для Вас ощущение собственной национальности, этнической принадлежности?» – отвечал следующее: *«Достаточно важно, не то, что я всем кичусь, что я украинец и я всем говорю направо и налево, но вот для меня это достаточно важно. 10».* При этом важность этнической идентичности связана с устойчивым украинским этнокультурным градиентом, который зависит от доли украинцев в этническом составе населения рассматриваемых регионов, с точки зрения сохранения и распространения традиционных элементов украинской культуры (языка, пищи и т. д.).

Необходимо обратить внимание на региональные особенности этнической идентичности. В рассматриваемых регионах наблюдается одновременное определение себя украинцами, «хохлами» и представителями русского этноса [16, с. 67], а итоги многолетних полевых этнографических исследований в регионах России позволяют говорить о том, что потомки украинских переселенцев считают себя украинцами, «хохлами» и русскими, а в Омской и Новосибирской областях, Алтайском крае – еще и сибиряками [17, с. 138; 18]. *«Наверное, я сибиряк, с Омской области, это первое»; «Сибирячка, конечно, потому что мы живем здесь в Сибири и где я ни бываю, то, что в Сибири это несравнимо».*

Проблема многоуровневости этнической идентичности данной группы подробно рассмотрена в работах сибирских этнографов Е.Ф. Фурсовой, В.В. Реммлера, Т.К. Щегловой, Т.А. Гончаровой, Е.А. Прохоровой и др. [19], в связи с этим в данной статье автор на данном вопросе останавливаться не будет.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на территории России зафиксировано исследователями три эндоэтнонима, а в регионах Сибири четыре (Омская, Новосибирская области, Алтайский край). При этом «хохлы» в большей степени фиксируются в сельской местности, а «сибиряки» – в среде городского населения. Лишь от-

метим, что «сибиряк» в работах ведущих сибирских специалистов М.А. Жигуновой, А.В. Ремнева рассматривается как проявление этнической идентичности, и с 2002 г. Росстат констатировал наличие в Сибири особой национальности – сибиряки [20, с. 48].

Третий уровень идентичности у русско-украинского населения России занимает региональная, или территориальная идентичность. Наличие у проживающего русско-украинского населения региональной идентичности обусловлено культурной разнородностью рассматриваемых российских регионов, которая представляет собой «местную специфику, географическую индивидуальность, связанную с представлениями и самосознанием людей, проживающих на данной территории, и отражаются понятием “малая родина”» [21, с. 13]. Существуют мнения, что региональную идентичность вводили для того, чтобы снизить сильную этническую идентичность, и в чем-то это действительно так [22, с. 78]. В обычных условиях она проявляется в формировании определенной системы ценностей и норм поведения жителей региона, которая определяется административными границами [22, с. 78].

Наиболее ярко региональная идентичность русско-украинского населения проявляется в Сибирских регионах (Омская область, Алтайский край). В территориальном и возрастном разрезе полученные результаты позволяют сделать вывод о повсеместной значимости региональной идентичности в среде молодого поколения (18–34 года) и проживающих в сельской местности. Результаты исследования не подтверждают общепринятое мнение «об угасании региональной идентичности в более молодых возрастных группах, как полагают многие авторы, реально существует более сложная, неоднозначная картина», – отмечает М.П. Крылов [21, с. 143].

Представители молодого поколения связывают значимость своего региона с такими единицами, как «место рождения», «место проживания», «родственники, друзья», «любовь и привязанность к малой родине»: *«Омич прежде всего, украинец, гражданин России. Я родился и вырос в Омской области, то есть я бывал в других районах Омской области, но была попытка съездить на юг с родителями, и как-то не понравилось ни Урал, ни Волгоград, ни Ростовская область, Омская область как-то ближе. Опять же аутентичность, те люди, с которыми я общаюсь, дружу, которых знаю – они все украинцы по национальности, то я в этом кругу верчусь и ощущаю рядом с ними себя. Гражданство – политическая вещь, а к полити-*

ке я не то, что равнодушен, я понимаю, что это важно в принципе крупным городам, таким как Москва, Питер, каким-то образом Омску, но явно не. Мы находимся 4 тыс. км от Москвы, поэтому до нас это не доходит. Поэтому влияния на меня государство никакого не оказывает, для меня важнее именно культурный, нежели политический аспект»; «Привыкла с малой родины, вот даже в школе вот с детьми мы начинаем, малая родина, вот Белоусовка, да, там, или украинка та, Белоусова, потом сибирячка, Западная Сибирь, потом уже Россия, например, я даже не знаю».

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что система идентичности двуэтничного русско-украинского населения России представляет собой сложную иерархию. С 1990-х гг. вектор идентичности смещается в сторону преобладания гражданской, второе и третье места занимают этническая и региональная идентичности. На выстраивание системы самоидентификации оказывают влияние процессы глобализации, внутренней и внешней политической ситуации, с региональными тенденциями сохранения этнической культуры.

Библиографический список

1. Хлыщева Е. В. Динамика идентичностей в культурном ландшафте Астраханского региона: от этноконфессиональной формы к транскультурной // Южно-Уральский журнал социальных наук. 2019. Т. 20, № 1. С. 105–122.
2. Нуруллина Р. В. Формирование общегражданской идентичности в России: современное состояние // Власть. 2016. Т. 24, № 9. С. 127–133.
3. Бубликов В. В. Идентичность жителей приграничного региона в условиях геополитической напряженности на постсоветском пространстве (на материалах Белгородской области) // Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию первого этносоциологического исследования в СССР / под ред. Г. Ф. Габдрахмановой, Г. И. Макаровой, Л. В. Сагитовой. Казань, 2018. С. 260–265.
4. Комарова И. Г. Уровни и типы этнической идентичности татар Томской области // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 1 (5). С. 161–172.
5. Григорьева Р. А. Язык и идентичность жителей пограничных районов России и Беларуси, России и Украины (Брянская, Гомельская и Черниговская области) // Алгоритмы человечности. Опыт антропологического исследования. М.: ИЭА РАН, 2018. С. 426–436.
6. Бубликов В. В. Множественная этническая идентичность и ее влияние на статистику национального состава населения России // Межэтнические отношения и процессы в современном мире: материалы всероссийской с международным участием научной конференции, посвященной 95-летию д-ра филос. наук, проф. В. И. Затеева / науч. ред. М. В. Бадмаева. Улан-Удэ, 2019. С. 63–67.
7. Бойко И. И., Долгова А. П., Харитонов В. Г. О сложной этнической и языковой идентичности населения Чувашии // Вестник антропологии, 2021. № 1 (53). С. 104–120.
8. Ремнев А. В. Национальность «сибиряк»: региональная идентичность и исторический конструктивизм XIX в. // Полития. 2011. № 3 (62). С. 109–126.
9. Бубликов В. В. Особенности идентичности русско-украинского населения приграничных территорий России // Этнографическое обозрение. 2019. № 6. С. 138–157.
10. Дробижина Л. М. Теоретические проблемы изучения гражданской идентичности и социальная практика. Перспективы. URL: http://www.perspektivy.info/misl/cenn/teoreticheskije_problemy_izuchenija_grazhdanskoj_identichnosti_i_socialnaja_praktika_2014-09-10.htm (дата обращения: 24.08.2021).
11. Листова Т. А. Влияние границ на современную этнокультурную ситуацию на юго-западе России // Межнациональные и межконфессиональные отношения в приграничном регионе: состояние и тенденции: сборник материалов международной научно-практической конференции. Курск, 12–13 декабря 2018 г. / под общ. ред. В. В. Зотова. Курск: Изд-во Академии госслужбы, 2018. С. 161–171.
12. Дробижина Л. М. Смыслы общероссийской гражданской идентичности в массовом сознании россиян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 480–498.
13. Бубликов В. В. Этнические процессы в семьях биэтнических русско-украинских жителей России (по данным полевых исследований 2020 г.) // Межнациональная семья в полиэтничном обществе: региональный и глобальный контекст: сборник материалов всероссийской научной конференции (13 ноября 2020 г., Уфа) / отв. ред. Ф. Б. Бурханова. Уфа: Первая типография, 2020. С. 125–132.
14. Люля Н. В. Формирование украинского населения на территории Алтайского округа в ходе переселений 1865–1917 гг. // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 460. С. 155–163.
15. Тимергалеев Р. Ф. Украинцы Приморского края в 1897–2010 гг. В демографическом разрезе: от ядра «Зеленого клина» до ассимиляции // Демографическое обозрение. 2017. Т. 4, № 4. С. 150–169.
16. Прохорова Е. А. Этническая идентичность украинцев Западной Сибири в исследованиях этнографов конца XX – начала XXI в. // Студент и научно-технический прогресс. Этнография: материалы 52-й Международной научной студенческой конференции. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2014. С. 67–68.

17. Люля Н. В. Этническая идентичность украинцев и потомков украинских переселенцев Сибири в работах исследователей в 1990–2010-е годы // Манускрипт. 2020. Т. 13, № 12. С. 103–108.
18. Жигунова М. А. Восточнославянское население в Сибири: этнокультурная история и идентичность // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2015. № 3 (9). С. 136–145.
19. Жигунова М. А. Этнокультурные и этнорегиональные процессы в современной Сибири // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. 2013. Т. 19. С. 456–459.
20. Жигунова М. А., Ремнев А. В., Суворова Н. В. Сибирский ракурс региональной идентичности // Национальные приоритеты России. 2014. № 2 (12). С. 48–62.
21. Крылов М. П. Региональная идентичность в Европейской России. М.: Новый хронограф, 2010. 240 с.
22. Кувенева Т. Н., Манаков А. Г. Формирование пространственных идентичностей в порубежном регионе // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 77–89.

УДК 39(571.122)

DOI 10.37386/2413-4481-2021-4-110-118

В.В. Медведев

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия

ИНДИГЕННЫЕ СООБЩЕСТВА И ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СУРГУТА: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье репрезентирован опыт исследования взаимодействия представителей индигенных сообществ и городского пространства на примере города Сургута Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Цель публикации – определение способов и практик демонстрации индигенными сообществами идентичности и маркеров этничности в городском пространстве. Методологическое фундирование представлено положениями герменевтического подхода как практики интерпретации и конструирования процессов. Проанализированный теоретический и эмпирический материал позволяет комплексное изучение акторов исследования.

Ключевые слова: индигенные сообщества, коренные народы, ханты, городское пространство, Сургут, этничность, идентичность.

V.V. Medvedev

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

INDIGENOUS SOCIETIES AND THE URBAN SPACE OF SURGUT: EXPERIENCE OF INTERACTION

The article presents the study of the interaction of indigenous society's representatives and the urban space on the example of the city of Surgut, Khanty-Mansi Autonomous District - Yugra. The purpose of the article is to determine the ways and practices of indigenous societies' identity demonstration and ethnicity markers in the urban space. Methodological rationale is represented by the provisions of the hermeneutical approach as a practice of interpreting and constructing processes. The analyzed theoretical and empirical material allows a complex study of the research actors.

Key words: indigenous societies, native peoples, Khanty, urban space, Surgut, ethnicity, identity.

Антропологические исследования городского пространства Сургута как средоточия экономического развития и социокультурной жизни Ханты-Мансийского автономного округа – Югры предоставляют возможность изучения не только этничности и культурной мозаики горожан [1, с. 105–111], но и представителей индигенных / коренных сообществ, сосредоточенных на территории близлежащих районов – Сургутского, Нижневартовского и Нефтеюганского.

Широко обсуждаемые среди зарубежных исследователей возможности «концепта индигенности» и процесса «индигенизации современности», например в публикациях Б. Карлсона, Дж. Клиффорда, Ф. Мерлана, М. Салинза, Дж. Фридмана, У. Ханнерца, допускают дискуссионные рассуждения о средствах и приемах концептуализации конкретными этническими группами собственного историко-культурного наследия, идентичности / идентичностей и самосознания. Другими словами, «пересечение антропологической теории и

индигенных практик в этом случае представляется очевидным» [2, с. 391]. Индигенные сообщества и культуры наших дней, как и ранее, находятся в объективе визуально-антропологических исследований [3, с. 1471–1493].

Своевременность ревизии понятийного инструментария, одновременно содержащего термины со схожей коннотацией – аборигенные / автохтонные / коренные и, наконец, индигенные народы, проанализирована и обоснована П.Б. Паршиным, закономерно подчеркивающим значение английского *indigenous peoples* и испанского *pueblos Indígenas* для научных изданий. Среди его аргументов справедливо утверждение о трактовке *indigenous* в русском языке в смысловом подтексте «здешний», «в-рождённый», «местный». По замыслу автора, «для русского языкового сознания его (*indigenous* – В. М.) внутренняя форма непрозрачна, что в данном случае является достоинством и в дальнейшем будет предпочтительно использоваться именно

выражение индигенные народы (за исключением цитат)» [4, с. 114–128].

Индигенные сообщества Ханты-Мансийского автономного округа – Югры – ханты, манси и лесные ненцы. Для Сургута и упомянутых прилегающих районов – это ханты-горожане и ханты, имеющие домохозяйства на родовых угодьях, осуществляющие ведение хозяйства в соответствии с порядком землепользования территорий традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера, закрепленных законодательно [5]. Однако ханты, ведущие подобный традиционный образ жизни, регулярно приезжают с родовых угодий в город и вполне интегрированы в его экономическую и социокультурную среду, а также происходящие урбанистические процессы.

С.А. Арутюновым объективно высказан довод об отсутствии некоего единого механизма адаптации малых этнических групп к новым условиям жизни, урбанизации, промышленному освоению территорий [6, с. 45]. Подобный концепт применим и в отношении индигенных сообществ округа. Технологии и модели приспособления и акклиматизации к трансформациям устоявшегося образа жизни могут быть самыми разнообразными и противоречивыми, охватывающими десятилетия. Например, дрейф ментальности, поведения, конструирование окружения, ориентированного на потребности коммуникации [7, с. 179]. В данном контексте достойным внимания является ответ на вопрос: «Каковы способы и практики демонстрации индигенными сообществами идентичности и маркеров этничности в городском пространстве?» Именно таким образом надлежит сформулировать цель данной статьи, позволяющей определить и обосновать взаимодействие ханты-горожан, ханты близлежащих родовых угодий и города Сургута как объекта антропологического изучения.

Ханты Югры демонстрируют положительную динамику численности. По материалам переписи 2010 года, в отношении общей совокупности населения они составляют 1,3 % [8, с. 47]. Компаративный анализ всесоюзных и всероссийских переписей населения второй половины XX – начала XXI столетия позволяет воссоздать на территории региона следующую картину: 1970 год – 12 222 чел., 1979 год – 11 219 чел., 1989 год – 11 892 чел., 2002 год – 17 128 чел., 2010 год – 19 068 чел. [9, л. 130; 10, с. 201].

При изучении распределения ханты, проживающих в сельской местности и городах, статистические материалы выявляют абсолютное преобладание сельского населения: 1970 год – 10 420 чел., 1979 год – 8 916 чел., 1989 год – 8 151 чел., 2002 год –

10 330 чел., 2010 год – 10 457 чел. Ханты-горожане округа: 1970 год – 1 802 чел., 1979 год – 2 303 чел., 1989 год – 3 741 чел., 2002 год – 6 798 чел., 2010 год – 8 611 чел. [10, с. 8–9]. По результатам переписи 2010 года, ханты Сургута – 632 чел. [10, с. 72]. Совокупность ханты-горожан от общего их количества соответствует 38,4 % [11, с. 110]. Число ханты, проживающих на территории вышеупомянутых районов, т. е. потенциальных участников взаимодействия с горожанами, итоги данной переписи распределили в следующем порядке: Сургутский район – 2 413 чел., Нижневартовский район – 1 985 чел., Нефтеюганский район – 360 чел. [10, с. 93, 98, 122]. Для сравнения – численность ханты по материалам Всероссийской переписи населения 2002 года: Сургутский район – 2 290 чел., Нижневартовский район – 1 621 чел., Нефтеюганский район – 199 чел. [12, л. 19].

Согласно сведениям Регионального аналитического центра и Реестра территорий традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера регионального значения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, в субъекте зафиксированы 475 таковых локаций, именуемых иначе родовыми угодьями, т. е. местами проживания конкретного человека, семьи или находящиеся в общинном владении. Угодья представляют собой естественно-географическое пространство, в ландшафт которого вписаны пастбищные места, луга, леса, озера и реки. Это территории, где исторически осуществлялось ведение традиционной хозяйственной деятельности и формировались маркеры этнической культуры индигенных народов. Из беседы с ханты-горожанином: «Рыбачить, охотиться, собирать ягоды и грибы можно в угодьях. В каждой деревне – свои угодья. Например, у моих родственников угодья в деревне под названием Каюкова (поселение Сургутского района. – В. М.), угодье – Тыгейское. Среди знакомых мне угодий назову Тайлакские угодья у деревни Тайлакова (поселение Сургутского района. – В. М.), еще Тауровские у деревни Таурова (поселение Сургутского района. – В. М.)» [13].

Территории традиционного природопользования расположены в пределах пространства всего округа: Белоярский район – 34, Березовский район – 21, Кондинский район – 35, Нефтеюганский район – 33, Нижневартовский район – 133, Октябрьский район – 54, Советский район – 4, Сургутский район – 107, Ханты-Мансийский район – 54. Полноценная картина распределения родовых угодий на сопредельных с Сургутом районах такова: на 107 территориях традиционного природопользования Сургутского района зарегистрированы

2 101 чел., ханты – 1 980 чел., манси – 13 чел., ненцы – 31 чел., прочие – 77 чел. В Нижневартовском районе, как было отмечено, насчитывается 133 родовых угодья, на которых проживают 1 209 чел., ханты – 965 чел., манси – 1 чел., ненцы – 161 чел., прочие – 82 чел. Нефтеюганский район обеспечивает функционирование 33 территорий, населенных 312 жителями. В их числе ханты – 272 чел., манси – 7 чел., прочие – 33 чел. [14].

Кроме того, на сегодняшний день на территориях родовых угодий в разных районах округа официально зарегистрировано 92 объединения, осуществляющие традиционную хозяйственную деятельность индигенных народов. В Сургутском районе работают территориально-соседская община коренных малочисленных народов Севера «Наследники родной земли» / «Рахэм мэх мэхиях», семейно-родовая община коренного малочисленного народа ханты «Вут явын», общество с ограниченной ответственностью «Кантык-Ях», общины коренных малочисленных народов Севера «Яун-Ях» и «Негус-Ях». В Нижневартовском районе функционируют некоммерческая семейная (родовая) община коренного малочисленного народа ханты «Хунзи», семейная (родовая) община «Кылас», община коренного малочисленного народа ханты «Ма котэм» / «Мой дом», общины коренных малочисленных народов Севера «Верхне-Вахская», «Возрождение», «Сосновоборская», «Ганжеево», «Устье» и «Большой Ларьяк». Подобные организации находятся и на территории Нефтеюганского района – община коренных малочисленных народов Севера «Юрта» и сельскохозяйственный рыбоохотпромысловый производственный кооператив «Волна» [15].

Результаты хозяйственной деятельности ханты, как, впрочем, представителей и других индигенных народов, полученные с территорий личного и семейного традиционного природопользования либо путем совместных коллективных усилий в объединениях и общинах, ориентированы на запросы и спрос со стороны горожан Сургута как серьезного потребителя. Опыт подобного взаимодействия – индигенного населения и городских жителей – для антропологов и этнологов актуальная и заслуживающая штудирования тема. Так, степень коммерциализации хозяйственной деятельности ханты, адаптивные практики в условиях современного рынка, связи, построенные на принципах «базарных» взаимоотношений потребителя и продавца («коммерсанта-рыболова», поскольку сбыт рыбы традиционно является приоритетным в торговле), проанализированы и обобщены Е.П. Мартыновой [16, с. 119–130].

Изучение влияния города на коренные народы, вопросов их интеграции в новое пространство и создания конкретных стратегий адаптации, применимых на практике – вполне своевременная проблематика, позволяющая бросить свежий взгляд на процессы инкорпорирования представителей индигенных сообществ в городскую среду. Такой научный опыт демонстрирует публикация Л.Н. Хаховской «Аборигены в городе: этнокультурный облик жителей Магадана» [17, с. 39–59]. Содержание работы анализирует динамику этничности и поведенческой культуры индигенного населения, проживающего в городских локациях Магаданской области. Автором выявлены и обоснованы технологии содействия и развития этничности коренных народов, практики историко-культурного наследия, отражен опыт коммуникации и взаимодействия с иноэтничным окружением.

Справедливо заметить, что работа Л.Н. Хаховской – одна из ряда статей, совместно опубликованных в специальном номере «Сибирских исторических исследований». Д.А. Функ во вступительном комментарии к теме делает акцент на трендах антропологических исследований и актуализирует изучение одного из ее наиболее востребованных разделов – антропологии города. Однако последующая ремарка об исключении городского пространства из профессионального поля зрения этнографами, изучающими индигенные сообщества («поскольку “традиционный образ жизни” в городах вряд ли возможен, и что “самобытная культура” априори не может здесь сохраняться, то и город не может быть местом их профессионального внимания»), подтверждает и обосновывает необходимость научного поиска в данном направлении [18, с. 8–14].

С позиции изучения антропологии города как исследовательского подразделения, укрепляющего академическую коллаборацию и междисциплинарность, а конкретнее «мультидисциплинарность, разнообразие методов и методологических подходов к изучению пространства города в историческом, социологическом, социокультурном, философском либо этническом контекстах» [19, с. 21–23], понимание опыта взаимодействия индигенных сообществ и горожан, их восприятия и повседневных практик в едином локусе видится не просто своевременным, а необходимым для анализа и конструирования модели межэтнических и кросс-культурных взаимодействий. Следует осознавать, что идентичность / идентичности горожан северных городов, как определяет их Д.Н. Замятин, «крайне подвижные, мобильные, все время трансформирующиеся и, в свою очередь, трансформиру-

ющие городские культурные ландшафты», и делать из этого соответствующее заключение [20, с. 221].

Историографическое описание проблемы содержит убедительное количество опубликованных материалов. Прежде всего, отметим, что тематика обсуждалась и является востребованной в рамках крупнейших отечественных антропологических и этнографических собраний – конгрессов этнографов и антропологов России, конгрессов антропологов и этнологов России. Например, на IX Конгрессе в Петрозаводске судьба индигенных народов и их апроприация городских территорий рассматривалась докладчиками секций «Историко-культурное наследие коренных народов Севера и Сибири: вызовы современности» и «Паттерны культуры меньшинств и культурное наследие современного российского / постсоветского города. Малые группы в этнографии», на заседании которой Д.А. Функ подчеркнул потенциал антропологии города для отечественного сибиреведения [21, с. 409].

В ходе X Конгресса, адресованного городской действительности «Современный город и социально-культурная модернизация России», аналогичные доклады и дискуссии прозвучали на разных заседаниях, но необходимо выделить работу секции «Городской образ жизни коренных малочисленных народов Севера: феномен и методы его анализа». В рамках изучаемого предмета внимания заслуживают сообщения М.А. Лапиной «Сохранение этических традиций хантов в условиях города», Т.В. Волдиной и С.Х. Хакназарова «Обские угры в столице Югры», Е.А. Пивневой «Город и традиция (по обско-угорским материалам)», демонстрирующие трансформацию этничности, стандартизацию и процессы коммерциализации традиционной культуры. Предстоящий в июле 2021 года XIV Конгресс антропологов и этнологов России аннотирует рассмотрение проблематики на секционных заседаниях «(Не)настоящее наследие: наследие, которое мы сохраняем, конструируем, практикуем», «Ресурсный экстрактивизм в антропологической перспективе», «Коренные малочисленные народы России: этнокультурные проекции», «Север на границах: территории, культуры, идентичности» и другие.

В номерах ведущей российской этнографической и антропологической периодической печати тематика роста роли городов и их связь с индигенными сообществами – свежий предмет обсуждения. «Урбанизация и аборигенные культуры на циркумполярном Севере и в Сибири» – специальная тема номера «Этнографического обозрения», с дискуссией, развернувшейся вокруг масштабов урбанизации, типов городов и переселения в них коренных народов, развития индустриализации,

ее влияния на идентичности и культуру, вариативности сознания представителей индигенного населения в условиях городской среды, видоизменения социального конструкта и сакрального восприятия [22, с. 5–9].

Е.В. Лярской, анализирующей ханты и ненцев Ямала, очень точно подмечена связь традиционного уклада и городского ландшафта, отображающая, по сути, картину жизни всех индигенных сообществ современности. «И городские, и поселковые ненцы (и мужчины, и женщины, и дети) ездят к родственникам в тундру в гости: иногда на несколько дней, иногда на более продолжительное время (как на дачу), чтобы отвезти детей на лето, навестить родных, пособирать ягод или помочь» [23, с. 60]. Тождественный сценарий взаимоотношений наблюдается среди ханты-сургутян и ханты, проживающих в родовых угодьях, в рамках семьи и более широкого круга родственников. В интервью с М.В. Самсоновой, заведующей городской историко-культурной экспозицией «Дом коренных народов Севера», прозвучали по этому поводу ремарки: «Ханты города имеют крепкие связи со стойбищем...», «В городе и назовут себя ханты, но не афишируют. Другое дело в угодье – ходят в нашей одежде, разговаривают» [13].

Для ханты своеобразное «единство» городской жизни и пребывания в родовых угодьях – это не только дань традиции, но и экономический ресурс. На материале представителей коренных народов из числа горожан Ханты-Мансийска подобную модель проанализировала Т.В. Ткачева [24, с. 179–183]. Среди ханты-сургутян сюжеты аналогичны. Территории традиционного природопользования, проживающие на них родственники, семейные связи и экономическое подспорье в условиях осуществления хозяйственной деятельности в соответствии с нормами собраны воедино. Заметим, что такой подход характерен и для взрослого населения, и для молодежи, принимающей участие в делах семьи. Один из интервьюируемых – студент второго курса университета, у которого поездка на родовые угодья к деду на рыбалку или за дикоросами и дальнейшая их реализация вызывает большее чувство ответственности и осознания важности данного занятия, чем внеучебная деятельность в выходные дни или же препровождение времени в комфортных условиях городских клубов.

Граница городского и сельского у индигенного населения, по наблюдению Е.А. Пивневой, может быть проведена по уровню благосостояния и зажиточности. В таком случае «городские считаются лучше обеспеченными в материальном плане, что позволяет им оказывать помощь своим дере-

венским сородичам» [25, с. 119]. Для горожан из числа коренных народов территории традиционного природопользования еще и символизируют особые «места памяти» с сакральным подтекстом [26, с. 27–28]. При этом не стоит забывать о проникновении городского ритма и стиля жизни не только в собственных жителей, но и, согласно П. Швайцеру, о наличии многих оснований того, что «сельский образ жизни подвергся урбанизации: заимствовал ценности, модели поведения и технологии» [27, с. 18].

Видоизменение и вариативность в сознании, в нормах культуры, в самоидентификации представителей индигенных сообществ, как и других народов, в условиях города – явление распространенное. Данному вопросу посвящена публикация В.И. Терентьева, оценивающая содержание идентичности номадов Монголии в городском пространстве [28, с. 141–149]. Сравнительный контекст изучения традиционных форм культуры, бытующих по общепринятому суждению в сельской местности, тем более у индигенного населения, и повседневных / сакральных практик горожан из числа коренных народов, а также их личного отношения к такому образу жизни, наличие иных социокультурных и экономических рамок – перспективная возможность «детализировать полученную картину» [29, с. 43]. Уточнить, объяснить и понять, какова же конкретная этническая группа в наши дни, проживающая на разных по содержанию и масштабам территориях, активно интегрированная или, наоборот, изолированная от иных сообществ, позволяет полноценный качественный анализ, т. е. всего и всех, связанных с актором исследования.

Город – противоречив. На одной странице монографии два таких справедливых и противоположных утверждения: «города приобщают к современности, которая может воспроизводить с помощью современных технологий любую культурную, этническую идентичность», и «города прерывают связь с малой этничностью, смена поколений ведет к утрате языка, культуры, традиций и обычаев, являвшихся частью повседневных кочевых или оседлых жизненных практик» [30, с. 118]. Де-факто северный город – пространство, требующее постижения и осмысления всех своих компонентов, в том числе осознания непрерывности существования индигенных групп, исторически связанных с этими территориями. Вопрос выбора локации – родовое угодье или же городская квартира, это вопрос личный, иногда и семейный, но не означающий сиюминутное отрицание этничности и замену сознания. Так, в квартире предметы сакрального предназначения ханты могут окуривать

уже над газовой плитой, отождествленной с огнем и очагом [31, с. 85]. Безусловно, непосвященному наблюдателю действие покажется диковинным, но для соплеменника либо этнографа-специалиста происходящее вполне очевидно – формы изменены, в данном случае использование газовой плиты, а обрядовое содержание – нерушимо. Е.А. Пивнева цитирует эпизод рассуждения информатора-горожанина из Ханты-Мансийска: «Как это мы не КМНС (коренные малочисленные народы Севера. – В. М.), а кто же мы тогда?» [11, с. 112]. Данное высказывание – публичная демонстрация собственной идентичности и самосознания конкретного представителя индигенного населения Югры.

Стремление обозначить себя в социуме и не всегда в привычном городском пространстве отчетливо прослеживается среди ханты, приезжающих с родовых угодий по делам в Сургут – погостить к родственникам, посетить поликлинику или в коммерческих целях. В этом случае ханты неизменно надевают традиционную одежду, справедливее заметить, созданный в соответствии с собственными представлениями современный «народный» костюм. Для женщин, девушек и девочек это является нормой, исключением служит верхняя одежда в непогоду весной-осенью. Мужчины, парни и мальчики в теплое время года носят повседневный городской наряд. В зимний период верхняя одежда максимально приспособлена к суровым северным условиям и соответствует традициям изготовления из оленьего меха мужских малиц, распашных женских шуб и обуви. Подобная форма публичного маркирования этничности и самоидентификации в городском ландшафте позволяет ханты успешно реализовывать разнообразную продукцию, привлекая к себе внимание и осуществляя своеобразный маркетинговый ход.

Традиционными хозяйственными занятиями коренных народов Югры являются охота, оленеводство, рыболовство, сбор дикорастущих, а среди народных промыслов – изготовление меховой одежды, обуви и художественных изделий из дерева, бересты, кости, рога [32, с. 29, 77]. Род деятельности и времена года регламентируют набор товаров, предлагаемых ханты сургутянам. Из рассказа информатора: «Торговля-то? Летом и осенью – брусника, клюква, морошка. Зимой идет забой оленя, значит, оленина. Рыбу продаем – щуку там, язя, карася. Летом свежую, а по зиме мороженную» [13].

В зимнее время ханты реализуют оленину и замороженную рыбу разных пород. Летом и осенью на продажу идут ягоды – брусника, клюква, черника, морошка, голубика (см. рис. 1). «За морошкой

едут в начале лета, смородина, черника, голубика собирается в середине, в июле – начале августа. Брусника и клюква уже к концу лета – началу осени» [13]. Сезонной также является торговля грибами (август – начало сентября) и кедровыми орехами: «Когда шишки ореха созревают, они начинают падать на землю или же специально стучат по дереву, чтобы шишки начали падать. Затем шишки перебирают. Выбирают хорошие, некоторые могут быть и гнилыми, чистят их, вытаскивают орехи. Работенка не очень приятная, шишки-то в смоле!» [13]. С весны по осень – время реализации свежей рыбы. Ханты привозят с родовых угодий щуку, окуня, язя, карася, а также более ценные породы – осетра, нельму, муксуна. Дополняет перечень предметов торговли продажа сувенирных изделий из древесины, бересты, бисера, кожи, кости. Сбывают свои товары ханты в нескольких неофициальных рыночных местах, возникающих стихийно и отвечающих локальным / районным запросам горожан. Например, окрестности остановки общественного транспорта «ГКДЦ “Строитель”» и расположенного здесь торгового комплекса, окружи остановки «Магазин “Восход”» и «УБР», пешеходная зона проспекта Ленина в районе транспортного кольца «проспект Ленина – улица Островского» вблизи памятника основателям Сургута.

Ситуационной публичной демонстрацией одного из стержневых компонентов хозяйственной деятельности ханты – оленеводства – являются новогодние праздники (см. рис. 2). С близлежащих родовых угодий ханты, по договоренности с городской администрацией, привозят в Сургут оленьи упряжки и нарты, организуют катания горожан, что помимо коммерческой составляющей необходимо рассматривать и как маркирующее этничность действие. Занятие оленеводством для современных ханты – «особый маркер» собственной идентичности и в бытовом сознании, и на публичном уровне [33, с. 10].

В период становления этничности обско-угорского индигенного сообщества благодаря усилиям общественных деятелей и лидеров из числа коренных народов занятие оленеводством вновь стало престижным и экономически удобным, поскольку предоставило рабочие места в условиях безработицы и материальную стабильность. Подъем оленеводческих хозяйств округа происходил в 1990-х – начале 2000-х годов [34, с. 366]. В наши дни оленеводство как форма деятельности ханты поддерживается муниципальными и окружными органами власти, а число голов в стадах увеличивается. Так, в Сургутском районе в 230 оленеводческих хозяйствах поголовье оленей в разное время

составляло 9 295 голов в 2015 году, 10 048 голов – в 2016 году, 9 812 голов – в 2017 году [35, с. 182].

Центром историко-культурного наследия *indigenous peoples* Сургута считается «Дом коренных народов Севера» в структуре городского комплекса «Старый Сургут». Проект реконструирует элементы этнической культуры и празднично-обрядовые традиции обско-угорских народов. Деятельность подобных учреждений на территории округа содержательно обобщена Е.А. Пивневой: «Трансляция и потребление этнической культуры в городских условиях происходят в основном через посредничество сети культурных учреждений: музеев, театров, библиотек, всевозможных сценических площадок, учебных заведений, теле- и радиопередач и пр. Но это не просто деятельность по сохранению этнокультурной аутентичности. По своему смыслу она представляет собой практику встраивания элементов традиционной этнической культуры в контекст современности, придания ей современных форм, во многом благодаря информационным технологиям» [36, с. 489].

«Дом коренных народов Севера» предлагает вниманию своих гостей экспозицию «Быт и традиции угорских народов», содержащую предметы традиционной культуры ханты и манси. Например, костюм, вышивка, хозяйственная утварь, изделия из бересты, бисера и т. д. Музейная площадка содержит реконструкцию чума, хлебной печи, лабаза. Посетители могут принять участие в экскурсионных программах «Мир Севера», познакомившись с играми ханты и манси, «В гости к ханты» – изучение древней культуры индигенных сообществ Югры, «Северная мозаика» – просмотр и обсуждение тематических визуально-антропологических материалов, «Узорчатый туюсок» – серия мастер-классов, приобщающих к промыслам коренных народов [37].

Центр поддерживает и развивает фольклорное наследие индигенного населения. Здесь организованы ансамбль «Аснэ» / «Обская женщина» и детский коллектив «Луима ханса» / «Северные узоры». В этом направлении установлены крепкие связи с фольклорными группами Сургутского района, но в последние годы материальные трудности, вопросы транспорта, а в наши дни сложная эпидемиологическая обстановка в результате COVID-19 приводят к ослаблению и разрыву отношений. Из всех крупных праздников, организуемых музейными сотрудниками («Нарождение луны», «Вороний день», «День обласа», «Международный день коренных народов мира»), только «День обласа» сохраняет свою привлекательность для ханты и манси Сургута, а также зрителей и участников из Сур-

гутского, Нижневартовского и Нефтеюганского районов (см. рис. 3). Проводимый на берегу реки Саймы «День обласа» воспринимается участниками не только в качестве традиционного праздника, но и служит подготовительным этапом к более серьезным соревнованиям на обласах, имеющим хороший призовой фонд.

Разные культурно-просветительские объединения города периодически обращаются к тематике этнографии и искусства, связанной с индигенными народами. Например, «Сургутский краеведческий музей» – выставки «Люди большой воды» и «Небесный всадник», фотовыставка «Божьей реки народ». «Сургутский художественный музей» – виртуальная выставка «Югра. Территория мифов», выставка «Возвращение в Ях», фотовыставка «Миф о Мифе». Экспозиции галереи современного искусства «Стерх» предлагают своим посетителям сегодняшнее прочтение Югры – день музеев «Обское дикое барокко», выставки «Югра и ее обитатели. Новая картография» и «Югорская мозаика».

Таким образом, представители современных индигенных сообществ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, проживающие на территориях Сургутского, Нижневартовского и Нефтеюганского районов, включены в систему жизненных процессов городского пространства Сургута. Антропологическое включенное наблюдение и работа «в поле» с информаторами, избранные как наиболее результативные приемы в рамках предложенной методологической парадигмы, позволили определить механизмы адаптации и нормы поведенческой культуры коренных народов в условиях города. Процессы кросс-культурного взаимодействия ханты и горожан, а в более широком контексте – ханты и города Сургута как объекта антропологического исследования, стоит проецировать на все городские локации Югры, поскольку технологии и стратегии коммуникации тождественны. Изучение опыта подобных взаимоотношений позволит корректировать существующие противоречия «коренного» и «пришлого» населения, объективно разрешать спорные ситуации в отношении территорий традиционного природопользования индигенных сообществ, преодолеть стереотипность сознания городских жителей к жизни ханты на родовых угодьях. Последующие исследования этнических групп и трансформаций их идентичности в городском пространстве предоставят возможность конструирования единой модели межэтнического и кросс-культурного взаимодействия, определяющей содержание северного города.



Рис. 1. Сентябрь: продажа брусники, ХМАО – Югра, г. Сургут, 2020 г., фото В.В. Медведева

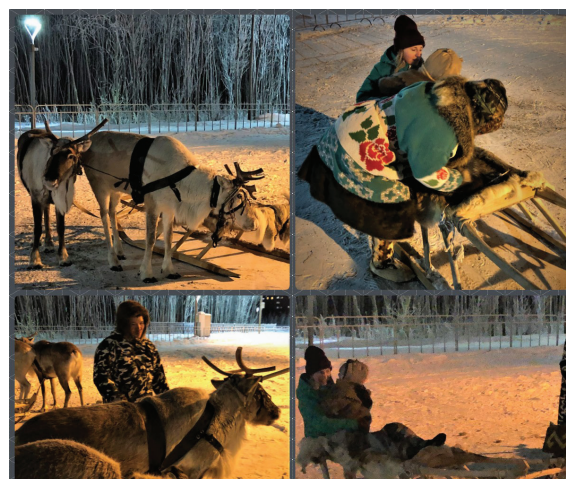


Рис. 2. Новогодние праздники: катание на оленьей упряжке, ХМАО – Югра, г. Сургут, 2021 г., фото В.В. Медведева



Рис. 3. На реке Сайме: День обласа, ХМАО – Югра, г. Сургут, 2015 г.¹

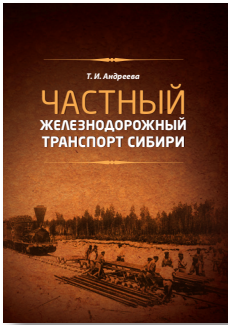
¹ Источник: историко-культурный центр «Старый Сургут». URL: <https://stariy-surgut.ru/fotogalereya/natsionalnyy-prazdnik-den-oblasa/> (дата обращения: 07.07.2021).

Библиографический список

1. Медведев В. В., Малахова Л. П. Этническая идентичность в пространстве северного города: повседневные практики современности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (44). С. 105–111.
2. Куропятник М. С. Индигенность в контексте глобализации: эпистемологический и социокультурный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2019. Т. 19, № 3. С. 387–396.
3. Ilbeykina M. I. Indigenous peoples as a research space of visual Anthropology // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2014. Т. 7, № 9. С. 1471–1493.
4. Паршин П. Б. Взаимодействие коренных народов с окружающим миром: принцип свободного, предварительного и осознанного согласия // Международная аналитика. 2019. № 1–2 (27). С. 114–128.
5. О территориях традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера регионального значения в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре: Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 28 декабря 2006 года №145-оз (с изм. на 26 марта 2020 года). URL: <http://docs2.cntd.ru/document/446491896> (дата обращения: 07.07.2021).
6. Арутюнов С. А. Этничность, сходящая на нет // Вестник антропологии. 2017. № 1 (37). С. 41–62.
7. Мартынова Е. П. Метаморфозы этничности обских угров // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2020. № 3 (50). С. 176–183.
8. Краткие окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года по Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре: статистическое издание. Ханты-Мансийск: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре, 2012. 58 с.
9. 65 лет Ханты-Мансийскому автономному округу (информационно-аналитический сборник // Государственный архив Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (ГА ХМАО – Югры). Ф. 6. Оп. 1. Д. 932.
10. Итоги Всероссийской переписи населения – 2010: статистический сборник: в 10 ч. Ч 3. Т. 2. Национальный состав и гражданство населения в Тюменской области. Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. Ямало-Ненецкий автономный округ. Тюмень: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тюменской области, 2013. 238 с.
11. Пивнева Е. А. Коренные малочисленные народы Севера в поликультурном пространстве Западной Сибири: к проблеме этнической идентификации // Вестник Томского государственного университета. Сер.: История. 2020. № 68. С. 109–115.
12. Годовой статистический сборник: Ханты-Мансийский автономный округ в цифрах // ГА ХМАО – Югры. Ф. 6. Оп. 1. Д. 1371.
13. Полевой материал автора. Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут. 2020.
14. Информационный материал «Демографическая ситуация в среде коренных малочисленных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа – Югры». URL: [kmns2019.pdf \(gasugra.ru\)](http://kmns2019.pdf(gasugra.ru)) (дата обращения: 07.07.2021).
15. Реестр организаций, осуществляющих традиционную хозяйственную деятельность коренных малочисленных народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. URL: <https://deprirod.admhmao.ru/deyatelnost/traditsionnoe-khozyaystvovanie-kmns/114048/spisok-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-traditsionnoe-khozyaystvovanie-i-zanimayushchikhsya-prom> (дата обращения: 07.07.2021).
16. Мартынова Е. П. Традиционные отрасли хозяйства обских угров: современные адаптивные стратегии в рыночной экономике // Вестник угроведения. 2017. Т. 7, №. 4. С. 119–130.
17. Хаховская Л. Н. Аборигены в городе: этнокультурный облик жителей Магадана // Сибирские исторические исследования. 2014. № 2. С. 39–59.
18. Функ Д. А. Введение к специальной теме номера // Сибирские исторические исследования. 2014. № 2. С. 8–14.
19. Медведев В. В. Ногайцы Сургута: этничность в пространстве северного города // Вестник Таджикского национального университета. 2020. № 7. С. 21–29.
20. Замятин Д. Н. Постурбанизм и холод: геокультурные образы и репрезентации культурных ландшафтов северных и арктических городов // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2020. № 4 (51). С. 218–227.
21. Функ Д. А. Дискурсы наследия и идентичности в городской сибирской аборигенной среде // IX Конгресс этнографов и антропологов России: тезисы докладов. Петрозаводск, 4–8 июля 2011 г. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2011. С. 409.
22. Поворознюк О. А., Функ Д. А. Урбанизация и коренные народы Севера: введение к теме номера // Этнографическое обозрение. 2016. № 1. С. 5–9.
23. Лярская Е. В. «Кому-то тоже надо и в городе жить...»: некоторые особенности трансформации социальной структуры ненцев Ямала // Этнографическое обозрение. 2016. № 1. С. 54–70.
24. Ткачева Т. В. Изменение жизненного пространства обских угров в условиях городской среды // Языки и культура народов Арктики как полиэтнического региона в условиях глобализации: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Ханты-Мансийск: ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», Гуманитарный институт, Югорская научная школа региональных лингвистических исследований, 2018. С. 179–183.

25. Пивнева Е. А. «Но дискомфорт мы все-таки ощущаем»: обские угры в процессах социокультурной адаптации к условиям города // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. Т. 21, № 4. С. 104–129.
26. Поворознюк О. А. Городские аборигены БАМа: индустриальный бум, техносоциальные сети и борьба за ресурсы // Этнографическое обозрение. 2016. № 1. С. 23–41.
27. Швайцер П. Коренные народы и урбанизация на Аляске и на канадском Севере // Этнографическое обозрение. 2016. № 1. С. 10–22.
28. Терентьев В. И. Городская идентичность современных монгольских кочевников // Известия лаборатории древних технологий. 2020. Т. 16, № 3 (36). С. 141–149.
29. Рутткаи-Миклиан Э. Модернизация табу: вопросы «чистоты» в городской среде (на примере сынских хантов) // Этнографическое обозрение. 2016. № 1. С. 42–53.
30. Российская Арктика в поисках интегральной идентичности. М.: Новый хронограф, 2016. 208 с.
31. Лапина М. А. Этика и этикет хантов. Томск; Екатеринбург: Баско, 2008. 120 с.
32. Косиков И. Г., Косикова Л. С. Ханты-Мансийский автономный округ. Модель этнологического мониторинга. М.: Изд-во Института этнологии и антропологии РАН, 1998. 136 с.
33. Заика А. В., Исаева Т. А. Божьей реки народ. Екатеринбург; Сургут: Караван, 2017. 96 с.
34. Мартынова Е. П. Обско-угорская этническая мобилизация // Вестник угроведения. 2019. Т. 9, № 2. С. 363–372.
35. Главан А. А. Этнолингвистическая экспедиция в Сургутский район ХМАО – Югры в марте 2017 г. // Вестник угроведения. 2017. № 3 (30). С. 181–188.
36. Пивнева Е. А. «Коренная Югра» в контекстах современной истории // Очерки истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (к 90-летию со дня образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и 900-летию первого упоминания Югры в русских летописях). М.; Ханты-Мансийск: Проект «Академическая история Югры». 2020. С. 476–491.
37. Дом коренных народов Севера. URL: <https://stariy-surgut.ru/ekspozitsii-i-vystavki/dom-korennykh-narodov-severa/> (дата обращения: 07.07.2021).

Издано в АлтГПУ



Андреева, Т.И. Частный железнодорожный транспорт Сибири : монография / Т.И. Андреева. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 272 с.

В монографии на основе комплекса разнообразных исторических источников исследуется процесс становления и развития частной железнодорожной сети Сибири в контексте общих социально-экономических перемен, происходивших в России в конце XIX – начале XX в., определены источники финансирования частного железнодорожного строительства Сибири в условиях становления частно-государственного партнерства, рассмотрен ход строительства, начальный период эксплуатации и планомерно-проектная деятельность акционерных обществ Алтайской, Ачинско-Минусинской, Кольчугинской и Кулундинской железных дорог по развитию частного железнодорожного строительства в Сибири.

Книга предназначена для преподавателей, научных работников, краеведов.



Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации, г. Барнаул, 21-22 апреля 2021 года / под науч. ред. Л.И. Сигитовой, О.Г. Холодковой. – Барнаул : АлтГПУ, 2021.

В сборнике представлены материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации. Авторы исследуют актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики; теорию и методику дошкольного, начального и среднего образования; актуальные вопросы психологии образования; психолого-педагогические аспекты становления жизненного пространства человека; теорию и практику организации социально-педагогической деятельности; организацию комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

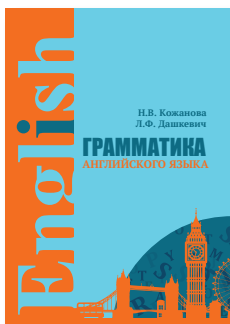
Рекомендовано бакалаврам, студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам, психологам, преподавателям.



Воронец, М.В. Теория текста : учебное пособие / М.В. Воронец. – Барнаул : АлтГПУ, 2021.

Пособие посвящено проблеме изучения текста. В нем представлены базовые знания об устройстве и функционировании текстов, необходимые для формирования профессиональных компетенций и осуществления успешной коммуникации. Значительное внимание уделяется текстовым категориям, позволяющим анализировать разные аспекты текста.

Учебное пособие предназначено в первую очередь для преподавателей и студентов дневного и заочного отделений по направлениям 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Филологическое образование и Дополнительное образование (молодежная журналистика)», 45.03.02 «Лингвистика: Китайский язык и русский язык как иностранный». Однако при коррекции части заданий его можно использовать для работы с текстами в рамках гуманитарных курсов на разных направлениях.



Кожанова, Н.В. Грамматика английского языка : учебно-методическое пособие / Н.В. Кожанова, Л.Ф. Дашкевич. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 194 с.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для организации работы студентов по дисциплине «Иностранный язык». Цель пособия – закрепление изучаемых грамматических явлений английского языка, которое помогает студентам правильно оформить высказывание в рамках простого предложения, что служит основой для формирования коммуникативной компетенции. В пособии представлены грамматические темы, предусмотренные рабочей программой для первого курса. Каждый раздел включает в себя теорию, примеры и задания по рассматриваемой теме.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов первого курса очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».



Козлова, Л.А. Сопоставительная прагматика: речевые акты в этнокультурном ракурсе : учебное пособие / Л.А. Козлова. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 176 с.

Учебное пособие посвящено описанию речевых актов, совокупность которых образует этностиль коммуникации как этнокультурно-обусловленных когнитивных сценариев, в которых находят свое отражение основные культурные ценности лингвокультурного сообщества. Цель пособия – показать органическую взаимосвязь языка, культуры и коммуникации и необходимость изучения и обучения иностранному языку с учетом этой связи, что создает основу для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Пособие адресовано студентам бакалавриата и магистратуры, обучающимся по направлениям «Иностранный язык», «Лингвистика», «Зарубежная филология» по профилям подготовки, связанным с изучением иностранных языков и межкультурной коммуникации, а также всем специалистам, занимающимся вопросами взаимодействия языка, сознания и культуры.



Шаповалов, А.А. Задачный подход к экспериментальной подготовке учителя физики : монография / А.А. Шаповалов, Л.Е. Андреева. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 208 с.

В монографии рассматриваются вопросы обучения студентов педагогических вузов конструированию экспериментальных задач по физике и решению отдельных уже поставленных задач. Постановка и решение экспериментальных задач по физике ориентированы на использование в экспериментах как несложного учебного и самодельного оборудования, так и современных датчиков физических величин и различных программно-аппаратных комплексов.

Издание предназначено для научных и практических работников в области теории и методики обучения физике. Может быть полезно учителям физики, студентам физико-математических факультетов педагогических вузов и учащимся средних учебных заведений физико-математического профиля, занимающимся проектной и исследовательской деятельностью в физико-технической области.

Сведения об авторах

Афанасьев Павел Алексеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Байнова Мария Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой государственного и муниципального управления, Университет «Синергия» (г. Москва, Россия).

Белевщук Галина Павловна – аспирант Департамента истории и археологии Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия).

Бендрикова Альбина Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул, Россия).

Бокова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Веретенникова Лидия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор института дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Дегтярёв Сергей Иванович – кандидат философских наук, доцент, кафедра гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул, Россия).

Калашников Андрей Алексеевич – учитель истории и естествознания, лицей «Сигма» (г. Барнаул, Россия).

Кошева Дина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ информатики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Кулянина Ульяна Ивановна – кандидат исторических наук, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань, Россия).

Ларин Андрей Борисович – кандидат исторических наук, научный сотрудник Института всеобщей истории Российской академии наук (г. Москва, Россия).

Логинова Надежда Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул, Россия).

Люля Наталья Викторовна – ведущий специалист по учебно-методической работе УНИЛ «Центр устной истории и этнографии», начальник отдела подготовки и аттестации научно-педагогических кадров, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Ма Линь – кандидат филологических наук, доцент, Тяньцзиньский педагогический университет (г. Тяньцзинь, Китай).

Маликова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

Манузина Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

Медведев Владислав Валентинович – кандидат исторических наук, Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии и психологии развития, директор института образования, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово, Россия).

Новолодская Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

Пак Ирина Яковлевна – кандидат филологических наук, приглашенный преподаватель, Народный университет Китая (г. Пекин, Китай).

Паутова Валерия Валерьевна – старший преподаватель кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Прайзендорф Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры общей и прикладной психологии института психологии, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

Романов Николай Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань, Россия).

Рудаковская Мария Георгиевна – магистр конфликтологии, Российский государственный социальный университет (г. Москва, Россия).

Сулягина Юлия Олеговна – кандидат социологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет (г. Москва, Россия).

Трубникова Наталья Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

Шаповалов Анатолий Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, кафедра физики и методики обучения физике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Широколобова Анастасия Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово, Россия).

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 высылаеtся.

**График приема статей в журнал
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

№ 1	№ 3
до 6 декабря 2021 г.	до 16 мая 2022 г.
№ 2	№ 4
до 14 марта 2022 г.	до 12 сентября 2022 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 • 4 (49) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847

Подписано в печать 11.11.2021 г. Дата выхода в свет 10.12.2021 г.
Объем 15,5 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 41.
Отпечатано в ООО «Колибри».
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557