

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2022

•1 (50)•

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 «Книга-Сервис» 80817.

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

Ваткова О.А. ИНФОГРАФИКА «ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ КАРТА» КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	5
---	---

Методология и технология профессионального образования

Воронцов П.Г., Крайник В.Л. ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ.....	12
--	----

Губанова И.В. ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА)	18
--	----

Раецкая О.В., Кулянина У.И., Илюшин А.К. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВОЕННОГО ВУЗА	24
--	----

Самарина О.В., Самарин В.А. АНАЛИЗ ЦИФРОВОГО СЛЕДА СТУДЕНТОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	30
---	----

Федоров О.Д. МАЙНОР (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ) В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ.....	36
--	----

Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. БАРЬЕРНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВИДЕОЗАДАЧИ В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ	44
--	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Трофимова Ю.В., Ефанова М.И. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ	50
---	----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Бондаренко С.И. ИЗБА-ЧИТАЛЬНЯ КАК КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЛАСТИ И КРЕСТЬЯНСТВА В ГОДЫ НЭПА (НА МАТЕРИАЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)	57
--	----

Климачков В.М. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО АППАРАТА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ.....	63
---	----

Мавлютова Г.Ш. «ЗОЛОТОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ» КРАЕВЕДЕНИЯ В ТОБОЛЬСКОМ ОКРУГЕ	68
Соловьев С.Г. ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ (1991–2011 гг.).....	75
Этнология, антропология и этнография	
Базырчап А.-Х.О., Кара-Сал А.А., Конгу А.А. АНАЛИЗ ИСТОРИКО-РОДОСЛОВНЫХ РАБОТ КОНКУРСА «НИТЬ ВРЕМЕН И ПОКОЛЕНИЙ»	81
Грибанова Н.С., Коляскина Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРОДОВ АЛТАЯ НА БАЗЕ БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНКИ (1920–1980-е гг.).....	88
Рецензии и отзывы	
Волохов С.П. РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ РАФИКОВОЙ С.А. «ЖИВАЯ ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: СИБИРСКИЕ ГОРОЖАНЕ В 1960-е ГОДЫ»	95
Забнева Э.И. РЕЦЕНЗИЯ НА МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ) НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ», СОСТОЯВШЕЙСЯ 19–20 НОЯБРЯ 2021 г. В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	98
Матвеева Н.А., Колесова С.В. СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	100
Издано в АлтГПУ	101
Сведения об авторах.....	103
Информация для авторов	105

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.5016:7

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-5-11

Ольга Анатольевна Ваткова

Профессиональная гимназия по механоэлектротехнике, г. Плевен, Болгария, ovatkova@bk.ru

ИНФОГРАФИКА «ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ КАРТА» КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В сфере образования повышается востребованность особого вида образного представления информации – инфографики, а также ее разновидности – географической инфографики «географическая карта». Впервые предложено применять инфографику вида «географическая карта» на уроках изобразительного искусства в условиях профессиональной гимназии с целью развития визуального мышления учащихся. Разработаны и описаны конкретные примеры использования инфографики «географическая карта» на уроках рисования. Раскрыты методические особенности применения исследуемого метода, выявлены его положительные результаты.

Ключевые слова: инфографика, географическая инфографика «географическая карта», визуальное мышление, развитие визуального мышления, изобразительное искусство.

Olga A. Vatkova

Vocational High School of Mechanical and Electrical Engineering, Pleven, Bulgaria, ovatkova@bk.ru

GEOGRAPHIC INFOGRAPHICS AS A TOOL OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL GYMNASIUM STUDENTS' VISUAL THINKING IN ART LESSONS

Annotation. In the field of education, the demand for a special type of figurative representation of information – infographics, as well as its variety – geographic infographics – is increasing. For the first time, it is proposed to apply map infographics in art lessons in a professional gymnasium in order to develop the visual thinking of students. Specific examples of using the geographic infographics in drawing lessons have been developed and described. Methodological features of the application of the described method are disclosed. Its positive results are revealed.

Keywords: infographics, geographic infographics, visual thinking, the development of visual thinking, art lessons.

Для технического прогресса первых десятилетий XXI в. характерны лавинообразное поступление информации и цифровая революция. В условиях информационного бума и развития цифровых технологий появляется необходимость в поиске форматов, значительно облегчающих производство, распространение и запоминание информации: «Информационная насыщенность современного мира актуализирует исследования по компактному смысловому представлению информации во всех сферах жизнедеятельности человека» [1, с. 39]. Анализ научной литературы и повседневная практика показывают, что одной из таких технологий, применяемых в науке, образовании, культуре и повседневной жизни, является визуализация [2–5]. Одной из распространенных технологий визуализации выступает инфографика. Инфографика – это один из методов структурирования

информации, преобразования ее в графический вид, удобный для восприятия, анализа и запоминания [6, 7].

Овладение инструментами и технологиями визуализации, например, такими как инфографика, важно для специалистов в области информационно-коммуникационных технологий. Умение анализировать огромные объемы информации предполагает развитую «способность человека видеть и понимать изображения» [8, с. 13]. Поскольку профессия будущих инженеров соответствует типам «человек – знак» и «человек – техника» [9], специалисты в области компьютерных наук уже сегодня говорят о возможной скорой насущной необходимости получения знаний будущими компьютерными инженерами в области семиотики, науке о знаковых системах [10, с. 34].

Овладение методами инфографической визуализации невозможно без развитого визуаль-

ного мышления. На связь между визуализацией и визуальным мышлением и их взаимовлияние указывают многие авторы [4, 11, 12]. Например, О.Л. Иванова [13] пишет, что визуальная коммуникация и визуальное мышление играют значительную роль в передаче социального опыта подрастающему поколению, так как грамотно структурированная визуальная информация способствует интенсификации обучения, что делает образовательный процесс более эффективным.

В отечественных [14] и зарубежных [15] публикациях, посвященных подготовке специалистов технического профиля, обращается внимание на необходимость развития визуального мышления. Например, в исследовании Т.В. Смирновой указывается, что идея становления и развития визуального мышления отвечает решению проблемы формирования мировоззрения инженера, которое предполагает гармоничное сочетание рационального и эмоционально-чувственного восприятия мира [14].

Развитие визуального мышления благодаря таким его качествам, как гибкость и оригинальность, способствует повышению качества обучения. Визуальное мышление как один из видов мышления может быть частью инженерного мышления. Благодаря визуальному мышлению становятся возможными многие мыслительные знаково-символические операции и действия, столь необходимые в деятельности инженера. Например, такие мыслительные действия, как перевод информации с вербального языка на язык зрительных знаков и символов. Визуальные сигналы в виде визуальных образов, полученных от техники, необходимо сопоставить между собой, проанализировать их и спрогнозировать дальнейшие действия в системе «человек – техника» [9].

Несмотря на значимость развития визуального мышления учащихся профессиональных гимназий, будущие инженеры и IT-специалисты демонстрируют низкий уровень визуального мышления.

Ранее нам уже приходилось обращаться к теме развития визуального мышления. Результатом одного такого исследования явился теоретический анализ подходов к проблеме визуального мышления в культуре, педагогике, психологии [16]. Нет необходимости приводить все имеющиеся в науке подходы, так как они подробно изложены в публикации. Отметим лишь, что анализ источников, выполненных по данной теме, показал, что изучение, разработка и внедрение технологий развития визуаль-

ного мышления многоаспектно представлены в разных областях научного знания. В то же время в профессиональном образовании технической направленности проблема развития визуального мышления является недостаточно изученной. Единичных публикаций, которые нам удалось обнаружить в широком доступе, явно не достаточно, чтобы проблему развития визуального мышления будущих инженеров и IT-специалистов считать решенной.

Таким образом, ряд факторов обуславливает актуальность проблемы настоящего исследования:

- информационная революция в современном обществе и связанные с ней процессы визуализации, способствующие «сжатию» информации с целью более удобного ее восприятия;
- необходимость развития визуального мышления, обеспечивающего успешность овладения технологиями визуализации;
- низкий уровень визуального мышления, демонстрируемого учащимися, будущими специалистами в области информатизации и компьютеризации;
- недостаточное количество научных источников по данному вопросу.

Методологическими и теоретическими ориентирами для настоящей работы послужили: классические учения об одном из основополагающих принципов обучения – принципе наглядности; исследования в области философии и культурологии на тему визуализации в современном культурном пространстве; труды в области визуализации в обучении; психологические и педагогические исследования, раскрывающие основы становления знаково-символической функции в обучении; концепции визуального мышления отечественных и зарубежных авторов [17–19] и др.

В частности, на настоящую работу в значительной степени повлияли труды отечественных авторов В.П. Зинченко [19], В.И. Жуковского и др. [20], в которых раскрыта взаимосвязь чувственного и рационального компонентов визуального мышления, дана оценка его возможностей как в научном познании, так и в инженерном проектировании. «Визуальное мышление, – пишет В.И. Жуковский, – это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [20, с. 31]. Визуальное мышление выполняет познавательные функции. Его специфика заключается в том, что оно диалектически

дополняет понятийные формы познания. Наиболее специфической характеристикой данного вида мышления является тесная связь двух видов мыслительной деятельности – рациональной и образной. Визуальное мышление – это вид мышления, особенность которого заключается в том, что оно, возникая на основе вербального мышления, не теряет тесной связи со зрительными образами. Визуальное мышление сочетает в себе диалектический синтез чувственной и рациональной сторон познания мира человеком. Тем самым подчеркивается интегративная природа мышления: в нем практика чувственного опыта соединяется с абстрактным мышлением.

Под визуальным мышлением в настоящем исследовании мы будем понимать вид мыслительной деятельности, обеспечивающий успешность овладения технологиями визуализации. Другими словами, визуальное мышление – это способность к визуализации. Под визуализацией в учебной деятельности учащегося профессиональной гимназии мы понимаем процесс и результат преобразования учебной, как правило, текстовой, вербальной информации, идей и образов в графические наглядные изображения, доступные зрительному восприятию.

Исходя из особенностей визуального мышления, которое объединяет в себе рациональные и образные стороны познания, мы предположили, что эффективным методом развития визуального мышления учащихся на уроках изобразительного искусства может быть инфографика.

Инфографика в своем развитии прошла долгий путь от западного маркетинга и рекламного дизайна, где впервые появилась, до многих сфер профессиональной и научной деятельности, связанных с визуализацией информации разного рода, такие как бизнес [21], туризм [22], журналистика [3], психология [23], маркетинг [24], фармакология [25] и др.

Сегодня можно наблюдать ее распространение в сфере науки и образования [7], где она выполняет роль новой наглядности благодаря таким своим свойствам, как яркость, доступность, структурированность, информационная емкость, простота, эргономичность.

Инфографика объединяет в себе две формы подачи материала: графические иллюстрации (визуальные образы) и текст. В содержании, приведенном ниже, будет показано, в какой мере инфографика как метод обучения соответствует решению задачи развития визуального мышления учащихся профессиональной гимназии на уроках изобразительного искусства.

Анализ научных публикаций показал, что инфографика находит применение в методике преподавания различных учебных дисциплин. Например, Ю.Ю. Радченко предлагает использовать инфографику для развития навыков критического чтения магистрантов при обучении иностранному языку. По мнению исследователя, создание инфографики студентами и работа с ней способствует более детальной обработке информации, ее осмыслению, так как процесс создания инфографики – «это не просто иллюстрация предмета обучения, но и его анализ, его последующее преобразование и переосмысление» [26, с. 87]. В работе зарубежных коллег отмечаются достоинства инфографики как метода наглядности: «Инфографика – это тип визуального представления данных, который очень эффективен для объяснения и представления различных процессов. Его главное достоинство – красочное и лаконичное изложение информации» [27, с. 98].

Инфографика – это один из способов визуализации информационных данных или идей. Инфографику применяют, когда возникает необходимость в донесении сложной информации до аудитории быстрым и понятным образом [28]. Раскрывая суть инфографики, необходимо подчеркнуть, что в инфографике большую часть занимают изображения в виде графических иллюстраций. Их сопровождает текст, объем которого минимален. Это могут быть числовые данные, краткие пояснения, разъяснения, уточнения, термины, комментарии и др. Инфографика не предполагает долгих повествований. Таким образом, структура инфографики (текст + картинка) полностью соответствует двусторонней природе визуального мышления (рациональное + образное).

По мере распространения инфографики она все больше дифференцируется, появляются новые ее виды. Анализ специализированных дизайнерских сайтов на тему инфографики показал, что инфографика может быть представлена как инфографика-рецепт, инфографика-сравнение, инфографика-процесс и др. Одной из ее распространенных форм выступает географическая инфографика (геоинфографика) [29]. Как видно из самого термина, в основе создания географической инфографики лежит географическая карта. Естественно, что географические карты существовали и раньше, и геоинфографика не является чем-то принципиально новым. Однако дизайнерское оформление, привнесенное в географическую карту, приближает ее к инфографике. Сфера применения геоинфографики

весьма специфична – это геодезия, картография, демография и др. В связи с поиском новых средств визуализации в обучении геоинфографика успешно применяется и в педагогике. Например, в статье, выполненной Е.Ю. Кузнецовой, предлагается использовать геоинфографику на уроках географии в школе. По мнению автора, «геоинфографика выступает актуальным средством наглядности и визуализации на уроках географии» [30, с. 96].

Несмотря на тот факт, что географическая инфографика применяется все же для визуализации географических или демографических данных [31], мы предложили использовать данный вид инфографики на уроках рисования с целью развития визуального мышления учащихся гимназий.

Цель настоящего исследования – положить начало формирующему эксперименту по развитию визуального мышления учащихся средствами инфографики «географическая карта» на уроках изобразительного искусства. Предполагаем, что ее применение на уроках изобразительного искусства будет способствовать эффективному развитию визуального мышления учащихся.

С целью избежать терминологических расхождений уточним, что понятия «инфографика "географическая карта"», «геоинфографика», «географическая инфографика» обозначают один и тот же предмет и используются в настоящем исследовании в качестве синонимов.

Под инфографикой «географическая карта» на уроках изобразительного искусства мы будем подразумевать инфографику, основой (фоном) которой служит географическая карта, на которую с помощью условных художественно-символических обозначений наносятся объекты, имеющие художественное (культурное) значение. Инфографика «географическая карта» является видом учебного исследования. Ее задачи на уроке следующие: установление, уточнение и размещение на карте страны (области, города) художественных объектов, художественных музеев и галерей и других профильных учреждений, связанных с художественной жизнью страны (региона, города). По сути, инфографика «географическая карта» выступает графическим представлением ареала распространения художественных произведений, памятников искусства, художественных школ и других художественных объектов на территории государства или отдельной области.

Творческая работа по апробации метода географической инфографики в учебном процессе на уроках изо проводилась на базе средней шко-

лы и профессиональных гимназий города Плевен (респ. Болгария). Ввиду малочисленности контингента обучающихся в профессиональных гимназиях мы были вынуждены привлекать к участию в экспериментальном исследовании учащихся средней школы. Таким образом, исследовательскую базу составили учащиеся 8-го класса профессиональной гимназии по механоэлектротехнике, учащиеся профессиональной гимназии по виноградарству и виноделию им. Ал. Стамболийского и ученики 7-го класса средней школы им. Ц. Спасова г. Плевен. Всего в эксперименте приняли участие 148 человек.

Нами был разработан комплекс учебных заданий, направленных на выполнение инфографики «географическая карта». Объем статьи не позволяет рассмотреть все задания. Представляем лишь часть из них.

Оборудованием на уроке послужили шаблоны географической карты страны, листы бумаги формата А3, маркеры, фломастеры, цветные карандаши, иллюстрации, уменьшенные фотографии или их фрагменты, клипарты, стикеры, символы, пиктограммы.

Пример 1. Инфографика «Магия ремесел». Данная инфографика выполняется в рамках темы «Декоративно-прикладное искусство (на примере традиционных ремесел Болгарии)». Декоративно-прикладное искусство в Болгарии находит отражение в древних ремеслах, которые таят в себе красоту, воображение и творческое наследие мастеров прошлого, как и специфику художественных школ, характерных для различных этнографических областей страны.

Учащимся предлагается в инфографике отразить соответствие между: 1) видами декоративно-прикладного искусства и 2) этнографическими областями, в которых данный вид искусства получил наибольшее развитие и распространение. Инфографика включает следующие элементы. Основа инфографики – географическая карта Болгарии. На ней четко разделены этнографические области. Для каждой области характерен тот или иной вид художественного ремесла. Территорию каждой из областей необходимо маркировать особым условным значком, символически изображающим тот или иной вид ремесел, распространенный в данной области. Под «символическими изображениями» будем понимать любой вид изображений, относящихся к графическому дизайну: клипарты, иконки, пиктограммы, стикеры, фотографии, рисунки-миниатюры, выполненные вручную и т. д. Изображения могут быть как стилизованные, так и реалистичные. В

одном и том же регионе могут быть распространены несколько видов декоративно-прикладного искусства. В таком случае каждый регион маркируется несколькими условными значками. Значки-символы и иллюстрации сопровождаются текстовым пояснением, небольшим комментарием в количестве 3–5 предложений на тему техник и материалов, используемых для изготовления художественных изделий, с указанием наиболее характерных художественных мотивов и сюжетов, если они подразумеваются в данном виде творчества. Например, если в инфографике необходимо показать развитие ковроткачества, то соответствующий условный значок с изображением ковра (или ткацкого станка) необходимо разместить на соответствующем участке карты, сопроводить его пояснениями о том, что старинная школа ковроткачества существует в городе Чипровци (северо-западная Болгария), об истории ее создания, стилистике орнаментов. Все элементы – образцы орнамента, ткацкого оборудования, материалов – все это путем условных обозначений и кратких комментариев необходимо нанести на карту. Таким образом, из приведенного примера видно, что инфографика «географическая карта» представляет собой отражение точного географического соответствия художественных школ и характерных для них видов декоративно-прикладного искусства регионам на территории страны.

Пример 2. «Разград – город скульптур». Данная инфографика выполняется в рамках темы «Виды изобразительного искусства: скульптура». Маленький городок Разград, расположенный на северо-востоке Болгарии, отличается большим количеством парковой скульптуры, которая является его достопримечательностью. Некоторые скульптуры выступают яркими символами города. Задание заключается в следующем. На карте города (воспользоваться шаблоном) найти и обозначить с помощью условных значков не менее 10 наиболее известных скульптур, таких как скульптура Мастера-Манола, скульптура «Девичий источник», памятник погибшим в войне 240 разградчанам и др. Маркировку необходимо сопроводить краткой исторической справкой об истории создания произведения; кратким описанием самой скульптуры; указанием автора, материала, из которого создана скульптура, ее размеры и другие важные сведения. Работая над созданием инфографики «географическая карта» по данной теме, ученики получают дополнительные знания о культуре г. Разград, о его истории и художественных достижениях.

Разработанные учебные задания по развитию визуального мышления методом географической инфографики могут стать основой для создания учебного пособия для учащихся, в чем мы видим практическую значимость нашего исследования. Материалы и выводы, полученные в результате исследования, методические рекомендации по применению данного метода могут быть использованы в преподавании изобразительного искусства в средней школе и в младших классах гимназий. Комплекс заданий на инфографику «географическая карта», разработанных для уроков по изобразительному искусству, с известной долей модификации может быть полезным для учителей географии, истории, мировой художественной культуры.

Таким образом, положено начало экспериментальной работы по развитию визуального мышления учащихся школ и гимназий, которая заключается в апробации в учебном процессе метода визуализации – инфографики «географическая карта» в условиях преподавания дисциплины «изобразительное искусство». Визуальное мышление невозможно сформировать при помощи одной лишь инфографики. Было бы преждевременно ожидать глобальных результатов от одного единственного вида учебных заданий – инфографики «географическая карта». Планируемые результаты предположительно появятся вследствие масштабного эксперимента с привлечением системы разнообразных методов, направленных на развитие визуального мышления, разрабатываемых нами, таких как, например, «пиксель арт» – рисование [32], арт-концепт, скрайбинг, 3D-рисование, т. е. те методы, результаты применения которых мы периодически освещаем в наших публикациях. Вместе с тем заметим, что даже в начале экспериментального пути становится заметным положительное влияние инфографики «географическая карта» на развитие визуального мышления участников эксперимента. Положительное воздействие проявляется в успешном выполнении отдельных операций и действий, связанных с визуальным преобразованием учебного материала. Так, в процессе работы происходит кодирование и декодирование информации учениками посредством подбора специальных символов-пиктограмм и размещения их на карте; их компоновка; установление соответствия той или иной пиктограммы определенному участку географической карты. Ученики учатся ориентироваться в символах, понимать их значение, устанавливать их соответствие терминам и понятиям, заменять

ими отдельные слова или фрагменты текста. На данном этапе проверки эффективности функционирования авторской технологии формирования визуального мышления на занятиях по изобразительному искусству мы ограничились анализом результатов контроля усвоения учащимися пройденного материала. Продолжение

экспериментальной работы мы видим в отслеживании динамики развития визуального мышления, определении статистической значимости различий средних величин уровня визуального мышления участников эксперимента контрольной и экспериментальной групп с привлечением методов математической статистики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Овчинникова К. Р. Роль информационных технологий в представлении предметной информации в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2015. № 3. С. 36–44.
2. Ищенко Е. Н. «Визуальный поворот» в современной культуре: опыты философской рефлексии // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Философия. 2016. № 2 (20). С. 16–27.
3. Симакова С. И. «Цивилизация глаза»: специфика визуальной репрезентации события // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15, № 1. С. 125–133.
4. Василенко И. Ю., Султанова И. В. Внедрение метода визуализации в образовательный процесс в вузе // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2019. № 4 (19). С. 161–167.
5. Усеинова Л. Ю., Самухова Н. В. Актуализация использования технологий визуализации учебной информации // Ученые записки Крымского инженерного педагогического университета. 2018. № 1 (59). С. 229–234.
6. Черепко Д. О., Okorokov A. N. Data visualization: infographics as a tool and the problem of infrequent use // Наукосфера. 2021. № 3–2. С. 268–271.
7. Долгополова О. Д. Визуализация контента в учебном процессе: международная практика применения инфографики // Ученые записки ИУО РАО. 2019. № 3 (71). С. 18–23.
8. Клименко С. В. Актуальные информационные технологии: визуализация информации, виртуальное окружение, неогеография, осязаемые изображения // ГрафиКон-2013: труды конференции / Институт автоматизации и процессов управления ДВО РАН, Дальневосточный федеральный университет. Владивосток, 2013. С. 13–19.
9. Косцова М. В., Гришина А. В. Особенности визуального мышления у студентов технического профиля подготовки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vizualnogo-myshleniya-u-studentov-tehnicheskogo-profilya-podgotovki> (дата обращения: 11.02.2022).
10. Авербух В. Л. Развитие человеко-компьютерного взаимодействия // Научная визуализация. 2020. Т. 12, № 5. С. 130–164.
11. Шеховцова Д. Н. Использование компьютерных технологий для визуализации математического знания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 10 (100). С. 99–103.
12. Алексеева А. З. Визуализация – метод когнитивной технологии в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 4 (20). С. 13–17.
13. Иванова О. Л. Педагогическая визуализация. Возможности коммуникации // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2016. С. 36–40.
14. Смирнова Т. В. Использование возможностей визуального мышления в процессе подготовки профессий инженерных специальностей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2009. № 3. С. 56–61.
15. Шеренговий И. А. Визуальное мышление как специальный компонент одаренности в сфере информационных технологий // Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2010. Т. 15, № 1 (1–2). С. 149–155.
16. Ваткова О. А. Анализ подходов к проблеме развития визуального мышления // APRIORI. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 6. С. 7.
17. Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся. М., 1993. 245 с.
18. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / пер. с англ. М.: Архитектура-С, 2012. 392 с.
19. Зинченко В. П. Образ и деятельность. М., 1997. 608 с.
20. Жуковский В. И., Пивоваров Д. В., Рахматуллин Р. Ю. Визуальное мышление в структуре научного познания. Красноярск, 1988. 184 с.
21. Серебряник И. А., Надршин В. В. Визуализация в бизнесе. Эффективное применение инфографики // Дискуссия. 2016. № 9 (72). С. 38–42.
22. Бажукова Н. В., Александрова Н. М. Визуализация характеристик горнолыжных комплексов Пермского края методами геоинфографики // География и туризм. 2019. № 2. С. 17–23.
23. Пережогина Л. В., Кондров А. В. Возможности обучающей инфографики в работе практикующего психолога // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 2 (59). С. 163–174.

24. Беляев Н. А. Визуализация данных: инфографика как инструмент маркетинга // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Экономика и менеджмент. 2015. Т. 9, № 4. С. 125–130.
25. Графическое структурирование фармакопейных статей: пример разработки и внедрения в практику фармацевтического анализа / Е. А. Лукша, И. Н. Корнеева, И. А. Савченко и др. // Медико-фармацевтический журнал «Плюс». 2019. Т. 21, № 11. С. 6–12.
26. Радченко Ю. Ю. Инфографика как инструмент обучения критическому чтению магистрантов многопрофильного вуза // Научное мнение. 2019. № 5. С. 86–90.
27. Development of research abilities of students of natural scientific and technical specialties of universities / N. N. Shuyushbayeva, S. K. Damekova, N. K. Tanasheva, G. S. Altayeva // Bulletin of the Karaganda University. Physics Series. 2020. № 4. P. 95–104.
28. Смикиклас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. СПб.: Питер, 2014. 152 с.
29. Devanesan J. 9 видов инфографики и их применение (+шаблоны инфографики). URL: <https://venngage.com/blog/> (дата обращения: 13.11.2021).
30. Кузнецова Е. Ю. Геоинфографика как средство обучения географии // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 1 (23). С. 93–97.
31. Воронина А. Б. Геоинфографика как система «нового землеописания» // Геополитика и экогеодинамика регионов. 2020. Т. 6, № 4. С. 92–98.
32. Ваткова О. А. «Пиксель-арт» как метод развития визуального мышления школьников на уроках изобразительного искусства (на примере школ Болгарии) // Научный аспект. 2021. Т. 5, № 2. С. 549–558.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.14

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-12-17

Павел Геннадьевич Воронцов

Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия, sport-altai@mail.ru

Виктор Леонидович Крайник

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kraynikvictor@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. Кризисные процессы в современном российском высшем образовании привели к утрате части традиций формирования качественного профессионального образования в процессе освоения общих и специальных профессиональных дисциплин. В создавшихся условиях авторы статьи обосновывают актуальность разработки и применения общего профессионально ориентированного подхода, предусматривающего закономерное усиление профессионализации учебных вузовских дисциплин общеобразовательного профиля, формирующих гуманитарную и физическую культуру будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, общеобразовательные вузовские дисциплины, физическая культура, гуманитарная, этическая, нравственная культура, профессионально ориентированный подход.

Pavel G. Vorontsov

Altay State Medical University, Barnaul, Russia, sport-altai@mail.ru

Viktor L. Kraynik

Altay State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kraynikvictor@mail.ru

PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING GENERAL EDUCATION COURSES AT A UNIVERSITY

Abstract. The ongoing crisis in modern Russian higher education has led to the loss of some traditions of forming high-quality professional education in the process of teaching general and special professional courses. Under these conditions, the authors of the article substantiate the relevance of the development and application of a general professionally oriented approach, which provides for a natural increase in the professionalization of university courses of a general education profile, which form the humanitarian and physical culture of future specialists.

Keywords: vocational education, general education courses, physical culture, humanitarian, ethical, moral culture, professionally oriented approach.

Ряд трансформаций современного российского высшего профессионального образования носит кризисный характер. С принятием в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» оно на законодательной основе получило название «высшее образование» вместо ранее существовавшего «высшее профессиональное образование» [1]. Это отражено в пункте 5 статьи 10 «Структура системы образования» данного закона: «В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование – бакалавриат; 3) высшее образование – специалитет, магистратура; 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации» [1].

Но произошло не просто изменение обозначения уровня высшего образования. Оно сопровождалось рядом кардинальных образовательных реформ (в частности, переходом к двум уровням обучения в отечественной высшей школе по западному образцу в рамках Болонского процесса), в результате которых был утрачен ряд лучших традиций российской высшей школы, в том числе ее высокий профессионализм [2]. В совокупности все отмеченное привело к ослаблению качества подготовки специалистов в вузах по многим профессиям при освоении общих и специальных профессиональных дисциплин.

В создавшихся условиях авторы статьи считают целесообразным и актуальным обоснование, разработку и применение общего педаго-

гического профессионально ориентированного подхода, предусматривающего закономерное усиление профессионализации учебных вузовских дисциплин общеобразовательного профиля, формирующих гуманитарную и физическую культуру будущих специалистов. Это, с одной стороны, позволит ослабить обозначенные кризисные процессы, повысить качество профессионального образования, а с другой – увеличить значимость общеобразовательных вузовских дисциплин в процессе освоения студентами избранной специальности.

В данной статье авторами поставлены задачи: 1) обосновать целесообразность разработки и внедрения в системе высшего российского образования профессионально ориентированного подхода для общеобразовательных учебных дисциплин, формирующих гуманитарную и физическую культуру будущего специалиста; 2) подтвердить генетическую связь профессионально ориентированного подхода в высшем образовании с традициями отечественной высшей школы – профессионально-прикладной подготовкой будущих специалистов в сферах физической и гуманитарной (этической, нравственной) культуры; 3) выявить специфику данного подхода к формированию профессионально-прикладной физической и гуманитарной культуры в системе вузовского образования. Применен теоретико-методологический дидактический подход к разработкам актуальных проблем образования в высшей школе. При разработке поставленных исследовательских задач использован и в определенной мере обобщен важный отечественный опыт профессионально-прикладной подготовки по разным вузовским дисциплинам, закрепленный в ряде исследований в отечественной педагогике высшей школы второй половины XX – начала XXI веков по разным направлениям. Это, прежде всего, труды педагогов по вопросам профессионально-прикладной физической подготовки: Д.О. Белова, М.Я. Виленского, Б.И. Загорского, В.М. Куликова, Е.В. Матухно и др. [3–10]. Проанализированы исследования ученых по профессионально-прикладной подготовке в сфере этико-культурологического знания, в том числе по профессиональной и прикладной этике, биоэтике: Р.Г. Апресян, В.И. Бакштановский, А.А. Гусейнов, Ю.В. Согомонов и др. [11–18]. Изучены психолого-педагогические и философско-культурологические труды специалистов по вопросам индивидуального развития обучающихся, их личностного роста, разносторонней социализации, в том числе в условиях кризиса

образования: С.А. Ан, А.А. Веряев, И.Р. Лазаренко, А.Е. Мандаева, Н.А. Матвеева, В.А. Петровский, И.И. Портнягин, В.А. Скопа, А.С. Фролов и др. [2, 15, 16, 19–22]. Рассмотрены работы зарубежных исследователей по проблемам профессионального развития и профессионального обучения в процессе образования: Б. Де Уйвер, Р. Вандерлинде, М. Тьютенс, А. Альтерман, М. Кеннеди и др. [23, 24].

В кризисной ситуации, сложившейся в системе отечественного высшего образования, особо актуальным оказывается не только сохранение качества преподавания основных профессиональных дисциплин, но и возрастание необходимости профессионализации подготовки будущих специалистов посредством соответствующей организации обучения общеобразовательным дисциплинам, формирующим гуманитарную и физическую культуру будущего специалиста. Считаем, что в этом направлении необходимо совершенствование того блока подготовки по общеобразовательным дисциплинам, который традиционно обозначался как «связь со специальностью».

Это направление в педагогике высшей школы авторы данной статьи предлагают обозначить как «профессионально ориентированный подход», основу которого составляет общая профессионально-прикладная подготовка будущих специалистов в качестве важного дополнительного, но неотъемлемого компонента обучения студентов по общеобразовательным вузовским дисциплинам. Профессионально ориентированный подход в высшем образовании предусматривает такую специализацию общей гуманитарной, физкультурной и естественно-научной подготовки студентов, при которой в соответствующих общеобразовательных учебных дисциплинах будут заложены профессиональные ориентиры, теоретические и практические конструкты знаний, необходимые будущему специалисту в осваиваемой сфере деятельности [22]. В указанном смысле профессионально ориентированный подход представляет такую целенаправленную профессионализацию материала общеобразовательных вузовских учебных дисциплин, при которой у студентов вырабатываются не только необходимые общие знания, идет приобщение к гуманитарной и физической культуре (основная часть обучения), но и усваиваются отдельные блоки знаний соответствующих вузовских специальностей (обязательный дополнительный компонент).

В предыдущих установках вузовского обучения связь общеобразовательных вузовских дис-

циплин со специальностью в значительной мере строилась на вариативной основе, полиморфно, была скорее желательна, нежели обязательна. В отличие от этого, предлагаемый педагогический подход ориентирует на профессионализацию общеобразовательных вузовских дисциплин с использованием важных отечественных достижений и сложившихся традиций в области профессионально-прикладной подготовки студентов по разным общеобразовательным дисциплинам – по физической культуре, этике и профессиональной этике, врачебной этике и биоэтике, культурологии и т. д. [3, 4, 7, 8, 11, 12, 21].

Так, профессионально-прикладная физическая подготовка представляет собой специально направленное и избирательное использование средств физической культуры и спорта (как общеобразовательной дисциплины в вузе) для подготовки студента в профильном вузе к определенной профессиональной деятельности. Профессионально-прикладная физическая подготовка представляет собой педагогический процесс, аккумулирующий формы и методы совокупного влияния средств физической подготовки, обеспечивающих формирование физиологических свойств, физических способностей, психофизической устойчивости организма, необходимых и достаточных для подготовки будущего специалиста к своей профессиональной деятельности [3, 5, 6, 8].

В преподавании общеобразовательных гуманитарных дисциплин, например этики, также идет процесс профессионализации. Выделяются такие педагогические блоки, как профессиональная этика, прикладная этика, биоэтика и пр. Например, в вузовском преподавании идет речь о теоретической этике как философско-мировоззренческой гуманитарной дисциплине, раскрывающей сущность этического учения, морали и нравственности в отношениях людей в обществе. Также выделяется область прикладной этики, где рассматривается ряд конкретных этических и морально-нравственных отношений [11, 14, 17]. Профессиональная этика чаще определяется следующими смыслами: кодексы поведения; способы обоснования данных кодексов; социально-культурное истолкование культурно-гуманистического назначения в определенной профессии [11, 18]. Далее могут выделяться виды профессионально-прикладной этики, например, в этике врача – биомедицинская этика [13].

Но в целом можно сказать, что общеобразовательные дисциплины формируют общую культуру будущего специалиста в основных ее

формах: гуманитарную, этическую, нравственную культуру как культуру души человека и физическую культуру как культуру тела человека. Поэтому можно сказать, что общеобразовательные дисциплины с позиций профессионально ориентированного подхода включают в себя не только соответствующее общее знание, но и профессионально-прикладную физическую, этическую, морально-нравственную подготовку, необходимую для специалистов в определенной отрасли трудовой деятельности. Обобщая сказанное, отметим, что в целом профессионально ориентированный подход в педагогике высшей школы обеспечивает общую профессионально-прикладную подготовку будущих специалистов в качестве важного дополнительного, но неотъемлемого компонента обучения студентов по общеобразовательным вузовским дисциплинам.

Считаем, что для разработки профессионально ориентированного подхода должна быть создана специальная теоретико-методологическая, дидактическая основа, которая может стать неотъемлемой составляющей научно-методической, учебно-методической подготовки педагога высшей школы и преподавания общеобразовательных вузовских дисциплин. Соответственно, педагоги, которые пойдут преподавать данные дисциплины на базе профессионально ориентированного подхода в вузы разного профиля (гуманитарные, естественно-научные, технические, на соответствующие факультеты университетов), уже в процессе их обучения в педагогическом вузе смогут осваивать профессионально ориентированную педагогическую культуру по соответствующей педагогической специальности, например физкультурного, общегуманитарного профиля. Педагоги общеобразовательных вузовских дисциплин, при получении соответствующей подготовки, смогут более глубоко рассматривать общую теорию, принципы, методы, технологию и методику профессионально ориентированного подхода в системе высшего образования с учетом знаний по общей профессионально-прикладной подготовке будущих специалистов разных групп профессий (гуманитарных, естественно-научных, медицинских, технических, менеджерских и пр.). Затем квалифицированно применять полученные в педагогическом вузе знания, навыки и умения в процессе преподавания учебных дисциплин в вузе соответствующего профиля.

Профессионально ориентированный подход – это система взаимосвязанных идей, понятий, целей, методов, технологий и методик

освоения, развития и реализации личностью будущего специалиста его профессиональных качеств на основе общих принципов профессионально-прикладной подготовки в рамках общеобразовательных вузовских учебных дисциплин (например, физической культуры, профессиональной этики, биоэтики) с формированием не только общих основ, но профессионально-прикладной специфики физической и гуманитарной культуры студента.

Профессионально ориентированный подход определяет концентрацию внимания педагога общеобразовательных дисциплин не только на общих, но и на профессионально ориентированных знаниях, навыках и умениях будущего специалиста профильного вуза.

Основной принцип профессионально ориентированного подхода в обучении – это выявление профессиональной специфики вузовских общеобразовательных дисциплин и особенностей ее реализации при формировании общей культуры личности будущего специалиста как единства гуманитарной и физической культуры – культуры души и тела человека.

Профессионально ориентированный подход предлагает особую базовую ценностную ориентацию педагога высшей школы, определяющую его социокультурную позицию во взаимодействии с каждым студентом и коллективом обучающихся, при которой обучающиеся осваивают не только общую (гуманитарную и физическую) культуру, но и ее профессионально-прикладную специфику.

Выстраиваемая модель профессионально ориентированного обучения направлена на раскрытие социально-педагогических и социально-психологических условий, необходимых для раскрытия и развития индивидуально-личностных и профессионально-личностных качеств будущего специалиста в процессе обучения. Можно выделить следующие наиболее значимые виды моделей: предметно-дидактическая (закладывающая теоретико-методологические основы, формулирующая принципы и основные методы профессионально-ориентированного подхода); социально-педагогическая (профессионально-прикладная в общеобразовательной дисциплине, с учетом профиля вуза или факультета университета); психолого-педагогическая (с наиболее эффективными способами, методиками обучения и усвоения материала общей профессионально-прикладной подготовки).

Профессионально ориентированное обучение, выстраиваемое на основе рассматриваемо-

го подхода, представляет собой научно обоснованную общую профессионально-прикладную подготовку будущего специалиста профильного вуза с использованием педагогических методов и средств преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профиля вуза.

В первом приближении к ведущим идеям профессионально ориентированного обучения можно отнести следующие: разработку и внедрение заданных нормативов в процесс познания; вычленение социально значимых образцов усвоения учебного материала; развитие общих и профессиональных познавательных способностей обучающихся; последовательное проявление субъектности и социализации обучающихся при освоении ими общей и профессиональной культуры; превращение процесса усвоения знаний и умений из цели (для студентов) в средство, эффективно применяемое ими в дальнейшей деятельности.

Профессионально ориентированный подход в современных условиях также требует наращивания педагогического мастерства преподавателя общеобразовательных дисциплин. Он заставляет педагога вникать в тонкости профессии будущих специалистов с тем, чтобы внедрить приобретаемый опыт в программы и методики профессионально ориентированного обучения по преподаваемой им дисциплине. Иными словами, изменяется базовая ценностная ориентация педагога, определяющая профессионально-субъектную позицию во взаимодействии с обучающимися и с педагогическим коллективом.

По нашему мнению, профессионально ориентированное обучение может так преобразовать цели и содержание обучения, сформулированные в государственных образовательных стандартах и программах обучения, что они приобретают для обучающихся личностно значимый смысл, как в общекультурном, так и в профессиональном аспектах. А если осваиваемая дисциплина приобретает для студента личностную значимость, то закономерно вырастает и его мотивация к обучению.

В.А. Петровский, акцентируя внимание на субъект-субъектном подходе в обучении, пишет: «быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» [20, с. 42]. Затем ученый разворачивает данный тезис. По его мнению, личность должна быть: субъектом собственной жизни (т. е. уметь строить свои витальные контакты с миром); субъектом предметной деятельности (выступая, по выражению

Н.О. Лосского, как деятель, преобразователь мира); субъектом общения; субъектом самосознания (что включает самооценку собственной деятельности) [20]. Можно конкретизировать эти, безусловно, верные смыслы применительно к профессионально-прикладному обучению. Можно сказать, что сформированная личность профессионала должна включать важнейшие профессионально-личностные качества: субъектность (осмысленность) собственной профессиональной жизни; умение быть профессионалом-деятелем, разумно преобразующим мир; субъектом профессионального общения; субъектом профессионального самосознания, самооценки и самосовершенства.

В совокупности эти черты будущего специалиста, во многом формируемые в вузе, позволяют затем модифицировать цели и результаты обучения, в дальнейшем совершенствовать свое мастерство, конкретизировать полученные в высшей школе знания, навыки и умения в самостоятельной профессиональной деятельности.

Методика общей профессионально-прикладной подготовки состоит в построении на занятии такого учебного общения, при котором обучающийся осваивал бы как общие, так и профессионально-прикладные основы той или иной общеобразовательной дисциплины, и чтобы при этом он мог осуществить самостоятельный выбор из спектра предлагаемых заданий наиболее интересующие его по виду форме и содержанию. Это позволит студенту активно проявлять свои творческие способности и закреплять основы общей и профессиональной культуры, что в совокупности требует учета не только познавательных, но и эмоционально-волевых, мотивационных потребностей обучающихся, возможностей их проявления на занятиях.

В итоге проведенного анализа проблемы считаем, что успешная реализация профессионально ориентированного обучения возможна лишь при использовании профессионально ориентированных педагогических технологий, которые еще предстоит более глубоко изучить и внедрить в педагогический процесс. Для этого, во-первых, необходимо интегрировать накопленный ранее значительный и ценный отечественный педагогический опыт разных видов профессионально-прикладной подготовки в системе вузовского образования. Во-вторых, разработать общую теоретическую основу, методологию, принципы и технологию эффективного применения профессионально ориентированного подхода в преподавании общеобразовательных дисциплин в

профильных вузах и на разных факультетах университетов. Этот процесс также предусматривает и определенное переосмысление профессиональных позиций педагога.

При применении профессионально ориентированного подхода важно учитывать, что в процессе вузовского обучения следует соблюдать параметры оптимального соотношения в выработке знаний, навыков и умений при овладении общеобразовательной дисциплиной, соответствующей формой общей культуры (основной компонент), а также определенных, адекватных предмету, профессиональных знаний и частей профессиональной культуры (дополнительный компонент).

Таким образом, в предлагаемой читателям статье обоснована актуальность развития идей, теории и практики отечественного профессионального образования в виде разных форм профессионально-прикладной подготовки студентов при освоении ими определенной специальности, от частных видов данной подготовки – к обоснованию, разработке и внедрению общего педагогического профессионально ориентированного подхода в преподавании общеобразовательных дисциплин, формирующих гуманитарную и физическую культуру студентов при освоении разных профессий в системе вузовского образования. Профессионально ориентированный подход, с одной стороны, на базе общих знаний дает ряд навыков и умений, необходимых в будущей профессии, а с другой – развивает у обучающихся дополнительный интерес к общеобразовательным дисциплинам в связи с пониманием того, что, кроме общего мировоззренческого кругозора и развития человека, они также необходимы им в будущей профессии [22].

Предлагаемый профессионально ориентированный подход призван интегрировать лучшие достижения образования в данной области, разработать общие теоретико-методологические основы и эффективные педагогические технологии для реализации общей профессионально-прикладной подготовки будущих специалистов разного профиля в процессе освоения общеобразовательных дисциплин. Это позволит раскрыть новые пути гармоничного развития личности студента при формировании его гуманитарной культуры как культуры души и физической культуры как культуры тела человека, с учетом особенностей профессионально ориентированного совершенствования качеств личности будущего специалиста в разных отраслях деятельности современного общества.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 11.02.2022).
2. Современное высшее образование в условиях цивилизационного и институционального кризиса: коллективная монография / под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 204 с.
3. Белов Д. О. Профессионально-прикладная физическая подготовка инженеров-электриков железнодорожного транспорта: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2021. 166 с.
4. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: методология и теория // Теория и практика физической культуры. 1999. № 11. С. 27–30.
5. Воронцов П. Г. Сущность, преемственность и главное назначение дисциплины «Физическая культура» в высших образовательных учреждениях // Полвека на страже здоровья детей. Барнаул: АГМУ, 2016. С.74–78.
6. Загорский Б. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка в советской системе физического воспитания. М.: ГЦОЛИФК, 1981. 192 с.
7. Куликов В. М. Профессионально-прикладная физическая подготовка: лекция. Минск: БГТУ, 2014. 42 с.
8. Матухно Е. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка: учеб. пособие. Комсомольск-на-Амуре: КНАГТУ, 2013. 97 с.
9. Средства профессионально-прикладной физической подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций: методические рекомендации для преподавателей. Тюмень: ТОГИРРО, 2016. 21 с.
10. Физическая культура в системе личностного и индивидуального развития: сборник научных статей. Омск: СибАДИ, 2014. 240 с.
11. Апресян Р. Г. Профессиональная, прикладная и практическая этики: Профессиональная этика: что и где? // Ведомости научно-исследовательского института прикладной этики. Вып. 25: Профессиональная этика. Тюмень: НИИПЭ, 2004. С. 160–181.
12. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Профессиональная этика // Ведомости. Вып. 14: Этнос среднего класса. Тюмень: НИИПЭ, 1999. С. 152–164.
13. Воронцов П. Г. Формирование профессионально-нравственных качеств личности будущего врача: теоретико-методологический подход в педагогике высшей школы: монография. Барнаул: АГМУ, 2021. 223 с.
14. Гусейнов А. А., Карнаухова Н. Н. Размышления о прикладной этике // Ведомости научно-исследовательского института прикладной этики. Вып. 25: Профессиональная этика. Тюмень: НИИПЭ, 2004. С. 148–159.
15. Крайник В. Л. Взаимосвязь культуры и учебной деятельности в педагогическом процессе // Современные проблемы непрерывного образования: коллективная монография. Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 134–154.
16. Крайник В. Л. Теоретические основы культуры учебной деятельности будущего педагога: монография. Барнаул: БГПУ, 2006. 208 с.
17. Прикладная этика // Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2002. С. 389.
18. Профессиональная этика // Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. 6-е изд. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
19. Крайник В. Л., Мандаева А. Е. Содержание процесса формирования психолого-педагогической ориентации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4. С. 272–275.
20. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1993. 67 с.
21. Портнягин И. И. Воспитание интеллектуально развитой личности. Якутск: СВФУ, 2010. 168 с.
22. Воронцов П. Г. Профессионально ориентированный подход в вузовской педагогике (на примере физической культуры и спорта) // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. Барнаул: АлтГПУ, 2021. С. 34–38.
23. Professional learning in education – Challenges for teacher educators, teachers and student teachers / B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman. Gent: Academia Press, 2016. 229 pp.
24. Kennedy M. How does professional development improve teaching? URL: <https://www.researchgate.net/publication/292675761> (дата обращения: 11.02.2022).

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья описывает разработку электронного курса с геймифицированным сценарием для обучения иноязычной лексике и грамматике на примере латинской медицинской терминологии и его интеграцию в учебный процесс, что особенно актуально для поддержания стабильного интереса и вовлеченности обучающихся в изучение иноязычной терминологии и мотивирует студентов к дальнейшему приобретению и развитию умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Курс состоит из модулей-уровней, включающих различные геймифицированные задания, способствующие освоению, отработке и закреплению иноязычной лексики. Контроль знаний осуществляется при помощи пошаговой (step-by-step) системы оценивания прохождения заданий и модулей-уровней курса, позволяющей переходить от задания к заданию, с уровня на уровень только в случае успешного освоения материала или возвращающей на предыдущие задания, если уровень знаний недостаточен и не набрано необходимое количество баллов.

Ключевые слова: обучение иноязычной лексике, электронный курс, геймифицированный сценарий, пошаговое оценивание, вовлеченность, стабильный интерес, мотивация.

Inna V. Gubanova

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia, gubanova.iv@kemsma.ru

GAMIFICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY AND GRAMMAR (BASED ON LATIN)

Abstract. The article describes the designing of an electronic course with a gamified scenario for teaching foreign language vocabulary and grammar (Latin medical terminology) and its integration into the educational process, which is especially relevant for maintaining students' permanent interest and involvement into studying and motivates students to continued knowledge acquiring and necessary skills development. The course consists of modules-levels, which include various tasks to master, develop and test the progress. Knowledge is assessed by a step-by-step control system allowing to proceed from task to task, from level to level only if students have successfully mastered the material, or going back to the previous tasks, if the knowledge level is insufficient to go further.

Keywords: gamified scenario, step-by-step assessment, engagement, permanent interest, motivation, learning foreign vocabulary.

В настоящее время система образования претерпевает значительные изменения. Сегодняшние обучающиеся родились в цифровом мире, хорошо владеют современными цифровыми технологиями и видят процесс обучения иначе, предъявляют свои требования как к содержанию, так и к форме обучения. Как отмечают А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова, эти отличия приводят к появлению новых тенденций в сфере образования, изменению ролей и функций участников образовательного процесса, благодаря чему и происходит изменение парадигмы образования в целом. Меняется роль преподавателя, который становится не просто транслятором знаний, но и организатором деятельности обучающегося, а также модератором его самостоятельной работы. Инновационная модель образовательного процесса меняет и пассивную роль студента, превращая его в активного участника в поиске, выборе, анализе и презентации учебного контента, что обуславливает новые про-

фессиональные функции преподавателя и новое качество образовательного процесса [1].

Одной из актуальных тенденций современности становится цифровизация всех сфер жизни общества, в том числе и образования, которое не может остаться в стороне от тенденций, происходящих в обществе. Появилось понятие «цифровое образование», которое реализуется в цифровой образовательной среде при помощи разнообразных электронных обучающих курсов, позволяющих сделать обучение более комфортным, интересным и эффективным.

Возникает необходимость постоянного поиска новых, актуальных форм взаимодействия со студентами, новых технологий и инструментов, соответствующих потребностям времени, поддерживающих активный интерес обучающихся к получению необходимых в будущей профессиональной деятельности знаний. Такой формой на сегодняшний день является геймификация учебного процесса.

Цель данной статьи – описать методику обучения иноязычной лексике и грамматике на примере дисциплины «Латинский язык», с помощью электронного курса с геймифицированным сценарием на платформе LMS Moodle.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- разработать электронный курс на 2021–2022 учебный год, с многоуровневым геймифицированным сценарием и пошаговой системой для освоения, закрепления и контроля лексико-грамматического материала по латинскому языку для студентов 1-го курса медицинского вуза;

- интегрировать курс в учебный процесс;
- описать особенности его апробации.

Новизна исследования заключается в обучении иноязычной лексике и грамматике по дисциплине «Латинский язык» посредством электронного курса с многоуровневым геймифицированным сценарием на платформе LMS Moodle.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и интеграции в учебный процесс электронного курса с геймифицированным сценарием по дисциплине «Латинский язык» для обучения, закрепления и контроля освоения лексико-грамматического материала (латинской медицинской терминологии) у студентов 1-го курса медицинского вуза.

Анализ научно-методической литературы показал, что на сегодняшний день приобретает популярность интеграция геймификации в учебный процесс посредством электронной образовательной среды на всех уровнях образования. Как отмечает А. Маркцевски (A. Marczewski), геймификация – это применение игровых технологий для решения реальных задач, чтобы влиять на поведение людей, повысить мотивацию и увеличить вовлеченность [2]. Это определение было расширено К. Хуотари и Дж. Хамари (K. Huotari and J. Hamari), исследователи добавили в него такие важные для обучения элементы, как наличие обратной связи, стимуляции к достижению цели и оценивание того, что делает пользователь [3].

Позже определение, предложенное Хуотари и Хамари, было дополнено С. Детердингом, Д. Диксоном, Р. Халедом и Л. Наке (S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke), которые считают, что геймификация – это «использование игровых технологий в неигровых ситуациях» [4]. К.М. Капп (K.M. Kapp) расширил определение геймификации, связав его с ощущением игры, игровым мышлением для вовлечения в процесс, мотивации к обучению и решению поставленных задач [5].

Рассмотрев несколько определений геймификации, отметим, что основой понятия «геймификация», по нашему мнению, является применение игровых технологий, игрового поведения вне игровой среды для привлечения, поддержания интереса и мотивации к дальнейшему совершенствованию умений и навыков при решении различных задач. Можно с уверенностью говорить о том, что геймификация может быть использована для моделирования поведения обучающихся, направления их в нужное русло для получения планируемого учебного результата.

По нашему мнению, геймификация процесса обучения – это использование игрового сценария для привлечения обучающихся как к изучению отдельной темы, так и дисциплины в целом, создание и поддержание интереса и мотивации к регулярному приобретению, совершенствованию необходимых знаний и формирование навыков самообразовательной деятельности.

Растущий интерес к геймификации объясняется необходимостью найти средство привлечения обучающихся и в дальнейшем поддержания и повышения их вовлеченности в учебный процесс, а также необходимостью создать открытую систему поощрений и вознаграждений за успехи в обучении. Анализ изученных научно-методических источников позволил сделать вывод, что, несмотря на интерес к данному явлению в образовании и многообразие практических решений в области геймификации, подходы к применению данного феномена в системе высшего образования практически не определены и требуют дальнейшей разработки и систематизации.

В настоящее время многие образовательные организации и преподаватели сталкиваются с отсутствием интереса обучающихся к саморазвитию, получению новых знаний, умений и навыков. Многие студенты теряют интерес к обучению, так как это кажется им скучным или маловостребованным в будущем, поэтому основная задача преподавателей – сохранить и поддерживать этот интерес, внося изменения в методику преподавания, делая обучение привлекательным и вовлекательным, поддерживая стабильный интерес и мотивацию обучающихся.

Дисциплина «Латинский язык», как и «Иностранный язык», предполагает освоение нескольких навыков работы с иноязычной лексикой и терминологией. Обучающимся нужно уметь правильно произносить (читать) слова/термины, знать их русские эквиваленты, словарную форму и уметь переводить термины-словосочетания.

Обучающимся необходимо запоминать большое количество иноязычного лексического материала: анатомических, клинических и фармацевтических терминов, которые в дальнейшем будут применяться в исключительно профессиональной среде. Для студентов это энергозатратный процесс, который не вызывает большого интереса.

Использование современных цифровых технологий, а именно электронного курса с геймифицированным сценарием, разработанного на платформе LMS Moodle, в обучении латинскому языку и медицинской терминологии позволяет превратить монотонный, рутинный, но очень важный процесс заучивания в увлекательную обучающую игру, гармонично встраивающуюся в образовательный процесс. Создание геймифицированного сценария электронного курса опирается на постановку учебной задачи, предполагающей необходимость перехода с этапа на этап и модуля уровня на следующий модуль-уровень для освоения учебного материала, на мгновенную обратную связь, на коммуникацию как с одноклассниками, так и с преподавателем и возможность реализовать творческий подход в обучении.

Цифровые и игровые технологии хорошо знакомы и понятны современным студентам, поэтому их использование в образовательных целях не вызывает у обучающихся затруднений, трансформируя традиционный процесс обучения в знакомый им цифровой формат, в обучающую игру в электронной образовательной среде, в которой участники набирают очки/баллы, соревнуясь друг с другом в процессе обучения, что стимулирует их к более успешному освоению материала.

Разработанный нами в рамках исследования электронный курс не только содержит геймифицированные задания, в которых традиционный материал оформлен в игровом формате с использованием LearningApps, Quizlet, программы Hot Potatoes и т. д., позволяющих сделать сами задания более красочными и интересными, но и является комплексной обучающей игрой, где, начиная с этапа запоминания и заучивания, необходимо преодолеть препятствие, верно ответив на поставленные вопросы, чтобы двигаться дальше, перейти с уровня на уровень, набрав нужное количество баллов, или вернуться назад и снова пройти уровень, если знаний оказалось недостаточно для перехода на следующий.

Мы предлагаем разрабатывать геймифицированный сценарий электронного курса на модульной основе – каждый модуль является уровнем геймифицированного сценария, который необходимо пройти успешно, чтобы перейти на сле-

дующий уровень обучения. Каждый модуль предполагает освоение определенного лексического и грамматического материала по теме, предусмотренного рабочей программой. Электронный курс состоит из трех уровней-модулей, количество которых зависит от количества контрольных мероприятий в семестре, предусмотренных рабочей программой.

Чтобы выиграть, успешно завершить электронный курс, обучающемуся необходимо пройти все его модули-уровни, набрав более 70 % баллов. В предлагаемом нами электронном курсе это возможно, если обучающийся хорошо усвоил необходимый материал и приобрел планируемые рабочей программой умения и навыки. В конечном итоге выигрывает тот, кто приобрел хорошие знания.

В разработанном нами электронном курсе с геймифицированным сценарием мы предлагаем пошаговую (step-by-step) систему оценивания прохождения заданий (рис. 1). Данная система оценивания предполагает, что обучающийся может перейти на следующее задание, только набрав в предшествующем задании не менее 70 % от 100 % возможных баллов. Данное количество баллов может варьироваться, например, на этапе освоения и отработки материала оно может быть не менее 85 %, чтобы обучающиеся как можно лучше усвоили материал.

Каждый модуль содержит систему многоуровневых заданий, выполнение которых разделено на три этапа, первый из которых имеет цель освоения, запоминания материала, второй – тренировки и закрепления материала и третий – контроля полученных знаний. Количество заданий каждого этапа преподаватель формирует в зависимости от сложности восприятия и запоминания материала для обучающихся и может варьировать в зависимости от образовательного уровня группы, что видно по практической работе студентов в электронном курсе. Обучающийся может двигаться дальше по модулю-уровню, если набирает необходимое количество баллов, если баллов недостаточно, то он возвращается на предыдущее задание/этап. Выполнение заданий возможно только в установленном преподавателем порядке и не предусматривает пропуски заданий и дальнейшее продвижение по курсу, если обучающийся набирает менее необходимого количества баллов.

Такую же систему мы используем при переходе на следующий модуль-уровень. Это поощряет обучающихся выполнять задания неоднократно в том в случае, если полученный результат ниже необходимого количества баллов. Таким образом, геймифицированный сценарий мотивирует обу-

чающихся победить, выиграть в обучающей игре, а значит, способствует качественному и стабильному изучению дисциплины.

Рассмотрим пример уровня-модуля «Чтение/произношение». Цель данного уровня – усвоить правила чтения букв и буквосочетаний, усвоить правила постановки ударения в словах. Обучающий этап включает небольшие интерактивные лекции, каждый теоретический блок включает вопросы на контроль усвоения материала и последующие тренировочные упражнения на правила чтения. Продвижение по курсу возможно только при успешном выполнении заданий, верных ответов на вопросы. Задания становятся сложнее по мере продвижения на этапе тренировки и закрепления материала. Сначала обучающимся необходимо выбрать правильный ответ в вопросах типа «да/нет», затем правильно подобрать варианты произношения сначала отдельных букв, дифтонгов и буквосочетаний, для этого студентам предлагаются вопросы с множественным выбором, на сопоставление, одни и те же буквы/сочетания и т. д. используются не однократно, а в каждом типе вопросов.

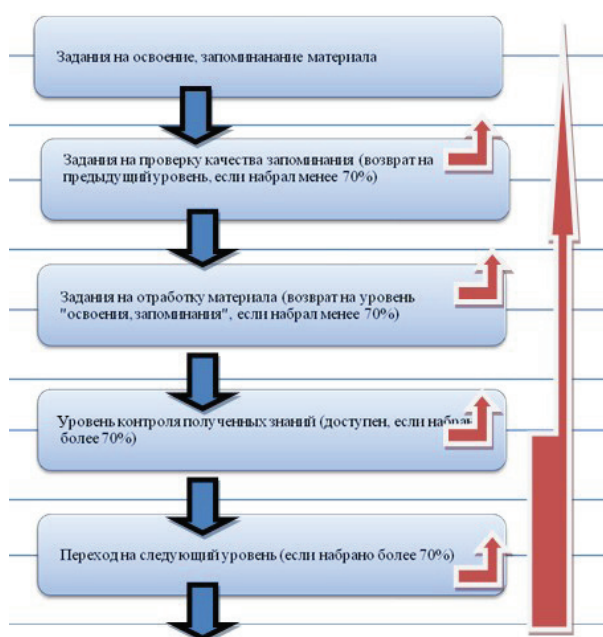


Рис. 1. Схема системы структуры (step-by-step) оценивания по уровню-модулю

В следующем задании мы предлагаем обучающимся выбрать буквы и сочетания, которые читаются, например, как звук «э». Предлагаем вопросы с перетаскиванием на картинку – обучающимся необходимо перетянуть на картинку с графическим обозначением звука «э» соответствующие буквы/буквосочетания.

Последующая группа заданий уровня-модуля «Чтение/произношение» связана с правильной постановкой ударения. В этом задании мы предлагаем студентам различные виды вопросов, используя одни и те же слова. Обучающимся необходимо правильно выбрать слог, на который падает ударение. Как и в обычной игре, задания становятся сложнее при продвижении по этапу. Первое задание содержит слова не более чем из двух слогов, затем следует задание с более сложными словами, также включающее различные виды вопросов. В данные задания интегрированы элементы геймификации, такие как обратная связь, присвоение значков и комментарии. Обучающиеся, выполняя задание, получают мгновенную обратную связь, могут видеть свой результат, понять, верно ли они ответили, как правильно читается данная буква / сочетание / дифтонг как в случае правильного, так и неправильного ответа на этапе тренировочных заданий. При переходе на этап контроля данные задания становятся недоступными. В заданиях применяем элементы геймификации, например, за правильность/неправильность ответа на вопрос студенты получают комментарии, которые содержат не только верные ответы, но похвалу, рекомендации выполнить задание еще раз или изучить материалы повторно, например «Так держать! / Великолепно!», если все выполнено верно, или «Уверена, можешь лучше! / Попробуй еще раз! / Не сдавайся!», если результат не достаточно хороший. Варианты комментариев могут предлагать сами обучающиеся.

Еще один элемент геймификации, используемый нами для активизации работы обучающихся и повышения их мотивации, – это «страница лидеров / чемпионов / успешных студентов» (название зависит от того, что предлагает каждая группа обучающихся), оформленная в виде блока «Комментарии», расположенного в правой колонке курса (рис. 2). По итогам завершения каждого модуля составляется список лидеров с поздравлениями. Это вносит дух соревновательности, мотивирует выиграть, чтобы оказаться в списке лидеров, как результат, получить хорошие знания, так как без этого выиграть нельзя.

Геймифицированный сценарий предполагает также не только балльную систему оценивания, но и систему «поощрения»/«сочувствия». Обучающийся может получить поощрение, если набирает более установленного возможного количества баллов (70 %) за уровень в целом, необходимого для перехода на следующий модуль-уровень. В качестве поощрения обучающийся может выбрать бонус: дополнительную попытку

ку в тестовом задании, увеличение количества времени выполнения задания на определенное количество минут (в зависимости от сложности задания) или пролонгацию срока выполнения

задания и т. д. Кроме того, у обучающихся есть возможность получить поощрения за выполнение дополнительных заданий, которые также можно обменять на бонусы.

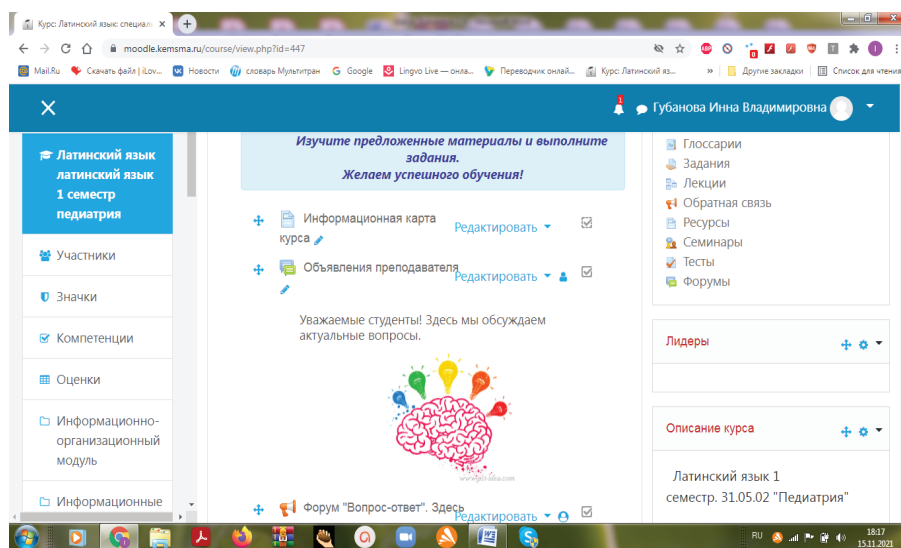


Рис. 2. Пример блока «Комментарии»

При выполнении заданий на этапе контроля и по результатам завершения модуля-уровня обучающийся получает поощрительный значок в зависимости от количества набранных процентов (например, 75 % – «Молодец!», «Ура! Отлично получилось!» и т. д.) и может двигаться по курсу дальше или получает значок сочувствия «Ошибка вышла!» / «Попробуй еще!» в случае неудовлетворительного результата и отправляется назад к тренировочным упражнениям данного уровня. Можно предложить обучающимся самим поучаствовать в разработке значков и надписей, чтобы игровой сценарий был им привычнее.

Еще одним элементом геймифицированного сценария в разработанном нами электронном курсе является тайминг выполнения заданий. Для детального усвоения материала задания доступны не одновременно, а по запланированному преподавателем графику: например, 1–3 день – теоретический материал, 4–6 день – практическое задание, 8–9 день – контролирующее задание, между этапами может быть перерыв, но не более двух дней.

Такой сценарий универсален для каждого модуля-уровня, что мотивирует обучающегося работать регулярно и качественно, иначе он не сможет пройти уровень. Модули-уровни также доступны в определенное время.

Результатами нашего исследования являются:

- создание электронного курса на платформе LMS Moodle с геймифицированным сценарием и пошаговой (step-by-step) системой оценивания на

2021–2022 учебный год для освоения, закрепления и контроля лексико-грамматического материала по латинскому языку для студентов 1-го курса медицинского вуза;

- внедрение электронного курса с геймифицированным сценарием на платформе LMS Moodle в образовательный процесс вуза;

- описание методологии обучения лексико-грамматического материала с помощью электронного курса с геймифицированным сценарием и пошаговой (step-by-step) системой оценивания на платформе LMS Moodle;

- апробация методики обучения лексико-грамматического материала с помощью электронного курса с геймифицированным сценарием с целью дальнейшей доработки и корректировки курса.

Апробация курса показала, что 100 % обучающихся активно приступили к обучению, неоднократно выполняли задания, стремясь улучшить свои результаты, и проявляли интерес к полученным результатам (стоцентная активность в курсе в день появления списка лидеров – лучших результатов за модуль). В дальнейшем обучающиеся с использованием курса с геймифицированным сценарием продемонстрировали большую заинтересованность к участию в конференции по латинскому языку, подготовке докладов и рефератов. Таким образом, была достигнута основная цель преподавателя – вовлечь студентов в процесс обучения и поддержать их стабильный интерес. Студенты получили возможность приобре-

сти знания не рутинным, а увлекательным путем при помощи электронного курса с геймифицированным сценарием, успешно пройти курс обучения, стараясь набрать максимально возможное количество баллов, и пройти итоговое оценивание по дисциплине. Следовательно, процесс изучения лексики и грамматики, связанной с ла-

тинской медицинской терминологией становится интересным для обучающихся, дает возможность соревноваться и побеждать, привлекает и поддерживает интерес и вовлеченность в процесс обучения, получения знаний и их совершенствования и делает учебный процесс максимально эффективным и продуктивным.

Список источников

1. Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С. Изменение парадигмы образования при внедрении технологий E-learning в учебный процесс в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 3. С. 357–362.
2. Marczewski A. Gamification: a simple introduction. URL: [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=IOu9kPjIndYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Marczewski,+A.++\(2013\).+Gamification:+A+simple+introduction+%26+a+bit+more.&ots=kJMrWkNY1&sig=qfkrCD0eApY1tfWb_E5gsFqNnCQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Marczewski%2C%20A.%20\(2013\).%20Gamification%3A%20A%20simple%20introduction%20%26%20a%20bit%20more.&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=IOu9kPjIndYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Marczewski,+A.++(2013).+Gamification:+A+simple+introduction+%26+a+bit+more.&ots=kJMrWkNY1&sig=qfkrCD0eApY1tfWb_E5gsFqNnCQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Marczewski%2C%20A.%20(2013).%20Gamification%3A%20A%20simple%20introduction%20%26%20a%20bit%20more.&f=false) (дата обращения: 19.02.2022).
3. Huotari K., Hamari J. A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. DOI: 10.1007/s12525-015-0212-z. URL: https://www.researchgate.net/publication/290648567_A_definition_for_gamification_anchoring_gamification_in_the_service_marketing_literature (дата обращения: 19.02.2022).
4. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (дата обращения: 19.02.2022). DOI: 10.1145/2181037.2181040.
5. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. URL: https://media.wiley.com/product_data/excerpt/47/11180963/1118096347-61.pdf (дата обращения: 19.02.2022).

Ольга Вилоровна Раецкая

Филиал 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, syzran1c@rambler.ru

Ульяна Ивановна Кулянина

Филиал 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, kulyanina@gmail.com

Андрей Константинович Илюшин

Филиал 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, andreylushin63@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения в образовательный процесс военного вуза цифровых учебников. Информатизация военного образования выявляет цифровое неравенство обучающихся военных вузов, как следствие, определяет жесткие требования для цифрового учебника в образовательных учреждениях МО РФ. Цифровые учебники ежегодно проходят процедуру актуализации, обновляются и лишь при наличии положительной рецензии могут использоваться один учебный год в вузе. Результаты проведенных опросов обучающихся и преподавателей составов двух военных вузов МО РФ подтвердили гипотезу, что использование цифровых учебников требует разработанных дидактических условий для внедрения инновационных учебных пособий в вузе и методических рекомендаций для использования обучающимися этих современных пособий.

Ключевые слова: учебное пособие, цифровой учебник, гипертекстовая технология, обучающая технология, качество образования, воспитание.

Olga V. Raetskaya

Branch of the Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Syzran, Russia, syzran1c@rambler.ru

Ulyana I. Kulyanina

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

Andrey K. Ilyushin

Branch of the Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy, Syzran, Russia, andreylushin63@gmail.com

DIDACTIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TEXTBOOKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY UNIVERSITY

Annotation. The article considers the problem of introducing digital textbooks into the educational process of a military university. Informatization of military education reveals the digital inequality of students of military universities, and as a result, defines stringent requirements for a digital textbook in educational institutions of the RF Ministry of Defense. Digital textbooks are annually updated, and only if getting a positive review they can be used at the university during one academic year. The results of surveys of students and teaching staff of two military universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation confirmed the hypothesis that the use of digital textbooks requires developed didactic conditions for the introduction of innovative textbooks at the university and methodological recommendations for the use of these modern textbooks by students.

Keywords: textbook, digital textbook, hypertext technology, teaching technology, quality of education, upbringing.

В глубокой древности в педагогике сложилась традиция использования в качестве учебных пособий книг, содержащих систематическое изложение знаний, то есть учебников. В современном (информационном) обществе учебник следует рассматривать в аспектах инновационного образования, что обуславливает внимание ученых-педагогов к теории цифрового учебника. Кроме того, повышено внимание к цифро-

вым учебным изданиям, которое продиктовано изменением основной образовательной парадигмы социума и направлено на свободное развитие индивидуальности в условиях информатизации образования [1].

В педагогической науке вопрос использования цифровых учебников носит весьма дискуссионный характер. Так, сравнивая электронные и печатные пособия, одни исследователи отмечают

более высокие знания у обучающихся, выбравших электронные учебники [2, 3], другие отрицают положительное влияние цифровизации [4]. Причем обе стороны в своих материалах опираются на эмпирические исследования. Есть педагоги, которые стремятся выявить условия, определяющие положительный или отрицательный результат применения цифровых учебников [5, 6]. Ими были выделены такие факторы, как уровень профессиональной компетенции преподавателей, опирающихся на цифровые учебники [7], внешние условия, сопровождающие эксперимент по внедрению цифровых учебников [8], релевантность выбора вида электронного пособия целям обучения [9] и другие. События 2020–2021 годов, связанные с распространением во всем мире эпидемии COVID-19 и вынужденным переходом на дистанционное обучение образовательных учреждений всех уровней, дали исследователям богатый статистический материал и только подстегнули дискуссию о цифровых учебных пособиях и цифровой педагогике в целом [10–12]. Завершают тематику профессиональной дискуссии труды, представляющие опыт внедрения цифровых учебников в образовательный процесс, накопленный за последние десятилетия, и позволяющие делать осторожные промежуточные выводы [13–19].

Несмотря на обширную научную литературу по вопросу, в отечественной педагогике применить разработанные теоретические положения оказывается сложно. Так, работу над цифровым учебником для обучающихся военных вузов следует проводить с учетом необходимости преодоления их цифрового неравенства по сравнению со студентами гражданских вузов. Вместе с тем внедрение цифровых учебных средств в учреждениях, подведомственных Министерству обороны, необходимо в силу того, что обучающиеся-военнослужащие вынуждены самостоятельно готовиться к занятиям без использования широкого образовательного спектра услуг Интернета, в отрыве от научной литературы и периодики, собранной в фондах крупных библиотек.

Такие условия ставят перед преподавательским составом военного учебного заведения сложную задачу: за ограниченное время обучить будущих офицеров; подготовить к промежуточной аттестации лишь по материалам лекций и учебников. Все вышеперечисленное делает процесс введения в образовательный процесс цифровой учебной литературы крайне актуальным и обоснованным. Необходимо определить дидактические условия и инструменты проектирования учебников с учетом профиля военного обучения (служебная и секрет-

ная информация), специфики контингента обучаемых (иностранные обучающиеся с недостаточным знанием русского языка), как с помощью единого учебника обеспечить индивидуальную образовательную траекторию каждого обучающегося. Бумажные учебники имеют свойство морально устаревать, этот факт ярко выражен при преподавании дисциплин «Вычислительная техника», «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» [20, 21].

В среде специалистов преобладает мнение, что каждый учебник должен быть многоуровневым, базирующимся на педагогических технологиях, позволяющих использовать информационные банки данных, идеи мультимедийного подхода и т. д., что позволяет отразить содержательное взаимодействие федерального стандарта образования, гарантирующего эргономичную учебную нагрузку для обучающихся, и обеспечивает комфорт обучения и преподавательской деятельности [22–24].

В настоящее время немалый интерес вызывает принципиально новая нелинейная организация информационных единиц, которые могут быть представлены текстом, аудио- и видеoinформацией, дружелюбная и гибкая форма нелинейного управления этими единицами в гипертекстовой системе. Существует мнение, что развитие гипертекстовых технологий вызовет последствия, сравнимые с изобретением книгопечатания, и приведет к повышению коэффициента интеллекта человеко-машинного взаимодействия.

Термин «цифровой учебник» был детерминирован феноменами современного образования: «информационная образовательная среда», «автоматизированный учебный комплекс», «электронный учебник», «цифровое образовательное пособие». В настоящее время остро стоит проблема классификации цифровых обучающих технологий. Так, несмотря на значительный опыт использования цифровых учебников, самого термина «цифровой учебник» не существует. Сегодня нет отработанной методики создания инновационных учебников, нет программного обеспечения для их создания, как и рекомендаций по организации учебного процесса. Как следствие, авторы таких пособий часто просто переводят в электронный вид бумажный учебник.

Условимся, что «цифровой учебник» – это гипертекстовая электронная книга, представляющая собой систему информационных, методических и программных средств обучения конкретной дисциплине, локализованная на персональном компьютере, созданная на высоком научном и

методическом уровне, полностью соответствующая требованиям федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемых дидактическими единицами стандарта и учебной программой. «Цифровой учебник» представляет собой реализованную электронную модель образовательного процесса, который организован в рамках дидактической системы [25–28]. Функциональность модели определяет ее структурные элементы и обеспечивается единством информационной, деятельностной, коммуникационно-воспитательной функций. Реализация этих функций гарантирует достижение целей и задач образовательного процесса.

Цифровой учебник создается по модульному принципу:

1. Теоретическая часть, в основе которой содержится текст, графика (таблицы, рисунки, схемы и т. д.), анимация и видеозаписи.

2. Практическая часть, где представлено подробное решение поставленных задач и упражнений по изучаемой дисциплине.

3. Контрольная часть, состоящая из набора тестов, контрольных вопросов по теоретической части, также решение задач по практике.

4. Справочная часть, которая может состоять из предметного указателя, таблицы основных констант, физико-химических свойств веществ, основных формул по данному учебному курсу и другой информации в табличной, графической или иной форме [29].

Построенный по модульному принципу цифровой учебник в широком спектре задействует все органы восприятия информации обучающихся. Интерактивные средства позволяют давать наглядное представление химических, физических и иных процессов в динамике, показывать модели объектов и процессов, недоступные для наблюдения в окружающей среде. В учебный материал могут быть включены аудио- и видеосюжеты, анимация. Большое значение имеет возможность оперативного самоконтроля знаний обучающихся при выполнении упражнений и тестов. Преподавательский состав по результатам тестирования и самотестирования получает возможность управлять процессом обучения. Результаты группы по содержанию в целом показывают преподавателю необходимость организации повторения по той или иной структурной форме для достижения максимального уровня обученности. Рассматривая результаты отдельных обучающихся по учебным единицам, преподаватель может делать выводы об их прогрессе и принимать соот-

ветствующие методические решения в плане индивидуальной работы. Результаты мониторинга работы обучающихся предоставляют полную информацию об усвоении каждой учебной единицы обучающимися всего курса. Анализ таких данных выявляет материал, вызывающий затруднения у обучающихся, что позволяет разработать перспективную методику обучения данного материала, чтобы исключить проблемы. Администрация учебного заведения может отслеживать уровень знаний обучающихся по дисциплинам, видеть его динамику, активизировать методическую работу преподавателей по конкретным проблемам содержания образования, контролировать выполнение учебного плана и на основе данных педагогического мониторинга осуществлять его корректировку.

Перечисленные возможности цифрового учебника позволяют повысить процент усвоения материала, создать хороший базис для самоподготовки, что немаловажно для знаний и умений, которые получит обучающийся после изучения цифрового учебника.

Министерство обороны в течение ряда лет представляет в библиотеки подведомственных учреждений мультимедийные учебники, которые можно использовать на персональных компьютерах. Вместе с тем их использование сопряжено с некоторыми проблемами, которые не раз обсуждались на конференциях военных педагогов. На сегодня самые большие сложности вызывает отсутствие достаточного количества персональных компьютеров на время самостоятельной подготовки курсантов и отсутствие методических указаний по работе с электронным ресурсом в контексте образовательной траектории изучаемой дисциплины.

С целью уточнения дидактических условий внедрения цифровых учебников в образовательный процесс нами было проведено исследование среди преподавательского состава филиала военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани и Тюменского высшего военно-инженерного командного училища.

В опросе приняли участие 273 преподавателя. В их числе 37 % специалистов с научной степенью, 92 % – с профильным образованием по читаемой дисциплине. Возрастные группы респондентов распределились следующим образом: 25–40 лет составили 15 %, 40–65 – 84 %, свыше 65 – 1 %.

Первый блок вопросов был посвящен вовлеченности преподавательского состава в работу с

электронными учебниками. Анализ полученных результатов показал, что в своей работе готовы использовать электронный учебник 47 % опрошенных, используют разработки других преподавателей – 12 % (в том числе 7 % используют учебники преподавателей своего вуза), используют собственные разработки 3 % опрошенных, не используют и не хотят использовать – 38 % (основная причина отказа от электронных учебников: не вижу смысла, не умею, нет времени на это в ходе занятия, не хочу). В качестве причин, позволяющих использовать электронные учебники, среди готовых к этому были указаны отсутствие компьютерной грамотности, методического сопровождения, материальной базы.

Второй блок вопросов был посвящен программному обеспечению, используемому для создания цифровых учебников. Почти все респонденты, работающие над созданием электронных учебников, работают с программой «SunRav BookEditor». 80 % опрошенных считают ее удобным инструментом для создания цифровых учебников. Для всех респондентов (100 %) доступно использование встроенных возможностей «SunRav BookEditor». В процессе создания авторских учебников чаще всего педагоги старались максимально использовать возможности комплексного воздействия на органы чувств обучающихся для создания синергетического эффекта обучения (по мере убывания: текст – 100 %, визуальный ряд – 100 %, видеоряд – 92 %, аудиоряд – 58 %, моделирование – 18 %).

Третий блок вопросов был посвящен обслуживанию уже имеющихся электронных учебников. Только 30 % авторов систематически обновляют содержание своего цифрового учебника. 80 % преподавателей, использующих материалы других авторов, хотели бы, чтобы учебники обновлялись, но указали, что будут использовать их и без обновлений, 20 % преподавателей не видят смысла в обновлении в силу отсутствия в изучаемом материале изменений (преподаватели лингвистических, гуманитарных дисциплин и философии). Все педагоги, использующие цифровые учебники, отметили опасение устаревания учебников при изменении рабочих программ и ФГОС. 98 % опрошенных указали на необходимость компьютерной поддержки данной дисциплины.

Около половины опрошенных (52 %) подтвердили возможность у обучающихся работать с цифровым учебником во время самостоятельной подготовки к занятиям. Вместе с тем 2 % педагогов высказали опасение, что такая возможность носит декларируемый характер в силу скудности

материальной базы и не сможет удовлетворить всех обучающихся в случае повышения спроса на электронные учебники в их среде.

Четвертый блок вопросов касался использования мониторинговых возможностей цифровых учебников. Анализ показал, что 68 % преподавателей, работающих с мультимедийными изданиями, используют их возможности в ходе текущей аттестации, 2 % – в ходе рубежного контроля. 86 % преподавателей отметили повышение качества обучения по дисциплине после начала использования цифрового учебника, из них 18 % – значительное повышение. 45 % педагогов считают текущий контроль успеваемости очень удобным и экономящим учебное время. Мониторинг работы обучающихся с цифровым учебником обычно совпадает с проведением текущего и рубежного контроля и проводится в соответствии с рабочей программой дисциплины.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, цифровые учебники не являются полной и полноценной заменой традиционным учебникам. Используются цифровые учебники, как правило, преподавателями, а не обучающимися. Теоретическая часть используется педагогом во время лекций для демонстрации видеозаписей и анимации. Практическая и контрольная части, состоящие из задач по практике, набора тестов, контрольных вопросов, используются во время учебных семинарских и практических занятий под контролем преподавателя, инициируется эта работа опять же преподавателем. Справочная часть цифрового учебника лишь иногда используется самостоятельно обучающимися при подготовке к рубежному или промежуточному контролю.

Во-вторых, несмотря на то, что обучающиеся не стремятся использовать цифровой учебник в самостоятельной подготовке, его использование на занятиях положительно сказывается на качестве образования. В случае появления дополнительной мотивации обучающихся к использованию цифровых учебников можно предположить значительный прогресс в усвоении учебного материала и более успешное овладение компетенциями.

В-третьих, дальнейшую цифровизацию образования в военных вузах необходимо соотносить с улучшением материальной базы, в первую очередь, с повышением доступности компьютерного оборудования. В случае расхождения ожиданий обучающихся от цифрового учебника и реалий результат может быть отрицательный.

В-четвертых, отрицательный эффект последует и в случае, если разработанный цифровой

учебник будет ненадлежащего качества. Следовательно, наряду с предоставлением лицензионных программ для разработки цифровых учебников необходимо предоставлять и методическое сопровождение данного направления. Уместными

в этом случае будут обучающие семинары, курсы повышения квалификации, предоставление специальной литературы, в том числе и в виде электронного учебника, демонстрирующего все преимущества данной формы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Овчинникова К. Р. Учебник и электронный учебник: исторический экскурс // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-i-elektronnyy-uchebnik-istoricheskiy-ekskurs> (дата обращения: 11.02.2022).
2. Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning / A. J. Rockinson-Szapkiw, J. Courduff, K. Carter, D. Bennett // *Computers & Education*. 2013. Vol. 63. P. 259–266.
3. Junco R., Clem C. Predicting course outcomes with digital textbook usage data // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 27. P. 54–63.
4. Books or laptops? The effect of shifting from printed to digital delivery of educational content on learning / R. Bando, F. Gallego, P. Gertler, D. R. Fonseca // *Economics of Education Review*. 2017. Vol. 61. P. 162–173.
5. Sheen K. A., Luximon Ya. Effect of in-app components, medium, and screen size of electronic textbooks on reading performance, behavior, and perception // *Displays*. 2021. Vol. 66. Article number 101986.
6. Аленичева Е., Монастырев Н. Электронный учебник (проблемы создания и оценки качества) // *Высшее образование в России*. 2001. № 1. С. 121–123.
7. On powerpointers, clickers, and digital pros: Investigating the initiation of digital learning activities by teachers in higher education / A. Lohr, M. Stadler, F. Schultz-Pernice // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 119. Article number 106715. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106715> (дата обращения: 11.02.2022).
8. Verkijika S. F. Digital textbooks are useful but not everyone wants them: The role of technostress // *Computers & Education*. 2019. Vol. 140. Article number 103591. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.017> (дата обращения: 11.02.2022).
9. The role of textbook learning resources in e-learning: A taxonomic study / K. H. Lau, T. Lam, B. H. Kam // *Computers & Education*. 2018. Vol. 118. P. 10–24.
10. Lacka E., Wong T. C., Haddoud M. Ya. Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education // *Computers & Education*. 2021. Vol. 163. Article number 104099. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099> (дата обращения: 11.02.2022).
11. Baron N. S. Know what? How digital technologies undermine learning and remembering // *Journal of Pragmatics*. 2021. Vol. 175. P. 27–37.
12. Bawa P. Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching // *Computers and Education*. 2020. Vol. 1. Article number 100016. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7649631/> (дата обращения: 11.02.2022).
13. Ivanov I., Cobo Je. C., Kosonogova M. Implementation of developmental education in the digital learning environment // *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 172. P. 517–522.
14. Sheen K. A., Luximon Ya. Relationship between Academic Discipline and User Perception of the Future of Electronic Textbooks // *Procedia Manufacturing*. 2015. Vol. 3. P. 5845–5850.
15. Kropman M., Schoch H. P., Teoh Ha. Ya. An Experience in E-learning: Using an Electronic Textbook // *In Beyond the Comfort Zone. ASCILITE Annu Conf. Perth, 2004*. P. 512–515.
16. Rai R. S., Selnes F. Conceptualizing task-technology fit and the effect on adoption – A case study of a digital textbook service // *Information & Management*. 2019. Vol. 56, Issue 8. Article number 103161.
17. Robert W. S., Baker-Eveleth L. Students' expectation, confirmation, and continuance intention to use electronic textbooks // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. Issue 3. P. 984–990.
18. Беляев М. И. Из опыта создания электронных учебников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov> (дата обращения: 11.02.2022).
19. Ладынина О. А., Алексахин С. В., Тармин В. А. Внедрение электронных учебников в образовательные учреждения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-elektronnyh-uchebnikov-v-obrazovatelnye-uchrezhdeniya> (дата обращения: 11.02.2022).
20. Раецкая О. В. Информационная среда современного военного вуза. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (дата обращения: 11.02.2022).
21. Федосеев А. А. Эффективный электронный учебник. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-elektronnyy-uchebnik> (дата обращения: 11.02.2022).
22. Ильина М. А. Электронные учебные пособия и их важность в учебном процессе // *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. 2012. № 3. С. 102–103.
23. Марченко А. Л. Актуальные вопросы разработки и использования электронных изданий и ресурсов в обучении электротехнике и электронике в вузе. URL: <http://e.lanbook.com/book/1183> (дата обращения 11.02.2022).

24. Пискунова А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений. М.: Эфесс, 2007. 496 с.
25. Козлова Е. И. Электронные учебные издания в современном вузе: учебно-методическое пособие. М.: Форум, 2014. 207 с.
26. Кручинин В. В. Компьютерные технологии в науке, образовании и производстве электронной техники. URL: <http://e.lanbook.com/book/4945> (дата обращения 11.02.2022).
27. Макаров Р. Ю. Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки // Общая и социальная педагогика. 2015. № 10. С. 56–60.
28. Электронный учебник: понятия, структура, требования / под ред. С. Н. Бутылина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2017. 300 с.
29. Колесникова Е. А. Проблемы современных электронных учебных изданий // Вестник Таджикского национального университета: серия гуманитарных наук. 2014. № 3. С. 213–215.

Ольга Владимировна Самарина

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, samarina_ov@mail.ru

Валерий Анатольевич Самарин

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, vals_11111@mail.ru

АНАЛИЗ ЦИФРОВОГО СЛЕДА СТУДЕНТОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос поиска и анализа цифрового следа студентов Югорского государственного университета. Рассмотрено понятие цифрового следа студента, потенциал его применения в образовательном процессе. Описан процесс поиска цифрового следа студентов Югорского государственного университета по направлениям подготовки «Программная инженерия» и «Информатика и вычислительная техника». Проведен анализ и систематизация полученных данных цифрового следа. Представленный в работе подход к исследованию цифрового следа студентов может найти применение при решении вопросов повышения качества образования, перспективах использования информационных технологий в высшем образовании.

Ключевые слова: цифровой след, образование, высшее образование, цифровизация образования, информационные технологии в образовании.

Olga V. Samarina

Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, samarina_ov@mail.ru

Valery A. Samarin

Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, vals_11111@mail.ru

ANALYSIS OF YUGRA STATE UNIVERSITY STUDENTS' DIGITAL FOOTPRINT

Abstract. The article deals with the search and analysis of Ugra State University students' digital footprint. The concept of a student's digital footprint and the potential of its application in the educational process are considered. The authors describe the process of searching for the digital footprint of Yugra State University students who major in "Software Engineering" and "Informatics and Computer Engineering". The analysis and systematization of the obtained digital footprint data has been carried out. The approach to the study of the students' digital footprint presented in the work can be applied in improving the quality of education and the prospects for using information technologies in higher education. *Keywords:* digital footprint, education, higher education, digitalization of education, information technology in education.

В настоящее время электронное обучение является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузах и используется во всех формах образования. Внедрение и использование электронного обучения позволяет решить ряд важных задач, таких как повышение качества образования, совершенствование образовательного процесса, а также внедрение индивидуальных образовательных траекторий.

В условиях развития электронного обучения возникает потребность в разработке автоматизированных систем сопровождения учебного процесса, а также проектировании цифровой модели студента. Данные системы необходимы для реализации функций поддержки образовательного процесса, построения индивидуальных образовательных траекторий, контроля за процессом усвоения образовательных курсов.

В высшем профессиональном образовании источником данных для создания цифровой модели студента являются электронные системы университетов и образовательные платформы.

Цифровой след – это огромный и неструктурированный массив данных, который каждый из нас оставляет в глобальной информационной сети. Он появляется от любого нашего действия и может нести чрезвычайно полезную информацию [1, с. 34].

В области высшего профессионального образования цифровой след представляет собой оценки студента, информацию о просмотренных материалах, а также письменные работы студента, тесты, комментарии и т. д. Основываясь на анализе и специальной обработке цифрового следа, можно повысить качество подготовки студента, сформировать эффективную индивидуальную образовательную траекторию.

Цифровой след студента может помочь при решении таких задач, как:

- организация индивидуального учебного процесса для студента, создание индивидуальных образовательных траекторий;
- управление образовательной системой в аспектах обеспечения качества образования, конкурентоспособности вузов.

Применение цифрового следа для построения эффективной системы индивидуализации в образовании возможно только при условии построения единой системы, включающей в себя источники данных, методы анализа и интерпретации и данные цифрового следа.

Поиск, изучение и анализ цифрового следа студентов высших учебных заведений позволит:

- студентам повысить эффективность образования, оптимизировать индивидуальные образовательные траектории, сформировать актуальные компетенции с учетом индивидуальных способностей, а также потребностей рынка труда;
- научно-педагогическим работникам при построении и проведении курса своевременно контролировать успеваемость студентов: проводить анализ такой информации, как количество просмотров лекционных, практических и дополнительных материалов, уровень подготовки заданий, количество и качество выполненных тестовых заданий;
- руководителям образовательных программ учитывать при проектировании и разработке программ такую информацию, как качество усвоения тех или иных дисциплин, популярность ряда выборных дисциплин; качественные и количественные характеристики взаимодействия научно-педагогических работников со студентами;
- административно-управленческому персоналу использовать механизмы внедрения индивидуальных траекторий в образовательные программы вуза, принимать управленческие решения по развитию образовательной среды вуза на основе анализа данных о студентах из социальных медиа и систем управления учебным процессом [2, с. 61].

Система сбора цифрового следа включает в себя 3 основных составляющих – это источники данных, инструменты сбора цифрового следа и системы хранения данных (рис. 1). К источникам данных можно отнести данные образовательной платформы, системы университета: выполненные студентом задания, тесты, комментарии. Инструментами сбора цифрового следа являются инструменты автоматического сбора цифрового следа электронной системы вуза, ручные методы сбора (выгрузки) данных. Системами хранения данных являются электронные таблицы, базы данных, локальные файловые системы, облачные решения.

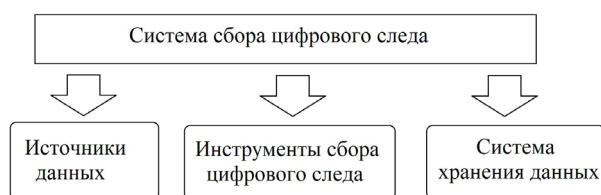


Рис. 1. Система сбора цифрового следа

Стандартный процесс получения данных об учебном курсе на основе данных цифрового следа состоит из нескольких этапов: это сбор данных цифрового следа студентов по рассматриваемому учебному курсу, анализ и визуализация полученных данных, а также интерпретация полученных результатов (рис. 2).

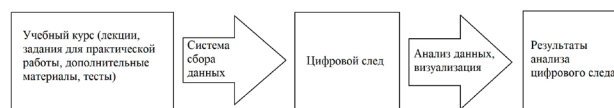


Рис. 2. Процесс получения данных об образовательном мероприятии

Анализ цифрового следа, проведенный по отдельным дисциплинам, в системе электронного университета позволяет выявлять:

- «сильных» студентов, готовых выходить за рамки образовательной программы для углубленного изучения дисциплины;
- «слабых» студентов с высокой вероятностью по академической задолженности в конце текущего семестра для возможности их дополнительной поддержки со стороны преподавателей, руководителя образовательной программы, тьютора;
- студентов, проявивших высокий уровень интеллектуального развития и личностной мотивации, требующих индивидуального планирования образовательной траектории, для адресной помощи им со стороны тьютора, менеджера учебного офиса, научного руководителя [2, с. 59].

Поиск цифрового следа студентов

Югорского государственного университета

В Югорском государственном университете используется система электронного обучения вуза MOODLE (далее – СЭОБ). В 2021 году в СЭОБ ЮГУ вовлечено 100 % студентов и 98 % преподавателей. Переход на активное использование СЭОБ произошел в 2020 году в связи с переходом на дистанционное образование. Необходимость организации дистанционного образовательного процесса позволила внедрить методы мониторинга активности и результативности деятельности преподавателей и студентов.

Стандартные инструменты СЭОБ не позволяют проводить измерения индивидуально по каждому студенту. Для решения этой задачи были разработаны дополнительные инструменты мониторинга, позволяющие проводить сбор информации. Разработанные инструменты представляли собой запросы к базе данных СЭОБ, они

позволили получить выборку по необходимым параметрам и сформировать отдельную базу данных с информацией по годовой деятельности студентов в СЭОВ. Данные инструменты позволили аккумулировать сведения по каждому студенту в составе:

- учебная активность студентов;
- просмотр контента (лекционных и практических занятий, дополнительных материалов);
- выполнение заданий (выполнение практических и лабораторных работ).

В качестве дополнительных показателей рассматривались также частота посещений студентом СЭОВ и длительность его активного использования СЭОВ. Данные показатели позволяют оценить регулярность учебной деятельности студента.

Все перечисленные выше сведения составляют электронное портфолио студентов Югорского государственного университета. Электронное портфолио студентов является обязательным элементом электронной образовательной среды университета по требованиям ФГОС. Электронное портфолио должно содержать информацию об исследовательской, волонтерской, спортивной деятельности студента и других его достижениях во время учебы в университете.

Электронное портфолио студентов ЮГУ на данный момент формируется на основе данных СЭОВ. В настоящий момент идет накопление и первичный анализ информации. В ближайшее время планируется дополнить уже имеющуюся информацию данными по исследовательской работе. В университете идет активное внедрение проектной деятельности. Данная проектная работа будет организована совместно с предприятиями, компаниями и другими структурами и направлена на разработку актуальных проектов, решение которых носит важный практический характер.

Для анализа данных цифрового следа были выбраны два направления подготовки ЮГУ – 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия». Проводился анализ цифрового следа студентов первого курса. По каждому направлению рассматривалась одна группа студентов первого курса. В каждой группе на момент проведения сбора информации числилось 26 студентов. Сбор данных был проведен 20 мая 2021 года.

Для проведения анализа цифрового следа были отобраны следующие дисциплины:

1. Языки программирования высокого уровня.
2. Математический анализ.

3. Линейная алгебра и геометрия.

4. Основы цифровой экономики.

Первые две дисциплины преподавались у всех студентов в течение первого учебного года в первом и втором семестрах. Дисциплины «Линейная алгебра и геометрия» и «Основы цифровой экономики» – у студентов двух направлений во втором семестре.

Данные цифрового следа по каждой дисциплине включали часть информации из списка, представленного ниже:

1. Количество посещений курса (количество просмотров страницы курса).

2. Количество просмотров контента (количество просмотров каждого размещенного преподавателем материала курса) в разрезе:

- просмотр лекционных материалов,
- просмотр заданий,
- просмотр дополнительных материалов (при наличии).

3. Количество выполненных практических/лабораторных работ в разрезе:

- представлен ответ на задание (ответ оценен преподавателем),
- представленные ответы были обновлены (задания возвращены на доработку).

4. Оценено заданий (выставлена оценка):

- оценено максимальной оценкой,
- оценено 51–99 (зачтено),
- оценено 0–50 (незачет).

Кроме того, в качестве дополнительных параметров были рассмотрены: всего входов на сайт, количество действий в системе (все действия).

Данные сведения были выбраны для того, чтобы исключить ошибки при дальнейшем анализе данных. Необходимо отдельно выделить такие ситуации, как активная работа студента в СЭОВ при отсутствии активности на данном курсе и полное отсутствие активности студента в СЭОВ.

При сборе информации в СЭОВ о деятельности и успеваемости студентов направлений подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия» были выявлены следующие проблемы. По статистике Югорского государственного университета, 98 % преподавателей используют в образовательном процессе СЭОВ. Однако уровень вовлеченности преподавателей в использование СЭОВ на практике оказался различным. Часть преподавателей активно используют СЭОВ в образовательной деятельности – размещают лекционные материалы и практические задания, а также дополнительные материалы по

курсу; проводят оценку успеваемости студентов с использованием разработанных практических заданий и тестовых заданий. В данном случае возможен эффективный контроль за работой студентов в рамках дисциплины.

Однако есть небольшой процент преподавателей, которые формально относятся к ведению образовательного курса в СЭОВ. В данном случае размещение лекционных материалов не проводится или проводится не в полном объеме. Практические задания в данном случае либо размещаются не в полном объеме, либо не размещаются совсем. Оценки студент получает в бумажном журнале преподавателя за работу на очных занятиях и учет успеваемости в СЭОВ не ведется. При данном подходе оценить уровень успеваемости студентов с использованием цифрового следа не представляется возможным.

Также возникли проблемы с определением системы оценивания по отдельным предметам. Для того, чтобы оценить, принято задание или нет, необходимо знать систему оценивания, введенную преподавателем для данной дисциплины. Для этого преподаватель должен указать «проходной балл» для каждого размещенного в СЭОВ задания. Этот параметр можно указать как при создании материала, так и при его редактировании. Отсутствие данного параметра приведет к отсутствию возможности разделить все сданные задания на зачетные или нет. Также в системе оценивания важным является и параметр количества пересдач – в данном поле преподаватель определяет, возможна ли повторная сдача работы на проверку, если да, то сколько попыток возможно. На практике количество попыток сдачи тоже указывается преподавателем при создании материала редко, скорее, как дополнительная настройка.

Еще одним важным параметром является балльность оценивания: оценка может быть 100-балльной, 5-балльной, зачет/незачет, кроме того, в СЭОВ возможна произвольная настройка системы оценок – по предпочтению преподавателя. Гибкие настройки – это главная сложность в сводном отчете по заданиям – не понятно, в каком случае считать работу сданной для оценки успешности студента.

Еще одной сложностью при сборе цифрового следа студентов являлся сбор информации о посещаемости студентами лекционных и практических занятий. Часть занятий проводилась в дистанционном формате с использованием программного обеспечения Zoom или Discord.

Однако учет посещаемости в данном случае не осуществлялся. Протоколы проведения занятий не сохранились. При очном проведении занятий информация о посещаемости также не вводилась рядом преподавателей в СЭОВ. Таким образом, для оценки уровня посещаемости студентов отдельной дисциплины или блока дисциплин данных недостаточно.

Необходимо отметить, что наряду с техническими проблемами сбора цифрового следа есть значительные организационные проблемы.

При организации образовательного процесса в настоящее время редко учитывается необходимость контроля за результатами обучения. Данные цифрового следа не являются ценностью для студентов и преподавателей, потому что эта ценность для них в данный момент не представлена в явном виде. Не организована система сбора и хранения цифрового следа. Часть информации теряется безвозвратно на этапе обработки, анализа результатов [3, с. 9].

Анализ цифрового следа студентов

Югорского государственного университета

Рассмотрим данные цифрового следа, полученные по дисциплине «Основы цифровой экономики». Анализ по иным рассматриваемым дисциплинам проводился аналогичным образом. Данная дисциплина преподавалась у студентов направлений 09.03.04 «Программная инженерия» и 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» в первом семестре. Для этой дисциплины анализ проводился на основе следующей информации:

- количество посещений курса,
- количество просмотров материалов курса,
- количество выполненных практических работ (общее количество работ – 12).

В целях защиты персональных данных информация о студентах обезличена, и они рассматриваются под порядковыми номерами.

Статистика посещений курса, просмотров материалов, а также динамика выполнения практических работ для студентов направлений 09.03.01 и 09.03.04 показала достаточно интересные результаты (рис. 3, 4). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что прямой зависимости между количествами посещений и просмотров и количеством выполненных практических работ нет. Однако вполне естественно наблюдается тот факт, что при нулевых показателях посещений и просмотров материалов выполнение работ также является нулевым.

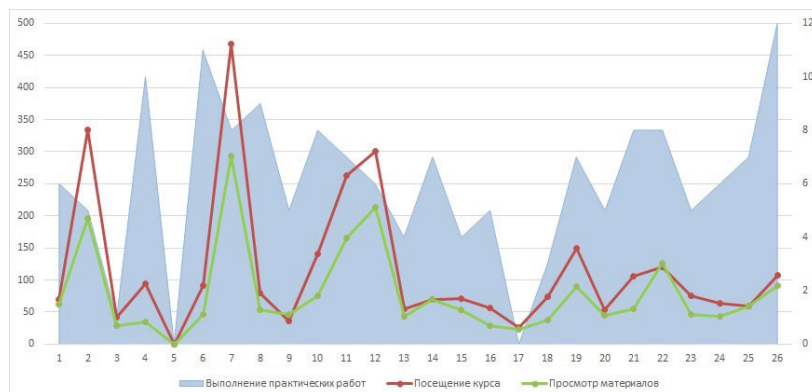


Рис. 3. Статистика посещений и динамика выполнения заданий студентами направления 09.03.01

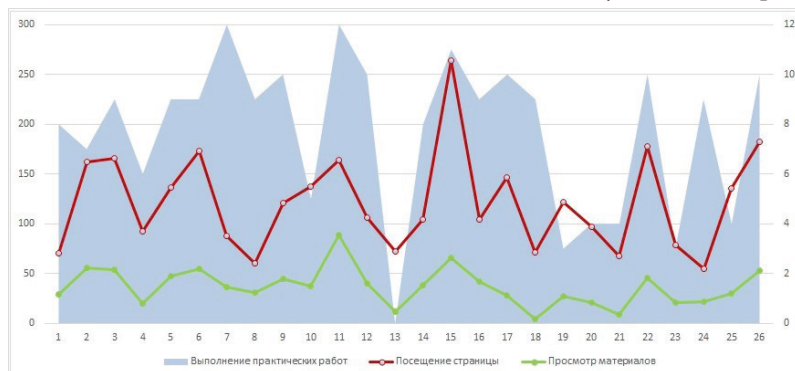


Рис. 4. Статистика посещений и динамика выполнения заданий студентами направления 09.03.04

Для оценки сводной успеваемости студентов направления подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» по рассматриваемым дисциплинам были проведены расчеты успешности выполнения заданий в процентном соотношении по каждому студенту. Был вычислен процент успеваемости студента по каждой дисциплине и далее вычислен средний процент успеваемости по четырем рассматриваемым дисциплинам. Студенты, получившие в среднем более 30 %, считаются успешными, менее 30 % – неуспевающими (рис. 5).

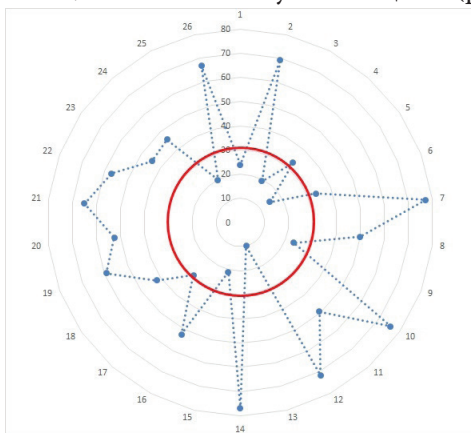


Рис. 5. Статистика посещений и динамика выполнения заданий студентами направления 09.03.01

Студенты под номерами 1, 3, 5, 9, 13, 15, 17, 25 признаны неуспевающими. Для данных студентов необходимо принимать решение о возможности дальнейшего обучения по данному направлению подготовки.

Сводная оценка успеваемости студентов направления подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» по рассматриваемым дисциплинам выполнялась аналогичным образом. По результатам анализа очевидно, что студенты под номерами 13, 19, 20, 23 признаны неуспевающими (рис. 6).

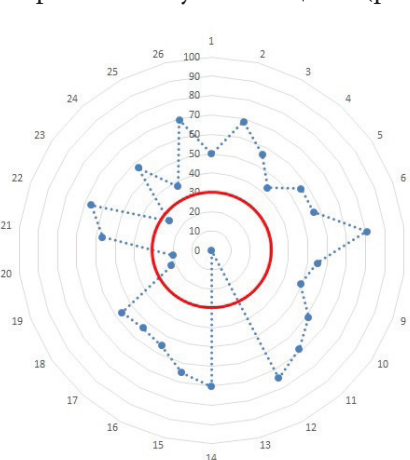


Рис. 6. Статистика посещений и динамика выполнения заданий студентами направления 09.03.04

Проведенные работы по анализу и визуализации цифрового следа показали перспективность обработки данных о студентах, содержащихся в СЭОВ Югорского государственного университета. В ближайшей перспективе планируется реализовать ряд мероприятий по разработке дополнительных инструментов анализа и визуализации, позволяющих в автоматическом режиме получать наглядную статистическую информацию об активности и успеваемости студентов как в разрезе отдельных образовательных курсов, так и по всему учебному плану в целом.

Интерпретация полученных результатов анализа цифрового следа студентов

Проведенный анализ цифрового следа студентов Югорского государственного университета и оценка полученных результатов позволили сделать несколько практически значимых выводов.

Периодический анализ цифрового следа позволяет оценивать успеваемость и активность студентов и своевременно принимать необходимые организационные решения в целях оптимизации учебного процесса. При получении информации о неуспеваемости студента по профильным предметам при его достаточной активности по изучению курса необходимо своевременно рассмотреть вопрос о правильности выбора студентом направления подготовки. При отсутствии активности и неуспеваемости необходимо рассмотреть вопрос об отчислении студента или при наличии уважительной причины о своевременном переводе его на индивидуальный учебный план.

Статистика просмотра материалов и посещений курсов, уровень подготовки студентами отчетов по практическим занятиям позволяет оценить эффективность взаимодействия преподавателя со студентами, качество подготовки

преподавателями материалов учебного курса в СЭОВ, а также уровень интереса к дисциплине со стороны студентов. Данная информация позволяет руководителю образовательной программы своевременно принимать управленческие решения в целях повышения уровня образования студентов по данному учебному курсу.

В настоящее время тема поиска и анализа цифрового следа является крайне популярной и перспективной. Многие университеты осознали важность данного направления. Российские университеты объединяют усилия в области изучения цифрового следа студента, исследования возможности его применения. Полученные результаты позволят перевести образовательный процесс на качественно новый уровень, повысить успешность студентов в обучении и карьере. Анализируя деятельность студентов с помощью цифрового следа, вузы смогут более эффективно построить диалог преподавателя со студентом, помочь ему в реализации его способностей и максимально эффективно подготовить его к выходу на рынок труда.

В ближайшее время университеты создадут новые сервисы, основанные на анализе цифровых данных. Новые методы, модели, алгоритмы и информационные технологии, примененные к большим данным цифрового следа студентов, позволяют создать принципиально новые решения в области высшего образования.

В Югорском государственном университете на период 2021/2022 запланированы мероприятия по внедрению инструментов поиска, анализа и применения цифрового следа в образовательной деятельности для направлений подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия» для использования на постоянной основе.

Список источников

1. Мантуленко В. В. Перспективы использования цифрового следа в высшем образовании // Самарский государственный экономический университет. 2020. № 3-1. С. 32-42.
2. Степаненко А., Фещенко А. «Цифровой след» студента: поиск, анализ, интерпретация // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 4 (68). С. 58-62.
3. Третьяков В., Слюсарчук Ф., Комиссаров А. Ключ к двери в новое образование. URL: <https://indicator.ru/mathematics/klyuch-k-dveri-v-novoe-obrazovanie.htm> (дата обращения: 15.02.2022).

Олег Дмитриевич Федоров

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Россия, fedorov-od@ranepa.ru

МАЙНОР (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ЦИКЛ) В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта проектирования и реализации программы дополнительной специализации (майнора) по педагогике в классическом университете. Автор описывает организационно-педагогический и содержательный замысел майнора «Мастерство преподавания в цифровую эпоху». Предлагаемая модель дополнительного учебного цикла диверсифицирует возможности входа молодых людей в учительскую профессию, формирует базовый уровень педагогических компетенций для будущих учителей, вузовских преподавателей и научных сотрудников. В основе разработанной образовательной программы лежат идеи гуманитарно-личностного подхода к обучению, в рамках которого ведущая роль отводится образовательным событиям и разнообразным педагогическим практикам, а деятельность учения проектируется вокруг рефлексии обретаемого опыта овладения педагогическими техниками, приемами, навыками целеполагания и проектирования деятельности современного педагога.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогическое образование, подготовка учителей, дизайн образовательной программы, майнора.

Oleg D. Fedorov

Siberian Institute of Management – branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, fedorov-od@ranepa.ru

MINOR IN THE TEACHER TRAINING SYSTEM

Abstract. The article is devoted to the analysis of the experience of designing and implementing the additional specialization program (“minor”) in pedagogy at a classical university. The author describes the organizational, pedagogical and informative plan of the minor “Teaching and learning in the digital Age”. The proposed model of an additional educational cycle diversifies the opportunities for young people to enter the teaching profession, forms the basic level of pedagogical competencies for future university teachers and researchers. The developed educational program is based on the ideas of a humanitarian approach to learning, in which the leading role belongs to educational events and various pedagogical practices, and the teaching activity is designed around the reflection of the acquired experience in mastering pedagogical techniques, techniques, goal-setting skills and instructional design.

Keywords: continuous education, teacher education, teacher training, instructional design, minor.

Ситуация со старением педагогических коллективов в нашей стране является общеизвестной. Ряд исследований демонстрирует остроту проблемы с привлечением и удержанием молодых людей в школах [1–3].

Представляется, что порождается такая ситуация целым рядом объективных обстоятельств. С одной стороны, это институциональный тупик отечественной системы педагогического образования, подготовки кадров для системы образования [4], с другой – отсутствие системной работы по формированию интереса к педагогической деятельности на ранних стадиях профессиональной ориентации и жизненного выбора, а также нерешенность комплексной задачи сопровождения личностно-профессионального развития молодого специалиста в процессе его становления как педагога [5].

Реальное положение вещей в образовательных учреждениях лишь подтверждает подобные выводы. Прежде всего, это обсуждаемая норма о необходимости профессионального педагогическо-

го образования для трудоустройства учителем, которая стала руководством к действию для руководителей школ. Кроме того, эмпирическим путем полученные данные свидетельствуют о том, что лишь 16 % начинающих учителей вовлечены в системную работу по личностно-профессиональному развитию.

Мы видим, что десятилетие реализации программы модернизации педагогического образования, усовершенствовав механизмы первичной подготовки учителей, не затронуло сопряженные с этим сферы: проектирование и внедрение механизмов сопровождения после трудоустройства, на начальном этапе карьеры, а также привлечение в профессию специалистов, получивших непедагогическое образование или имеющих другой профессиональный опыт. Это способствует сохранению «институционального тупика», о котором писали исследователи.

Развитие системы образования, расширение спектра решаемых школами задач, фактическое превращение их в учреждения полного дня обо-

стряют потребность в квалифицированных кадрах, способных решать широкий диапазон профессиональных и надпрофессиональных задач, выполнять разнообразные роли и функции. Для этого на уровне государственной политики все чаще звучит задача по привлечению в школу молодых учителей, создаются и реализуются программы «Земский учитель», «Учитель для России» [6], разнообразные региональные проекты. Однако ощутимых результатов они пока не приносят.

Эти обстоятельства ставят задачу поиска нетривиальных решений для расширения возможностей привлечения молодых специалистов в систему общего образования, поиск новой институциональной и педагогической модели профессиональной ориентации молодежи для последующего закрепления в сфере образования.

Однако это является лишь взглядом с позиции институционального контура системы образования и государственных задач в области обучения и воспитания. Если же посмотреть на ситуацию со стороны расширяющего сегмента частных образовательных инициатив, значительных масштабов неформального и информального образования, то задача по развитию кадрового потенциала образования как социального института становится еще более масштабной.

Идея непрерывного образования, ставшая реальностью наших дней, привела к тому, что все больше людей вовлекаются в различные образовательные практики повсеместно, и постоянно, на всех этапах профессиональной деятельности, человек учится и переучивается. Для этого необходимы подготовленные кадры, которые могут не только проектировать и реализовывать конкретные учебные программы, но и обладающие широким взглядом на всю систему образования, готовые создавать решения для конвергенции различных видов и форм образования.

Разнообразие и масштаб, который обретает сегодня постдипломное образование, далеко не всегда соотносятся с представлениями участников образовательного взаимодействия о его целях, направленности и качестве. Видится, что это может быть связано с отсутствием системной подготовки организаторов и преподавателей такой системы [7].

Дополнительное образование на сегодняшний день далеко не всегда имеет утилитарную направленность на освоение элементов функциональной грамотности в той или иной сфере профессиональной деятельности, чаще оно решает задачи формирования определенного типа и стиля мышления, развития системы ценностных отношений,

присущих новым для взрослого человека сферам.

Это означает, что специалисты в области постдипломного образования должны овладеть определенными андрагогическими компетенциями, то есть способностью организовывать такую учебную деятельность слушателей, которая бы не только обучала, но и обеспечивала личностный рост и в известной степени воспитание. Однако необходимым для этого условием является сформированная у преподавателя система представлений о видах образовательных результатов, разнообразии их спектра, механизмах, способах и средствах обучения взрослого человека, андрагогических диагностиках, методах и приемах организации андрагогического взаимодействия.

Итак, мы обозначили два аспекта проблемы кадрового потенциала системы образования. Во-первых, объективная необходимость привлечения в школы учителей, обладающих необходимой предметной квалификацией, мотивированных к педагогическому труду, а также владеющих навыками современного педагога, широким кругозором в сфере образования. Во-вторых, задача обеспечения подготовленными специалистами сегмента неформального и информального образования, частного сектора в системе образования.

Решение этих задач может быть объединено, при условии ведения определенной работы на начальных этапах профессиональной подготовки в вузе в то время, когда у молодых людей только начинает формироваться профессиональная идентичность.

Современные зарубежные исследователи в области дизайна программ вузовской подготовки сходятся во мнении, что за период обучения необходимо освоить более широкий спектр компетенций, нежели предлагает единичная сфера будущей деятельности [8]. Для этого разрабатываются различные по своей архитектуре образовательные программы: двухъядерные, вертикально и горизонтально интегрированные, свободно конструируемые студентом [9–11]. Общим выводом для этих исследований является тезис о необходимости гибкой адаптации образовательных программ высшего образования и профессиональной подготовки для более тесного взаимодействия образования и рынка труда, развивающегося стремительными темпами, опережающими скорость изменений в образовании.

В отечественной науке и образовательной практике задачи такого рода также становились объектом обсуждения [12–14]. В этих трудах подчеркивается, как правило, общественная значимость вводимых изменений и не подвергается

глубокому анализу педагогическая и методическая составляющая проектирования и реализации образовательных программ такого рода.

Концепция обучения на первой ступени высшего образования, принятая в Высшей школе экономики, предполагает возможность выбора, наряду с профессиональной подготовкой по профильному направлению (Major, мейджер), дополнительного профиля (Minor, майнор). Майнор представляет собой учебный цикл в рамках образовательных программ бакалавриата НИУ ВШЭ, предоставляющий дополнительную образовательную траекторию для обучающихся сверх подготовки по основному образовательному направлению. При этом оговоримся, что в рамках данной статьи мы рассматриваем майнор как образовательную программу, обладающую всеми ее характеристиками – целеполаганием, педагогическим дизайном, содержательным наполнением и формами и механизмами контроля, диагностики. С точки зрения основной образовательной программы, осваиваемой студентами, майнор относится к вариативной ее части и реализуется как выбор студентами ряда дисциплин (как правило, связанных друг с другом содержательно) [15, с. 124].

Собранные нами данные опроса студентов 1-го курса Высшей школы экономики демонстрируют, что около 40 % респондентов в качестве возможной карьерной траектории рассматривают образовательную деятельность (в школе, вузе, частных образовательных проектах). Однако к концу 4-го курса таких студентов остается лишь 7 %. Это может быть связано с тем, что имевшийся интерес не был подкреплен какими-то специальными практиками, которые бы позволили трансформировать интерес в устойчивую мотивацию.

Это открывает возможность для институционального развития педагогической траектории в классическом университетском образовании через создание дополнительного элективного цикла в области педагогики, задачей которого будет формирование мотивации студентов к развитию карьеры в сфере образования, ценностных установок гуманитарного толка и базовых навыков, необходимых для начала осуществления профессиональной деятельности в этой сфере.

Приходится констатировать, что существующие модели и формы педагогической подготовки не выполняют данные задачи. Хотя педагогическая деятельность специалиста с классическим университетским образованием и рассматривается как возможная карьерная траектория, практически по всем направлениям подготовки и

специальностям высшего образования из учебных планов исключен курс педагогики и психологии, специализированные магистерские программы в вузах ориентированы в основном на глубокое овладение определенной проблематикой, дизайн программ профессиональной переподготовки сводится к нормативно-правовому и инструментальному освоению сферы будущей деятельности.

Дополнительные возможности разработки майнора в области образования заключаются в значительном его потенциале по развитию гибких навыков. Очевидно, что характер педагогического труда предполагает масштабные и разнонаправленные коммуникации, развитую проектную компетентность, целеполагание и планирование, критическое мышление, управление временем, эмпатию, многие другие качества, востребованные практически в любой другой отрасли народного хозяйства. Это означает, что среди прочего такой майнор может быть полезен для личностного развития студента вне зависимости от его дальнейших карьерных планов и траекторий.

Более того, существуют основания полагать, что многие из выпускников классических вузов свяжут свою жизнь с работой, в которой подобного рода компетенции будут востребованы напрямую. Речь идет, например, о специалистах, которым придется заниматься внутрифирменным обучением, бизнес-тренингами, наставничеством, консалтингом. Такие карьерные планы присутствуют у многих студентов классических вузов: от 18 % до 53 % в зависимости от направления подготовки. Именно поэтому важно, чтобы среди компетенций «универсального солдата» как специалиста будущего были сформированы базовые «педагогические» (в широкой трактовке) компетенции, под которыми мы понимаем с профессиональной точки зрения способность и возможность грамотно организовать обучение, собственное и других людей, с личностной точки зрения – развитость навыков управления собой и взаимодействия с другими.

Особенно важное значение развитие этих навыков имеет в процессе подготовки студентов 1–2-х курсов, у которых не всегда на должном уровне сформированы навыки самоорганизации, коммуникации, сотрудничества и креативности. Решение задачи по их развитию позволит компенсировать отдельные дефициты общего образования, связанные как с его укладом, так и системой государственной итоговой аттестации.

Итак, проблемное поле нашего исследования определено следующими практическими зада-

чами. Очевидно, что увеличивается запрос на системную подготовку специалистов для сферы образования, возрастает потребность в ранней профориентации студентов классических вузов в этом же направлении. Стало быть, необходим механизм, который позволил бы решить обе эти задачи.

Вместе с тем это решение должно быть следствием научно-педагогического моделирования, к которому относятся:

- теоретическое обоснование педагогической модели программы майнора в области наук об образовании;
- разработка программы майнора с учетом задач образовательной политики, запросов рынка, особенностей и контекста реализации программы;
- экспериментальная проверка результативности разработанной модели;
- разработка вариантов тиражирования проверенных практик в системе высшего образования.

Дизайн предпроектного исследования. Разрабатывая программу дополнительного учебного цикла, необходимо было определиться с важными аспектами, определяющими ее содержательное наполнение. Прежде всего, на первом этапе следовало определить портрет абитуриента данной программы, выявить мотивы и интересы тех студентов, которые будут осваивать данную программу. Затем выявить профиль тех компетенций, овладение которыми будет востребовано на рынке труда в частной и государственной сфере. На основании выявленных компетенций следовало сформулировать образовательные результаты майнора в виде портрета выпускника.

На втором этапе мы разработали деятельностную модель движения студента, осваивающего данную образовательную программу, спроектировали не только серию учебных задач и образовательных практик для обучающегося, но и систему его сопровождения.

Наконец, на заключительном третьем этапе в течение 2018–2021 гг. происходило внедрение майнора в учебный план Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», корректировались и уточнялись отдельные элементы и аспекты образовательной программы, совершенствовалось ее дидактическое и методическое наполнение.

Методологические основы образовательной программы. С учетом того, что майнор по образованию нацелен, с одной стороны, на развитие мотивации студентов к профессиональной деятельности в области образования, с другой – имеет цель сформировать готовность к этому, выра-

жающуюся в определенном наборе необходимых для такой деятельности компетенции, в качестве теоретических подходов были использованы следующие педагогические парадигмы.

Во-первых, компетентностная модель образования, основы которой заложены И.А. Зимней, В.А. Болотовым, В.В. Сериковым и др., которая позволила проработать поэтапность в освоении необходимых компетенций [16, 17]. Например, компетенция педагогического целеполагания включала в себя следующий набор этапов:

- рефлексия студентов собственного опыта ученичества, выделение и осмысление образовательных целей, стоявших перед школьными педагогами;
- анализ нормативных документов, регламентирующих целеполагание в образовании, их сопоставление с запросами рынка труда общества и государства;
- практикум по операционализации целей, разработка комплементарных по отношению друг к другу задач для организации процесса реализации цели.

Во-вторых, личностно-деятельностная парадигма образования, которая позволила объединить элементы личностного роста и профессионального развития студента [17]. С учетом того, что любое действие в образовании опосредуется личностью педагога, преподавателя, важно создавать такие условия подготовки специалистов, которые бы решали задачи развития комплексно, в единстве личностного, социального и профессионального планов.

В-третьих, это культурологическая концепция содержания образования, разработанная в отечественной науке академиками М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским [18]. Она предполагает следующие основополагающие измерения целевых ориентиров образования:

- формирования системы профессиональных знаний;
- формирование системы профессиональных способов деятельности (компетенций);
- рефлексия обретаемого опыта профессиональной деятельности;
- система ценностного отношения к профессиональной деятельности и ее результатам.

Таким образом, все содержание майнора может быть представлено как обретаемый опыт в единстве предметного содержания, известных и типичных способов деятельности, творческой работы и эмоционального ценностного отношения к действительности.

В-четвертых, фундаментальной основой, на которую опирается вся методическая система

майнора, является гуманитарно-аксиологическое понимание природы образования. Проявлениями принципа гуманитарности в содержании образования, на наш взгляд, могут быть следующие компоненты: интегрированность знаний о человеке во все курсы учебного плана, аксиологичность, субъектоориентированность, диалектичность и полисемичность знания, проблемность и диалогичность преподавания, осмысленность приобретаемого образовательного опыта, стимулирование рефлексивной активности, эмоциональная окрашенность знания [19, с. 10–11].

Цели и образовательные результаты майнора. Вслед за А.Г. Каспржаком мы полагаем, что наиболее значимая задача в области дизайна образовательных программ кроется в целеполагании и подборе соответствующих организационно-педагогических условий для достижения целей: «образовательная программа <...> представляет собой совокупность планируемых образовательных результатов, совокупность умений (компетентностей), которыми будет обладать успешно окончивший образовательное учреждение выпускник (что он будет уметь делать по окончании полного цикла обучения), а также форм организации образовательного процесса, которые обеспечат достижение этих результатов, и инструментов, позволяющих сформированные компетентности студентов обнаружить [20, с. 91].

Мы исходили из концепции единства следующих типов образовательных результатов. Во-первых, профессиональная позиция будущего специалиста, которая «представляет собой устойчивую систему отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении» [21, с. 19]. Иными словами, под профессиональной позицией мы будем понимать образовательные приоритеты в педагогической деятельности учителя, осознаваемые им самим. Во-вторых, личностная позиция, которую можно определить, как «совокупность свойств и качеств его личности, мотивов и ценностей при осуществлении его профессиональной деятельности». В-третьих, основы профессионализма, которые воплощаются в «синтезе духовной и интеллектуальной культуры, и профессиональной реализации знаний в практической деятельности, то есть фактически способность специалиста трансформировать собственную компетентность в образовательные результаты обучающихся» [22].

Эти направления позволили сформулировать следующие параметры портрета выпускника, успешно освоившего образовательную программу.

Во-первых, выпускник сможет формулировать и объяснять собственную профессиональную позицию в отношении поставленных им целей того или иного образовательного события, им организованного. То есть фактически речь идет не только о том, что студент овладевает навыком целеполагания, но сделает это не формально, механически, а с учетом собственных представлений о значении образования в жизни человека и общества, его сверхзадачах. Переводя на более формальный язык, выпускник сможет самостоятельно ставить образовательные цели, дифференцируя их на базовый и повышенный уровень, источником целеполагания при этом будет разделяемая образовательная парадигма, философская концепция образования.

Во-вторых, выпускник сможет создавать образовательный продукт в логике гуманитарно-личностной парадигмы образования. Это означает способность выпускника конструировать такой процесс обучения, его содержательное наполнение, которое бы было ориентировано на гармоничное и целостное развитие личности, ее смыслообразование и рефлексии.

Наконец, в-третьих, выпускник, успешно освоивший образовательную программу, овладеет достаточным методическим и технологическим инструментарием, необходимым для проектирования и реализации современного обучения на основе современных моделей педагогического дизайна и актуальных образовательных технологий.

Организационный замысел программы. Учебный план. Ограничением дополнительного учебного цикла (майнора) в Высшей школе экономики является то, что реализуется он в течение 3–6 учебных семестров, состоит из 4 дисциплин по 5 зачетных единиц каждая. Ориентируясь на эти ограничения, мы определили дисциплины учебного плана.

В рамках первой учебной дисциплины необходимо решить задачу по формированию общего профессионального языка педагогики и других наук об образовании, сформировать целостное представление о значении образования в развитии личности, жизни современного общества, провести картирование педагогических концепций и парадигм.

Второй учебный курс имеет, главным образом, инструментальный характер, в рамках него студенты овладевают моделями современного педагогического дизайна, проектируют конкретные образовательные программы и учебные курсы, содержательно ориентированные на их основную специализацию.

Дисциплина «Возрастная психология и развитие человека» ориентирована на овладение студентами навыками профессионально-педагогического наблюдения за процессом обучения в разные периоды жизни человека, а также развитие представлений о ключевых стратегиях обучения в разные возрастные периоды.

Таблица 1

Дисциплины учебного плана майнора

Дисциплина	Количество часов теоретических занятий	Количество часов практических занятий
Современное образование: подходы и концепции	16	38
Дизайн учебных курсов и образовательных программ	12	40
Возрастная психология и развитие человека	18	36
Лучшие практики современного образования	2	52
Квалификационная работа в виде педагогического проекта (учебного курса, образовательной программы, образовательного ресурса)		

Наконец, завершающая дисциплина предполагает знакомство, анализ и осмысление лучших практик преподавания, знакомство с различными образовательными программами и продуктами в частной и государственной сфере.

В логике теоретической рамки образовательного результата, описанного выше, каждая дисциплина майнора включает в себя следующие компоненты: аксиологический (формирование гуманистической парадигмы образования), инструментальный (освоение конкретных инструментов образовательной деятельности), концептуальный (расширение границ представлений о возможных способах решения образовательных задач).

Наиболее типичные примеры реализации этого подхода к проектированию программы майнора приведены в таблице 2.

Завершает обучение защита проекта, который выполнялся при освоении всех дисциплин учебного цикла. В проект включены разделы о философско-методологических основаниях его разработки, профиле адресата, портрете выпускника, организационно-педагогическом замысле и содержательном наполнении проектируемого образовательного продукта.

Как мы уже отмечали выше, ведущая идея в обучении на майноре заключается в сопровождении студентов в процессе овладения ими способами профессиональной деятельности. На практике это означает, что они учатся осуществлять все компоненты образовательного действия (целеполагание – планирование – проектирование – реализация проекта – контроль – коррекция – рефлексия), которые непрерывно рефлексированы индивидуально, с преподавателем и в режиме «равный – равному» (peer-to-peer). Это идея реализует два концептуальных положения – обучение через практику и развитие через рефлекссию.

Таблица 2

Матрица образовательных практик в дисциплинах майнора

Дисциплины майнора	Аксиологический	Инструментальный	Концептуальный
Современное образование: подходы и концепции	Сюжетно-ролевая игра «саммит образовательных практик»	Конкурс разработок учебных занятий по любимому школьному предмету	«Backside сессия по истории образования» – как во времени менялись представления о ребенке и его обучении
Дизайн учебных курсов и образовательных программ	SWOT-анализ современных теорий обучения (бихевиоризм, конструктивизм, социоконструктивизм, деятельностная теория обучения)	Разработка учебного курса на платформе «Moodle»	Опыт освоения курсов, основанных на различных подходах – рефлексивное эссе
Возрастная психология и развитие человека	Запись видеointервью с представителями разных возрастов	Проведение мини-занятий для людей различного возраста	Профессиональный батл «Возрастные психологи vs педагогические психологи» / «Выготский против Пиаже»
Лучшие практики современного образования	Проведение студентами глубинных интервью с обучающимися в организациях-партнерах	Портфолио «Лучшие образовательные идеи»	Разработка концепции собственной образовательной организации «От яслей до серебряного университета»

Поскольку важнейшей задачей майнора является приобретение различного опыта, то оценочная деятельность обретает еще и отдельное звучание в этом контексте. Студенты майнора должны на практике обрести опыт деятельности как субъекта, так и объекта оценочной деятельности. Это привело к проектированию оценочной деятельности в виде формирующей обратной связи, на основе проработанной критериальной базы. Практики оценивания должны обязательно включать не только оценку преподавателем, но и взаимную оценку, а также «клиентскую оценку» в соотношении один к одному (то есть по 33 % каждый). Такие практики развивают осознанность и ответственность студентов, что важно в условиях современной специфики границ возрастных периодов жизни.

Нами были проведены 2 полных цикла майнора (120 выпускников), третий завершается в текущем учебном году (60 студентов). Среди выпускников наметалась тенденция выбора программ магистратуры в области наук об образовании (19 выпускников), начала педагогической деятельности (7 выпускников), а также ориентация на карьеру в сфере высшей школы (29 выпускников).

Мы полагаем, что принципиальный характер для разработки подобного рода программы в классическом университете имеют следующие методологические основания.

Во-первых, важнейшей формой организации обучения является сопровождение пробного профессионального действия (например, целеполагание, проектирование, оценка и др.). В каждой дисциплине студенты должны иметь спектр профессиональных задач, которые решаются в ходе освоения дисциплины с рефлексией и разнообразными формами оценки.

Во-вторых, ключевым принципом обучения является единство содержательной и процес-

суальной части образования. Это означает, что обучение применению кейс-метода основано на групповом кейсе с последующей рефлексией не только предметно-содержательной, но и обсуждения применявшегося способа деятельности. Аналогично построено обучение и другим образовательным технологиям.

В-третьих, культура взаимодействия с людьми строится на объективной и адекватной по форме обратной связи. Пробное профессиональное действие (осуществляемое студентами майнора) имеет своего адресата (чаще другого студента), реакция и обратная связь которого важна для совершенствования обучающего.

В-четвертых, практическая полнота майнора достигается за счет включения всех профессиональных действий в спектр пробных на дисциплинах майнора. Студенты на практике пробуют осуществить все операции, которые характерны для преподавателя цифровой эпохи, с каким бы возрастном он ни работал, – целеполагание – планирование – проектирование и т. д.

В-пятых, сочетание научных подходов в обучении с азами положения о преподавании как искусстве. Студенты получают возможность научиться выполнять не только теоретически фундаментальные действия, но и то, что есть «на кончиках пальцев» у преподавателя-мастера. Это видится принципиально важным, поскольку спор о том, что есть обучение – технология или искусство – в обозримой перспективе не будет разрешен.

Мы полагаем, что тиражирование описанного опыта в других классических или технических университетах позволит диверсифицировать спектр возможностей входа молодежи в педагогическую деятельность, а также готовить квалифицированные кадры для расширяющегося в последнее время сегмента частного образования, негосударственных образовательных инициатив.

Список источников

1. Молодой Петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию / Г. Р. Ахтиева, О. Б. Даутова, М. Г. Ермолаева [и др.]; под науч. ред. А. Н. Шевелева. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2020. 219 с.
2. Шеянова А. В. Проблемы и условия профессиональной адаптации начинающего учителя // Учитель и время. 2018. № 13. С. 306–316.
3. Мешкова И. В. Трудности реализации жизненных планов молодых учителей в условиях современной школы // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 406–408.
4. Каспржак А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 255–277.
5. Баязитова Г. Р., Федоров О. Д. Выявление составляющих психологической компетентности будущего учителя // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 267–270.

6. Федоров О. Д. «Учитель для России»: система ценностей // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 122–130.
7. Федоров О. Д. Фундаментальные основы современного постдипломного педагогического образования // Сибирский учитель. 2021. № 4 (137). С. 33–39.
8. Sternberg R. J. Interdisciplinary Problem-Based Learning: An Alternative to Traditional Majors and Minors // Liberal Education. 2008. Т. 94, № 1. С. 12–17.
9. Xiaodong S. X. L. Brief Review of Minor System of American Universities // Research In Higher Education. 2002. Т. 3. Р. 246–261.
10. Wen H., Dai J. Innovative Practice and Promotion Countermeasures of Micro-major in Chinese Universities. URL: <http://dx.doi.org/10.17762/converter.147> (дата обращения: 14.02.2022).
11. Mou L. The Liberal Arts Curriculum in China's Former Christian Universities // International Journal of Chinese Education. 2020. Т. 9, № 1. С. 25–46.
12. Богатырев А. И. Концепция и теоретическая модель майнора «основы медиакультуры» // Человек в мире культуры. 2016. № 2. С. 23–26.
13. Индивидуальные образовательные траектории студентов в зарубежных и российских университетах / Е. В. Строгеецкая, Е. А. Пашковский, И. Б. Бетигер [и др.] // Информация – Коммуникация – Общество. 2020. Т. 1. С. 235–241.
14. Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 22–39.
15. Седова Н. С. Опыт реализации системы майноров в бакалавриате национального исследовательского университета «высшая школа экономики» // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы (Седьмые Лозинские чтения): материалы Международной научно-методической конференции. Псков, 24–28 апреля 2017 г. Псков: Псковский государственный университет, 2017. С. 124–128.
16. Ульянина О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 135–147.
17. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999.
18. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.]; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
19. Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. 2009. № 1 (18). С. 9–13.
20. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.
21. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с.
22. Казакова Е. И, Сатановская Е. М., Федоров О. Д. Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 76–87.

Анатолий Андреевич Шаповалов

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, shap_a_a@mail.ru

Людмила Евгеньевна Андреева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, ale_njan@mail.ru

БАРЬЕРНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВИДЕОЗАДАЧИ В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ¹

Аннотация. Дана трактовка понятий методической задачи и системы методических задач. Приведен пример методической задачи, представленной в видеоформате, и экспериментальные данные о ее решении студентами – будущими учителями физики. Отмечено, что методические видеозадачи могут успешно использоваться в формате смешанного обучения. Показано, что спонтанный неуправляемый процесс анализа педагогических ситуаций, лежащих в основе методических задач, приводит к разбалансировке суждений о педагогическом процессе и отсутствию перевода обучения с бытового уровня на научный.

Ключевые слова: смешанное обучение, методика преподавания физики, задачный подход к преподаванию, барьерные задачи, методические задачи, видеозадачи.

Anatoly A. Shapovalov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, shap_a_a@mail.ru

Ludmila E. Andreeva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ale_njan@mail.ru

BARRIER METHODOLOGICAL VIDEO TASKS IN THE SYSTEM OF MIXED LEARNING IN THE METHOD OF TEACHING PHYSICS

Annotation. The article deals with the interpretation of the concepts of a methodological task and a system of these tasks. It is being analyzed on the example of a methodological problem presented in a video format and experimental data on its solution by students - future physics teachers. It is noted that methodological video tasks can be successfully used in the format of mixed learning. The authors show that the spontaneous uncontrolled process of analyzing pedagogical situations underlying methodological tasks results in an imbalance of judgments about the pedagogical process and the lack of transfer of education from everyday level to scientific one.

Keywords: mixed learning, methods of teaching physics, problem approach to teaching, barrier tasks, methodological tasks, video tasks.

Одним из подходов к преподаванию является задачный подход. Несмотря на уже достаточно большое число публикаций, посвященных реализации данного подхода в педагогическом процессе, однозначного понимания его сути в педагогике на сей день не выработано. На наш взгляд, суть данного подхода отражена в психологическом понимании задачи, данном А.Ф. Эсауловым: «Задача – это система информационных процессов, несогласованное или даже противоречивое соотношение между которыми вызывает потребность в их преобразовании» [1, с. 20]. Ключевыми словами в данном определении являются следующие: информация, несогласование, преобразование. Все эти слова присутствуют в трактовке понятия «методическая задача». В методической задаче, безусловно, присутствует специфическая инфор-

мация предметного и педагогического содержания. Как в любой задаче, уже в ее первичной формулировке есть несогласование между данными и требованиями. Решение же задачи по своей сути представляет из себя цепочку переформулировок условия и изначально выдвинутых требований или поставленных вопросов. Следует отметить, что часто преобразованию задачи препятствуют барьеры психологического характера – прошлого опыта, сильной стороны вещи, дефицита или избыточности данных, формулировки условия либо вопроса и т. д. В полной мере это относится и к методическим задачам.

Если задачи по какой-то дисциплине упорядочены согласно структуре теоретических положений соответствующей науки, то можно говорить о системе задач.

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).

Таким образом, специфическая для теории и методики обучения и воспитания информация, выстроенная в порядке, приводящем к явно или неявно выраженному противоречию между ее элементами, и вызывающая потребность в преобразовании этих элементов по ходу снятия противоречий, понимается нами как методическая задача. Совокупность методических задач, встроенная в теоретический фундамент данной отрасли педагогического знания, представляет собой систему методических задач.

Согласно обозначенному пониманию нами была разработана система методических задач по курсу «Методика преподавания физики» [2]. Большинство из этих задач построено на основе трудных вопросов преподавания физики. Иногда трудности представлены явно и известны всем методистам. Иногда трудности носят скрытый характер и выявляются лишь при их проявлении в ходе решения задач и последующего обсуждения решений. Некоторые трудности создаются искусственно.

Несколько позже обозначенные задачи стали переводиться в видеоформат и использоваться в вариантах смешанного обучения методике преподавания физики. В частности, нами такие задачи использовались в качестве олимпиадных, иногда в очном, иногда в дистанционном вариантах.

Любая задача должна содержать данные и вопросы или требования. Но данные не обязательно должны быть представлены в явном виде и тем самым ограничивать круг обсуждаемых проблем. К видеозадачам это относится в первую очередь. Любое явление, в том числе педагогическое, как известно из философии, бесконечно богато фактами, его можно рассматривать с совершенно разных и даже непредсказуемых точек зрения. Видеозадачи, в отличие от задач, изложенных в виде текстов, представляются визуально лишь с небольшим числом комментариев, позволяющих ограничить зону проводимого анализа. Вопросы к видеозадачам могут ставиться в явном виде, но это заведомо ограничивает круг анализируемых процессов. Отсутствие вопросов открывает простор для творчества. Но именно на этом просторе можно получить огромный массив информации, в частности, выявить уровень теоретической подготовки респондентов, направления их размышлений.

Как показала наша практика, методические видеозадачи всегда вызывали интерес как у студентов специалитета и бакалавриата – будущих учителей физики, так и магистрантов-заочников – практикующих учителей, получающих до-

полнительное или расширяющих уже полученное ранее образование по направлению «Теория и методика обучения физике». В качестве подтверждения этого приведем данные одного из последних типичных и повторяемых нами на протяжении нескольких лет срезов уровня интереса к формам проведения учебных занятий по методике обучения физике. В группе студентов (21 человек), находящихся на медиане изучения цикла методических дисциплин, две трети (66 %) однозначно высказались за то, чтобы курс изучался исключительно на задачной основе, позволяющей наблюдать и обсуждать конкретные методические ситуации. 19 % студентов предпочли традиционный способ преподавания, при котором в основу положены методические рекомендации, обоснованные педагогической теорией и отработанные практикой. 10 % студентов высказались за совмещение двух обозначенных подходов. И лишь один из опрошенных студентов (5 %) не дал никакого ответа на поставленный вопрос.

Приведем пример одной методической задачи, которая неоднократно предлагалась для анализа студентам – будущим учителям физики. В некоторых случаях задаче предшествовало изучение теоретического материала и посредством анализа решений предстояло выяснить, усвоена ли теория. В некоторых случаях для того, чтобы показать значимость теории и обозначить круг проблем, подлежащих разрешению, задача давалась на начальных этапах изучения дисциплины. Ставились и другие цели. Приводимый пример относится к периоду обучения студентов, когда они уже изучили общие вопросы методики преподавания физики.

Представляемая задача не формулируется, вместо этого очень кратко описывается сюжет, положенный в основу сценария, согласно которому проводилась видеозапись. По сценарию специально подготовленной студенткой проигрывался фрагмент модельного урока физики.

Для видеосъемки на середине демонстрационного стола типового школьного кабинета физики была собрана экспериментальная установка, позволяющая провести серию опытов, посвященных изучению закона Ома для участка цепи. Установка состояла из последовательно соединенных источника тока с регулируемым напряжением, стандартного магазина сопротивлений и демонстрационного стрелочного амперметра. Несмотря на то, что задача эксперимента предполагала измерение напряжения на исследуемом проводнике, демонстрационный стрелочный вольтметр был подключен к клеммам источника

тока, а не параллельно магазину сопротивлений. Пока незнакомые и априори непонятные предполагаемым учащимся надписи на панели магазина сопротивлений закрыты не были.

Установка была собрана так, что все элементы и соединения были хорошо видны из любой точки классной комнаты. Последовательная и параллельная цепи были выполнены толстыми проводами разного цвета оптимальной длины.

Для лучшей видимости вольтметр был приподнят, но при этом поставлен не на специальный столик, а на источник тока. Демонстрационная установка хорошо наблюдалась из любой точки класса, но учителю для снятия показаний необходимо было либо сильно перегибаться, заглядывая на шкалы приборов, либо периодически обходить стол и вынужденно перекрывать поле зрения части учеников.

При подготовке установки для того, чтобы в цепи протекал не вызывающий нагревания проводника ток малой силы, использовались самодельные шунт к амперметру и добавочное сопротивление к вольтметру. Но согласно надписям на шкалах приборов можно было сделать вывод, что пределы измерений амперметра и вольтметра составляют 3 А и 15 В соответственно. На шкалах было одинаковое число делений. Настройка установки была проведена так, чтобы в ходе опыта отклонению стрелки вольтметра на какое-то число делений соответствовало отклонение на такое же число делений стрелки амперметра.

За очень короткое время можно было снять 15 показаний и сразу сделать очевидный вывод о том, что на исследуемом интервале между силой тока и напряжением для данного проводника в пределах точности измерений выявлена прямая пропорциональная зависимость.

По сценарию данному выводу должны были предшествовать построения таблицы и графика. Точность измерений не оговаривалась. Таблица и график должны были строиться относительно быстро и небрежно. Располагаться они должны были так, чтобы частично закрываться установкой. Величины и формулы должны были записываться крупно и четко, но неупорядоченно. При этом темп и эмоции должны были обращать на себя большее внимание, нежели записи.

Опыты с другими проводниками проводить не планировались. Выводу необходимо было придать обобщенный характер и без каких-либо оговорок подать как закон.

Особое внимание обращалось на формулировку закона и представление коэффициента пропорциональности. Этот коэффициент вводился не так,

как это делается в известном студентам школьном учебнике [3, с. 100–102]. Но в курсе общей физики положенные в основу задачи формулировка закона Ома и введение коэффициента пропорциональности являются общепринятыми [4, с. 123–124]. Студенты, вспомнив сведения из вузовского курса физики, могли актуализировать свои знания.

Даже без оговорки ограничений, исполнительница роли учителя должна была в выводах отметить наличие установленной прямой пропорциональной зависимости между исследуемыми величинами. Зависимость необходимо было отобразить аналитически с использованием знака пропорциональной зависимости. После этого следовало перейти к знаку равенства, поставив необходимый для этого коэффициент и назвав его проводимостью. Проводимость обозначалась символом, неизвестным ученикам, да и студентам тоже. После введения коэффициента пропорциональности необходимо было проговорить, в чем состоит его физический смысл, и как он связан с новой физической величиной – сопротивлением.

Схема установки на классной доске изначально отсутствовала и в дальнейшем ее изображение также не предполагалось. На демонстрационном столе кроме экспериментальной установки, немного в стороне от нее, находились кусочки мела, тряпка для меловой доски и мультиметр. На классной доске никаких предварительных записей не было, но доска была плохо протерта.

Перед началом просмотра видеосюжета студентам пояснялось, что будет демонстрироваться фрагмент модельного урока, посвященного изучению закона Ома для участка цепи, не ориентированный на какой-то конкретный учебник физики. Согласно условию, на предыдущих уроках учащиеся якобы познакомились с понятиями силы тока и напряжения, с электроизмерительными приборами – амперметром и вольтметром, научились измерять силу тока в цепи и напряжение на ее участках, но понятие электрического сопротивления еще не вводилось.

В данном случае сценарий проигрывался обязательной, замечательно проявившей себя на педагогических практиках студенткой, неплохо подготовленной в области физики и методики ее преподавания, прорепетировавшей и сыгравшей роль учителя по заданному сценарию. Роль была исполнена так, как и подразумевалось.

Согласно сценарию, исполнительница роли учителя начинала проигрывать фрагмент модельного урока с постановки цели: экспериментально установить зависимость между силой тока на участке цепи и напряжением на этом участке.

Далее она представляла экспериментальную установку, обращала внимание учеников на ее элементы и соединения этих элементов. Пояснилось, что к амперметру подключен такой шунт, чтобы предел его измерений составлял 3 А. К вольтметру подключено такое добавочное сопротивление, чтобы предел его измерений составлял 15 В. Определялось, что цена деления шкалы амперметра составляет 0,2 А, а цена деления шкалы вольтметра составляет 1 В.

Представив установку, исполнительница роли учителя проводила эксперимент, периодически забегая за установку и возвращаясь к классной доске для построения таблицы и графика. Заполнив около трети таблицы и поставив соответствующее число точек на графике, она на основе последующих измерений экстраполировала результаты и провела через точки на графике луч. После этого последовал вывод общего характера: «Нами подтвержден закон, ранее установленный Георгом Омом». Суть данного шага состояла в том, что приведенная формулировка в два раза короче формулировки, обычно приводимой ученикам в курсе физики основной школы. Далее для перехода к знаку равенства вводился коэффициент пропорциональности, названный проводимостью и обозначенный новой для учащихся буквой греческого алфавита. После этого говорилось, что введенная величина обратно пропорциональна другой величине – сопротивлению, которая обозначается буквой R. В итоге было сказано, что закон Ома для участка цепи читается так: «Сила тока на участке цепи прямо пропорциональна напряжению на этом участке. Коэффициент пропорциональности в законе Ома для участка цепи обозначается $1/R$, а R называется сопротивлением проводника».

Изначально предполагалось, что анализу будут подвергнуты содержательная сторона сюжета: правильность формулировок, методик их введения и анализа; соответствие содержания предлагаемого материала учебнику; корректное использование понятийного аппарата; расположение экспериментальной установки на демонстрационном столе; расположение таблицы, графика, величин и формул на классной доске; эстетическая сторона представляемого действия, в частности, состояние демонстрационного стола, классной доски, выполняемых записей; деятельность учителя, его речь, взаимодействие с классом, положение относительно установки во время опыта.

В ходе просмотра видеоролика с записанным фрагментом урока и в течение короткого времени после просмотра студентам предлагалось в

краткой конспективной форме высказать позитивные и негативные суждения о происходящем процессе, представив себя методистом, присутствующим на данном уроке с целью дальнейшего анализа данного фрагмента урока.

Нас интересовало общее число суждений о просмотренном сюжете и число одинаковых суждений, свидетельствующих о том, что представляемая сторона сюжета замечена и выделена, независимо от того, представлена она с положительной или отрицательной позиций. Особый интерес представляли суждения, взаимоисключающие друг друга. Эти суждения в основном могли свидетельствовать о том, что студенты не знают или не приемлют изучаемую теорию; как были, так и остаются на бытовом уровне профессиональной подготовки. Высказанные суждения могли свидетельствовать и о том, что сценарист увидел не все, что увидели студенты и что привлекло их внимание при анализе просмотренного фрагмента урока.

Высказанные студентами суждения, после их незначительной редакционной обработки, были систематизированы и объединены в группы. Ниже представлена формальная статистическая картина проведенного исследования.

Число положительных суждений, высказанных каждым студентом, колебалось от 1 до 7, число отрицательных суждений находилось в интервале от 1 до 6. Всего было высказано 162 суждения. Из них 74 положительных суждений объединены в 29 групп по признаку их схожести. Аналогично 88 отрицательных суждений объединены в 35 групп. 12 (с учетом вариаций – 19) суждений носили взаимоисключающий характер.

Далее приводятся конкретные данные о взаимоисключающих суждениях с указанием их содержания и процента высказавшихся. Считают, что учителем сформулированы цели и задачи урока. Поставлена цель эксперимента (10 %). Нет ввода учеников в эксперимент (5 %).

Проведен детальный рассказ об установке, дано подробное объяснение установки, подробно описана собранная цепь, обозначены все элементы экспериментальной установки (33 %). Не объяснено устройство установки, нет точного описания установки, чрезвычайно спешное объяснение схемы установки, цепь описана не полностью (19 %).

Доказательство основано на эксперименте. Вывод сделан на основе опыта. Сначала проведена демонстрация, а потом сделаны выводы (15 %). Результаты эксперимента подогнаны под уже заранее известные (5 %).

Зависимости в эксперименте представлены наглядно (5 %). Связь опыта и следствий не прослеживается (5 %).

Расположение приборов сделано правильно (10 %). Неправильное расположение приборов на столе (5 %).

Показания приборов видны ученикам (10 %). Учитель загораживает обзор показаний приборов. Закрывает доску, когда делает записи (38 %).

Проведена градуировка графика. Подписаны оси на графике. Обозначены единицы величин (14 %). Градуировка графика сделана небрежно. На графике отсутствует начальная точка отсчета. Не видно точек на графике. Не все полученные показания отмечены на графике. Не все показания четко зафиксированы (24 %).

Изложение ориентировано на учебник (5 %). Записанная формула не соответствует учебнику. Нет связи с учебником (10 %).

Четкая формулировка закона Ома (10 %). Не полная формулировка закона Ома. Неверно сформулирован закон Ома. Неверные формулировки. Учитель путается в показаниях (33 %).

Есть взаимодействие с аудиторией. Ведется диалог. Дана возможность порассуждать ученикам (72 %). К выводам не привлекает учеников, не дает времени на размышления. Почти нет общения с классом (14 %).

Чувствуется знание материала учителем. Свободное владение материалом (15 %). Грубая ошибка при проведении опыта (5 %).

Правильная работа у доски (5 %). Рассказ спиной к классу (14 %). Учитель не использует указку, показывает пальцем (10 %). Неупорядоченность записей на доске (5 %). Установка загораживает записи. График загораживается приборами (43 %). Суeta при демонстрации. Суeta, быстрые передвижения (14 %). Неверное расположение графика на доске (5 %). Неверное расположение приборов на столе (5 %). Место расположения формул на доске выбрано неверно (5 %).

Кроме взаимоисключающих суждений студентами высказаны и дополнительные положительные и отрицательные суждения.

Дополнительные положительные суждения. Демонстрация сопровождается пояснениями. Учитель показывает то, что озвучивает (14 %). Определена цена деления приборов (5 %). Проведена проверка оборудования (5 %). Опыт сопровождается комментариями (10 %). Красиво поставлен эксперимент (5 %). Построена и заполнена таблица. Данные представлены в табличной форме. Построен график. График построен правильно. Опыт сопровождается графиком и табли-

цей (29 %). Результат эксперимента отображен аналитически (5 %). Записи на доске делаются крупно и разборчиво. Делаются пометки на доске (24 %). Приятная подача материала. Учитель улыбается. Учителю нравится обучать (20 %). Позитивный настрой учителя (5 %). Старается рассказывать интересно (5 %).

Дополнительные отрицательные суждения. Не объяснено, что означают знаки на панели магазина сопротивлений (5 %). Перепутана информация о подключении вольтметра и амперметра (5 %). Не учитываются погрешности при построении графика (5 %). Практически отсутствует информация о сопротивлении. Не введено понятие сопротивления (19 %). Не введено понятие коэффициента пропорциональности. Нет объяснения физического смысла коэффициента пропорциональности (33 %). Учитель оперирует неизвестными для учеников понятиями (5 %). Объяснение материала сделано не полностью (5 %). Не учитывается уровень подготовки учащихся (5 %). Непоследовательность действий учителя (5 %). Нечеткость речи. Речь неустойчива. Спешка в речи. Очень быстрое объяснение (29 %). Не обращает внимания на замечания учеников (5 %). Обращение к ученикам представлено как шутка (5 %). Неуверенность учителя (5 %). Лишние действия при проведении опыта. Диалог совмещается с наблюдением (5 %).

Кроме взаимоисключающих и дополняющих суждений в приведенном списке интересными являются суждения, выходящие за рамки того, что авторы и постановщики сценария предполагали подвергнуть анализу. Часть таких суждений порождена игрой исполнителя, предсказать их заранее трудно. Однако и игра, как видно из высказываний, иногда оценивается диаметрально противоположно.

Интересно и то, что наблюдатели и оценщики процесса порой замечают то, чего в процессе объективно не было или было с точностью до наоборот. Пример объективного положительного высказывания: «Проведена проверка оборудования». Ничего подобного в сценарии и его реализации не было. Примеры объективного отрицательного суждения: «Учитель оперирует неизвестными ученикам понятиями». Учитель корректно вводит новое понятие. «Перепутана информация о подключении вольтметра и амперметра». Приборы подключены согласно правилам их подключения. Часть отрицательных высказываний объясняется недостаточным уровнем методической подготовки наблюдателей. Примеры: «Грубая ошибка при проведении опыта». Ошибок нет. «Неверно сформулирован

закон Ома». Закон сформулирован верно, но при условии иной логики формирования понятий и построения курса физики.

Главные выводы из изложенного состоят в том, что часто студенты (и ученики), внимательно наблюдая и слушая преподавателя (учителя), видят и слышат совсем не то, что предполагает преподаватель (учитель). Мнения и выводы об одних и тех же действиях в значительном числе случаев у

постановщиков и исполнителей сценариев (преподавателей или учителей) и лиц, для которых разыгрываются сценарии (студентов или учеников), значительно отличаются друг от друга, вплоть до диаметрально противоположных.

Лекционное вещание прописных истин мало интересно студентам (ученикам) и вряд ли способствует достижению значимых для всех участников педагогического процесса целей.

Список источников

1. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1972. 216 с.
2. Шаповалов А. А. Задачи по теории и методике обучения физике. Барнаул: АлтГПА, 2012. 60 с.
3. Пёрышкин А. В. Физика. 8 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2004. 192 с.
4. Калашников С. Г. Электричество: учеб. пособие. М.: Физматлит, 2003. 624 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 355:159.922

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-50-56

Юлия Владимировна Трофимова

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, trofimova_yu@mail.ru

Марина Ивановна Ефанова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, efanovamariv@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ

Аннотация. Отмечено, что признаки эмоционального выгорания проявляются у обучающихся в вузе в основном в виде психоэмоционального истощения. Показано, что самоконтроль, оптимальные переживания (усилие, удовольствие и осмысленность) в профессиональной деятельности, бережное отношение к себе, особенно в трудных ситуациях или ситуациях неудач, препятствуют эмоциональному выгоранию обучающихся вузов.

Ключевые слова: личность, эмоциональное выгорание, сочувствие к себе, самоконтроль, переживания, осмысленность, профессиональная деформация, системная антропологическая система.

Julia V. Trofimova

Altai State University, Barnaul, Russia, trofimova_yu@mail.ru

Marina I. Efanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, efanovamariv@mail.ru

PERSONAL CHARACTERISTICS OF CADETS THAT PREVENT EMOTIONAL BURNOUT

Abstract. It is noted that signs of emotional burnout are manifested in university students mainly in the form of psychoemotional exhaustion. It is shown that self-control, optimal experiences (effort, pleasure and meaningfulness) in professional activity, respect for oneself, especially in difficult situations or situations of failure, prevent the emotional burnout of university students.

Keywords: personality, emotional burnout, self-compassion, self-control, experience, meaningfulness, professional deformation, systemic anthropological system.

Исследования эмоционального выгорания все чаще стали охватывать не только специалистов, но и обучающихся в высших учебных заведениях. Изучение эмоционального выгорания проводилось у студентов медицинских вузов (Е.А. Юматов, О.С. Глазачев, С.С. Перцов), у студентов вузов педагогической направленности (Ю.В. Скоробогатова), студентов-психологов (В.Ю. Семерич, Ю.В. Живаева). Причина научного внимания к проблеме эмоционального неблагополучия обучающейся молодежи связана, с одной стороны, с необходимостью раннего выявления данного неблагополучия и его своевременной профилактики, с другой – с изучением общепсихологических механизмов становления человека. Решение проблемы позволит обеспе-

чить психологическое сопровождение обучающихся с целью перевода «затруднения» в «точку роста» в саморазвитии человека как будущего профессионала.

В становлении профессионала общепринято выделять две тенденции развития. Первая – это путь обогащения развития, расширения профессионального образа мира, усложнения профессионального мышления. Вторая тенденция связана с появлением негативных, деструктивных аспектов развития.

О.М. Краснорядцева, обобщая проблемы психологии профессионализма, выделяет несколько противоречивых тенденции становления профессионала, к которым относятся: 1) противоречия между саморазвитием, требующим интен-

сивного вложения сил в профессиональный рост, и самосохранением, требующим экономного расходования жизненных и личностных сил; 2) противоречия между процессом и результатом, несовпадение объективного результата труда и его психологической ценой; 3) противоречия между социальными эталонами, нормами труда и индивидуальными нормами и критериями; 4) противоречия между проявлениями психических качеств в профессиональной и непрофессиональной сферах жизнедеятельности и др. [1].

Основное противоречие профессионального труда сотрудника полиции выделяет Г.И. Уразаева, оно заключается в заинтересованности профессиональной системы в максимальной надежности и устойчивости сотрудника, «однако объективно требуемое содержание деятельности лежит за гранью его психофизических возможностей» [2, с. 19]. Данное противоречие может быть применено и к этапу обучения в вузе МВД, имеющего свою специфику.

Трудности в устранении противоречий могут приводить к нарушениям целостности личности, снижению ее устойчивости, что именно и рассматривается как профессиональная деформация.

Широкий спектр признаков профессиональной деформации наиболее ярко проявляется в таких аспектах, как эмоциональная неустойчивость, развитие саморазрушающего поведения, выход на уровень избыточной конфликтности (интра- и интерперсональной).

Именно эти негативные проявления и их последствия определяют профессиональную деформацию как сугубо негативное явление, как негативную трансформацию личностных качеств и профессиональных возможностей сотрудника под влиянием условий и опыта профессиональной деятельности [3]. При этом встречается идея о неоднозначности, двойственности функций профессиональной деформации. С одной стороны, профессиональная деформация – это маркер негативного профессионального развития, с другой – признак срабатывания механизма психологической защиты. Г.И. Уразаева отмечает, что эмоциональное выгорание рассматривается как личностное состояние: «с одной стороны, показатель профессиональной деформации, которая негативно отражается на служебной деятельности; с другой – механизм психологической защиты, который позволяет регулировать психику и защищать ее от негативных эмоциональных воздействий, психофизических перегрузок» [2, с. 19].

С позиций системной антропологической психологии профессионализация рассматривается как «решение проблемы поиска соответствия внутренних условий жизнеобеспечения психологической системы, которой является человек, внешним требованиям к ней как функциональной системе, которая должна быть открытой, иначе социальная функция системы не может быть выполнена» [1, с. 12]. В рассматриваемом контексте профессиональная деформация может быть понята как нарушение устойчивости в системе «профессионал – профессиональная среда», что приводит к затруднениям или «прекращению личностного роста» [1, с. 12].

В проводимых исследованиях обнаруживается то, что на этапе обучения в вузе у обучающихся уровень эмоционального выгорания проявляет себя в виде эмоционального истощения [4–6], указывая на то, что обусловлено это в том числе и неприятием учебной и будущей профессиональной деятельности, длительными эмоциональными нагрузками, высокой частотой межличностных контактов, стрессом, неизбежно возникающими в процессе обучения [5, с. 40].

Некоторые исследователи отмечают специфические проявления и последствия синдрома эмоционального выгорания. Так, выявлено, что выраженность симптомов фазы «напряжения» связана с показателем качества ночного сна «сонливость днем» у обучающихся в медицинском вузе [4, с. 23]; также нарушается «способность быстро принимать правильные решения, проявляется избыточная эмоциональность по несущественным поводам, отмечаются чрезмерная мнительность, тревожность, подозрительность, склонность к длительным эмоциональным переживаниям» [4, с. 27]. Как показывают исследования, эмоциональное выгорание у студентов приводит как к снижению их социальной потребности в содействии, помощи другим, общении и дружеских отношениях, так и использованию имеющихся ресурсов. «Романтические, гедонистические и акизитивные эмоции, которые могут выступать в качестве ресурса для получения позитивных эмоций, при эмоциональном выгорании являются неэффективными, так как требуют больших энергетических ресурсов, которых у выгоревших студентов нет» [5, с. 41]. У действующих сотрудников полиции отмечается, что в фазе «истощение» происходит снижение памяти на лица и ухудшение точности слежения и целевой точности сотрудников полиции [7, с. 393], а также снижение уровня мотивации достижений, субъективного значения деятель-

ности, проявление тенденции к отказу в случае неудач и уходу от решения проблем [8].

В качестве личностных характеристик, приводящих к синдрому эмоционального или профессионального выгорания, относят низкий уровень эмоциональной устойчивости и волевого контроля поведения, низкий уровень общей саморегуляции, самоконтроля и сниженный уровень мотивации достижения, недостаток гибкости в восприятии ситуации, несформированной потребности в планировании и программировании своего поведения [9–11]; бережное отношение к себе не является выраженной установкой сотрудников полиции [8].

Следует отметить, что механизмом становления и развития человека в системной антропологической психологии является разрешение перманентно появляющегося противоречия между образом мира конкретного человека и его образом жизни. Овладение профессиональной деятельностью, нахождение в ней обуславливает изменение образа жизни, а через него запускает изменения в образе мира и мировосприятие в целом. Образ мира, несмотря на свою устойчивость, претерпевает изменения. Такие изменения приводят либо к расширению образа мира через мыслительную деятельность, за которой обнаруживаются механизмы «вписывания» новой для человека информации, задающей горизонт саморазвития, либо препятствуют саморазвитию, в силу затруднений осмысления происходящих изменений (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). Тогда накопление данных затруднений, невозможность длительный период восстановить баланс между образом мира и образом жизни может становиться основанием для формирования синдрома эмоционального профессионального выгорания. Следует отметить, что затруднения в устранении разрыва между образом мира и образом жизни могут быть связаны как с особенностями самой среды (высокий уровень требований, экстремальный характер труда, высокая интенсивность нагрузки и т. д.), так и личностными особенностями субъектов труда, обучающихся [1, 12].

Изучение особенностей проявления эмоционального выгорания у курсантов вуза МВД обусловлено пониманием специфики обучения, это обучение в режимном (военном) вузе, т. е. в закрытом учебном заведении с четкой регламентацией жизнедеятельности, совмещением учебно-профессиональной и служебной деятельностью, что резко ограничивает сложившиеся системы и жизненных отношений, и ценностно-смысловых оснований личности. В такой системе, на наш

взгляд, и интенсифицируются проблемы смыслообразования и переосмысления, что приводит либо к установлению баланса между образом мира и образом жизни, либо, если курсанту не удастся осмыслить происходящее и себя в нем, т. е. обрести новые ценностно-смысловые характеристики образа мира, постепенно нарастает процесс смыслоутраты. Этот феномен обнаруживает себя в росте негативных эмоциональных состояний, вызванных новым образом жизни, в разочаровании в своем выборе, в негативной трансформации проекта будущего. Такой вариант развития и определяет нарастание синдрома эмоционального выгорания как одной из форм профессиональной деформации.

Анализ изучаемой темы позволяет нам определить проблему исследования: какие личностные особенности будут препятствовать эмоциональному выгоранию курсантов вуза МВД. Рассматривая профессиональную деформацию в контексте системной антропологической психологии, можем понимать, что условиями поддержания устойчивости в системе «профессионал – профессиональная среда» могут выступать такие личностные особенности, как самоконтроль, оптимальное переживание, сочувствие к себе.

Конструкт «сочувствие к себе», вводимый К. Нефф [13], на наш взгляд, указывает на способность разумно использовать личностные ресурсы в ситуациях затруднений, а именно: удерживать бережное и внимательное отношение к себе в ситуациях затруднений, что, на наш взгляд, может выступать защитным механизмом от эмоционального выгорания.

Самоконтроль понимается как «способность человека управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события, воздерживаясь от неадаптивного импульсивного поведения и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями» [14].

Оптимальные переживания (усилие, удовольствие, смысл) маркируют способность осмысливать происходящее, получать удовольствие от реализуемой деятельности, оценивать результативность деятельности либо же маркируют неконтролируемость и неподвластность осмыслению происходящих жизненных событий (переживание пустоты). Исследователи указывают, что переживание удовольствия и осмысленности выступают показателями благополучия, переживание пустоты – неблагополучия, а переживание усилия выступает как показатель благополучия, только когда усилие осмыслено и приносит удо-

вольствие, в других случаях интенсивное переживание усилия проявляется в виде негативных эмоций [15].

Целью нашего исследования является выявление личностных особенностей курсантов, препятствующих эмоциональному выгоранию. Мы предположили, что синдром эмоционального выгорания у курсантов проявляется в форме эмоционального истощения и будет выше у курсантов с низким уровнем самоконтроля, оптимального переживания, сочувствия к себе. Кроме этого, мы полагаем, что признаки эмоционального выгорания имеют особенности в зависимости от пола обучающихся.

В исследовании были использованы: опросник на определение уровня эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон) [16], опросник «Сочувствие к себе» (К. Нефф) [13], краткая шкала самоконтроля (Дж. Тангни, Р. Баумаистера, А.Л. Бун) [14], методика диагностики переживаний в деятельности (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев) [15]. В исследовании приняло участие 114 курсантов вуза МВД, из них 43 % девушек, 57 % юношей.

Опросник на определение уровня эмоционального выгорания направлен на оценку утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющейся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Опросник «Сочувствие к себе» изучает способность не осуждающе относиться к себе в ситуациях неудачи, затруднений. Краткая шкала самоконтроля исследует способность человека управлять своим поведением, эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события. Методика диагностики переживаний в деятельности ориентирована на оценку оптимального переживания, компонентами которого являются: удовольствие, усилие, смысл либо его отсутствие (переживание пустоты).

По опроснику на определение уровня эмоционального выгорания были получены следующие данные: по шкале «психоэмоциональное истощение» низкие значения выявлены у 73,7 % респондентов, высокие значения – у 7 %. По шкале «деперсонализация» высокие значения встречаются всего у 4,4 % участников исследования, тогда как низкие значения у 74,6 %. По шкале «редукция достижений» встречается только в разрезе низких значений у 79,8 % и средних значений у 21,0 % респондентов. По шкале «синдром эмоционального выгорания» низкие значения характерны только 1,8 % респондентов, тогда как

низкие значения присущи 76,3 %. Такие результаты указывают на значительное большинство курсантов, которые устойчиво переживают трудности служебной и учебно-профессиональной деятельности, демонстрируя баланс между образом мира и образом жизни. Наличие курсантов с выраженными значениями эмоционального истощения позволяет отметить у них снижение эмоционального фона, снижение интереса к выполняемой деятельности и ее результатам. Наличие незначительной доли курсантов с признаками деперсонализации позволяет говорить об изменении отношений с людьми в учебно-профессиональной сфере, в росте зависимости или признаках контрзависимости.

Корреляционный анализ методом ранговой корреляции Ч. Спирмена всего массива данных позволяет отметить значимые корреляции (см. табл.). Так, значения шкалы «психоэмоциональное истощение» положительно коррелируют со значениями шкал «усилия» и «пустота» и отрицательно коррелируют со значениями по шкалам «сочувствие к себе», «самоконтроль», «удовольствие» и «смысл». Таким образом, по мере усиления проявлений психоэмоционального истощения увеличивается интенсивность переживаний прилагаемых усилий и пустоты, при этом снижаются проявления сочувствия к себе, самоконтроля, комплексного переживания радости (удовольствие и осмысленность). Переживание выраженных усилий, по данным исследования Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, связано с загрузкой работой и субъективной сложностью выполняемой работы, тогда как переживание пустоты характерно для деятельности в условиях неясных задач и отсутствия поддержки со стороны других членов коллектива.

Шкалы «деперсонализация», «редукция достижений», «выгорание» в корреляционных связях обнаруживают схожую тенденцию, а именно: положительно коррелируют со шкалой «пустота» и отрицательно коррелируют со значениями по шкалам «сочувствие к себе», «самоконтроль», «удовольствие» и «смысл», что позволяет говорить о том, что проявления эмоционального выгорания и ощущение пустоты связаны со снижением сочувствия к себе, самоконтроля, удовольствия и смысла, только эмоциональное истощение связано с величиной прилагаемых усилий. Скорее всего, выраженные формы выгорания определяются меньшим переживанием потоковых состояний, и снижение интенсивности таких переживаний можно рассматривать как фактор эмоционального выгорания.

Обращая внимание на результаты корреляционного анализа между шкалами опросника на определение уровня эмоционального выгорания и шкалами методики диагностики переживаний в деятельности, можем отметить, что психоэмоциональное истощение, как стадия эмоционального выгорания, связана с переживанием усилия, но данная связь указывает на субъективную сложность осмысления ситуации, возникающих трудностей. Возможно, сложности осмысления связаны и с влиянием гендерных стереотипов,

т. е. обнаружить личностный смысл в выполнении «мужской» работы. Однако это предположение требует дальнейшей исследовательской проверки. Тогда как проявление редукции достижений и деперсонализации, как более выраженных стадий эмоционального выгорания, связано с переживанием пустоты, как неконтролируемости и неосмысленности жизненных событий. На стадии эмоционального истощения психологическая помощь может требовать поддержки в осмыслении возникающих трудностей.

**Корреляционные связи показателей эмоционального выгорания
и личностных особенностей респондентов (* $p \leq 0,01$)**

Личностные особенности	Показатели эмоционального выгорания			
	Психоэмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция достижений	Выгорание
Доброта к себе	0,0350	0,0395	-0,1279	-0,0169
Самокритичность	-0,3478*	-0,1966*	-0,1511	-0,3239*
Общность с человечеством	0,1429	0,1798	-0,1997*	0,0746
Самоизоляция	-0,5302*	-0,5069*	-0,2730*	-0,5514*
Внимание	-0,1116	0,0352	-0,3702*	-0,1642
Чрезмерная идентификация	-0,6438*	-0,4881*	-0,3286*	-0,6299*
Сочувствие к себе	-0,4501*	-0,2997*	-0,4186*	-0,4957*
Самоконтроль	-0,4849*	-0,3984*	-0,4176*	-0,5402*
Удовольствие	-0,6110*	-0,3719*	-0,5375*	-0,6436*
Смысл	-0,4116*	-0,2056*	-0,5629	-0,4840*
Усилие	0,2012*	0,0725	-0,0697	0,1070
Пустота	0,4654*	0,2753*	0,3574*	0,4841*

Сравнивая результаты курсантов мужского и женского пола с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни, были выявлены значимые различия курсантов-юношей и курсантов-девушек по следующим шкалам: «психоэмоциональное истощение» ($U = 1083$), «редукция достижений» ($U = 1055$) и «общий показатель выгорания» ($U = 1043$), «доброта к себе» ($U = 1145$), «самоизоляция» ($U = 1151$) и «чрезмерная идентификация» ($U = 1141$). По методике диагностики переживаний в деятельности и краткой шкале самоконтроля значимых различий между курсантами разного пола не обнаружено.

Сравнивая результаты, полученные по опроснику на определение уровня эмоционального выгорания, следует отметить, что значения по шкалам «психоэмоциональное истощение», «редукция достижений» и «общий показатель выгорания» достоверно выше в группе курсантов-

девушек, что отражает большую выраженность у них эмоционального и физического утомления, снижение эмоциональных ресурсов, чувства компетентности в своей работе, недовольства собой. Так, в группе курсантов-девушек высокие значения по шкале «психоэмоциональное истощение» зафиксированы у 14,29 % участниц исследования, тогда как в группе курсантов-юношей таких респондентов выявлено всего 1,56 %.

По методике «сочувствие к себе» показатели по шкале «доброта к себе» достоверно выше у курсантов-девушек, что указывает на их более выраженное доброе и любящее отношение к себе в ситуации затруднений и неудач. Показатели курсантов-мужчин по двум шкалам «самоизоляция» и «чрезмерная идентификация» достоверно выше, чем в женской подгруппе. Так как эти две шкалы являются инвертированными, то это отражает большую выраженность у курсантов-де-

вущек ощущения одиночества и восприятия себя непохожими на других в ситуациях неудач, а также более выраженное погружение в негативные эмоции в трудных ситуациях, что отражает их большую уязвимость влиянию негативных воздействий среды.

Полученные данные, на наш взгляд, отражают еще один важный аспект, а именно гендерные различия. Можно согласиться с тем, что в профессиях, сопряженных с опасностью для жизни, с экстремальным характером труда, имеется ряд гендерных стереотипов профессионально-ориентированного характера, которые могут приводить к повышению риска профессионального выгорания. Традиционно деятельность сотрудника полиции рассматривается как деятельность мужчин. Существует устойчивое представление о том, что для реализации деятельности сотрудником полиции требуются более высокие показатели физической силы, выносливости, устойчивости, которым в большей мере обладают сотрудники полиции. Группа авторов, отмечает, что «представленное положение дел оборачивается тем, что сотрудницам правоохранительных органов приходится, по сути, преодолевать заниженные в их отношении ожидания и доказывать свою профессиональную состоятельность. Это на отдельных этапах их включения в служебный коллектив может приводить к усложнению процессов профессионального взаимодействия в таких его аспектах, как, например, оценка инициатив и решений, предлагаемых женщинами» [17, с. 16]. Устойчивость гендерных стереотипов в силовых структурах приводит к некоторым сложностям при построении профессиональной карьеры женщиной. Также авторы отмечают, что перед женщинами, состоящими на службе в правоохранительных органах, возникает задача доказать свою состоятельность в профессиональной среде, что указывает на повышенную мотивацию к осуществлению служебной деятельности для достижения высокой эффективности. Такая ситуация, в свою очередь, требует мобилизации дополнительных личностных ресурсов и может приводить к профессиональному выгоранию.

Следующим этапом анализа полученных данных стала оценка различий между курсантами-девушками с высокими и низкими показателями психоэмоционального истощения. Сравнивая курсантов-девушек по шкале «психоэмоциональное истощение», можно отметить, что 63,27 % характеризуются низким уровнем, что говорит о невыраженности данного состояния, остальные 36,73 % имеют более высокие значения по данной шкале.

Сравнение групп курсантов-девушек с выраженными признаками эмоционального истощения и их отсутствием при помощи непараметрического критерия Манна – Уитни показывает, что достоверных различий по методике «сочувствие к себе» не выявлено. Важно отметить, что достоверно выше значения по опроснику «самоконтроль» у курсантов-девушек без признаков эмоционального истощения. По шкалам «удовольствие» и «смысл» достоверно выше значения у курсантов-девушек без признаков эмоционального истощения, тогда как по шкале «пустота» достоверно выше значения у курсантов-девушек с выраженными признаками эмоционального истощения. Такие данные указывают на переживание большей осмысленности и удовольствия от выполняемой деятельности, что можно отнести к комплексному переживанию радости, тогда как девушкам с признаками эмоционального истощения больше характерна утрата смысла деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что для большинства участников исследования не характерны проявления эмоционального выгорания, чему способствуют высокий уровень самоконтроля, переживание самооценности (отношение к себе в ситуациях неудач с добротой и пониманием), а также оптимальные переживания в профессиональной деятельности, выступающие системообразующими элементами профессиональной деятельности: переживание эмоционального удовольствия в решении задач профессиональной деятельности и включенность профессиональных действий в смысловое поле своей жизни и жизни других.

Нами были выявлены различия, как в проявлении эмоционального выгорания, так и в личностных особенностях у юношей и девушек. У девушек более выражены утомление, как физическое, так и психологическое, субъективное ощущение некомпетентности в профессиональной деятельности и недовольство собой, одиночество, погруженность в негативные эмоции в состоянии решения трудных задач, но при этом они бережнее, чем юноши, относятся к себе в ситуациях затруднений и неудач.

Полученные данные также акцентируют необходимость поиска форм и методов организации образовательного пространства, а также психолого-педагогического сопровождения курсантов, которые бы обеспечивали возможность рефлексивной деятельности по мере возникновения затруднений, связанных с нарушением баланса между образом мира и образом жизни в процессе обучения в вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Краснорядцева О. М. Профессиональные деформации работников образования как предмет психологического исследования // Психологическое здоровье участников образовательного процесса: материалы региональной конференции, 11 мая 2001 г. Барнаул, 2002. С. 9–14.
2. Уразаева Г. И. Профессиональная деформация сотрудников полиции в аспекте эмоционального выгорания: социально-психологические условия, механизмы, особенности, факторы // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. № 2 (16). С. 14–20.
3. Булгаков А. В. Психологические механизмы профессионально-нравственной деформации личности: выявление и оценка (на примере психологов правоохранительных органов) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4 (83). С. 366–375.
4. Юматов Е. А., Глазачев О. С., Перцов С. С. Психофизиологическое состояние студентов при эмоциональном напряжении // Вестник психофизиологии. 2019. № 1. С. 19–29.
5. Белозерова Л. А., Забегалина С. В. Эмоциональная направленность студентов с формирующимся эмоциональным выгоранием // Восточно-Европейский научный журнал. 2016. Т. 12, № 2. С. 38–42.
6. Семерич В. Ю., Живаева Ю. В. Эмоциональное выгорание среди студентов психологов // Информация и образование: границы коммуникаций. 2015. № 7 (15). С. 180–182.
7. Халитов О. Ф., Шаяхметова Э. Ш. Взаимосвязь психофизиологических особенностей и эмоционального выгорания сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4 (83). С. 390–394.
8. Ронгинская Т. И. Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.: Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 107–121.
9. Уварова М. Ю., Кедярова Е. А., Паткина Е. Г. Исследование профессиональной деформации сотрудников ОВД (на примере отделов полиции МУ МВД России «Иркутское») // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 20. С. 77–90.
10. Варданян Ю. В., Воробьева О. М. Исследование эмоционального выгорания сотрудников полиции в контексте психологической безопасности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 2. С. 203–213.
11. Скоробогатова Ю. В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 284–294.
12. Трофимова Ю. В., Ефанова М. И., Гурьянова Т. А. Сравнительный анализ проявлений инициативности и ответственности студентов с разной степенью вовлеченности в образовательную среду // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1 (29). С. 188–191.
13. Концепт «сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф / К. А. Чистопольская, Е. Н. Осин, С. Н. Ениколопов [и др.] // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 35–48.
14. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, Д. Д. Сучков [и др.] // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 2. С. 46–58.
15. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 2. С. 30–51.
16. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 360–362.
17. Плотников В. В., Бичан Н. В., Коротких В. Н. Гендерные стереотипы как фактор эффективности правоохранительных органов // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 3 (61). С. 14–17.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-57-62

Светлана Ивановна Бондаренко

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия, bonsvet@bk.ru

ИЗБА-ЧИТАЛЬНЯ КАК КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЛАСТИ И КРЕСТЬЯНСТВА В ГОДЫ НЭПА (НА МАТЕРИАЛАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)

Аннотация. В статье рассматривается деятельность советских культурно-просветительных учреждений – изб-читален как коммуникационной площадки власти и крестьянства в Западной Сибири. Анализируются формы и методы работы изб-читален. Рассматривается специфика отношения сельских жителей к работе данных учреждений на основе архивных материалов, впервые вводимых в научный оборот. Выявляются особенности адаптационных практик, применяемых властью, результатом коммуникации становится повышение общего уровня культурного развития крестьянства и его включение в советскую систему отношений.

Ключевые слова: изба-читальня, крестьянство, власть, деревня, идеологическое влияние, советская власть.

Svetlana I. Bondarenko

Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia, bonsvet@bk.ru

THE IZBA-READING ROOM AS A COMMUNICATION SPACE OF THE GOVERNMENT AND THE PEASANTRY DURING THE NEP YEARS (BASED ON THE MATERIALS OF WESTERN SIBERIA)

Abstract. The article examines the activities of the Soviet cultural and educational institutions – reading rooms, as a communication platform for the authorities and the peasantry in Western Siberia. The forms and methods of work of reading rooms are analyzed. The article considers the specificity of rural residents' attitude to the work of these institutions, based on archival data that are first introduced into scientific use. The features of adaptation practices applied by the authorities are revealed, the result of the communication is an increase in the general educational and cultural level of the peasantry and its inclusion into the Soviet system of relations.

Keywords: izba-reading room, peasantry, authorities, village, ideological influence, Soviet power.

Значимость качественного изменения исследовательских моделей обусловлена наступлением новой ситуации в культуре познания, смещением исследовательского интереса с описания событий к описанию состояний. Советская тематика не стала исключением. К числу знаковых событий раннесоветского периода, требующих переосмысления, относится и культурная революция. Переосмысление широкого круга вопросов культурной революции как составляющей советского проекта воспитания «нового человека» связано не только с потребностью переосмыслить роль «маленького человека», но и необходимостью выявить, каким образом происходили процессы взаимной адаптации (коадаптации) к новой реальности. В рамках культурной революции важное значение имело вовлечение крестьянства в советскую действительность. Для этого крестьянам необходимо было образовать и идеологически

правильно воспитать. Значимую роль в данном вопросе в 1920-е гг. играли избы-читальни.

Анализ адаптационных практик различных слоев населения к советской действительности в указанный период становится важным элементом историографической риторики историков, исследующих как общероссийские тенденции (С.В. Яров [1]), так и региональные (В.И. Исаев, В.И. Быстренко, И.С. Кузнецов [2–4]). Различные интерпретации региональных особенностей социокультурных трансформаций, в том числе работа сибирских изб-читален в деревне, представлены в работах Л.И. Боженко, Е.Е. Воложаниной, Л.П. Малаховой и др. [5–7]. В большей части исследований работа изб-читален рассматривается в региональном срезе с позиции просвещения, культурно-просветительной, идеологической работы с населением. Несмотря на преимущественно идеологический уклон работы изб-читален,

исследователями отмечается их положительная роль с точки зрения просвещения крестьян. При этом недостаточно, на наш взгляд, исследован адаптационный потенциал избы-читальни и отношение самих крестьян к работе изб-читален.

Целью работы является реконструкция коммуникативного пространства избы-читальни как основного центра культурно-просветительной и идеологической работы в региональном срезе. Анализ методов и форм работы избы-читальни, отношение к этому процессу крестьян позволит вычленивать проблемы социальной коммуникации власти и крестьянства в повседневной жизни и обозначить способы коадаптации к новым социальным реалиям, что дополнит понимание процесса формирования советского общества.

Методологической основой статьи выступила теория модернизации, в рамках которой формирование и воспитание «нового, советского» человека рассматривается как составная часть процесса преобразования большевиками традиционного общества. Для реализации задач исследования использовался проблемно-хронологический метод. В соответствии с ним из всего спектра культурно-просветительной работы новой власти была выделена работа изб-читален и рассмотрена в хронологической последовательности. Также в работе использовался историко-сравнительный метод, помогающий выявить общероссийские и региональные особенности организации изб-читален. Применяемый принцип междисциплинарности позволил проанализировать эмоциональное отношение крестьян к избам-читальням, их реакции на новые методы работы власти.

Источниковой базой статьи послужили архивные материалы Российского государственного архива экономики (далее – РГАЭ), в частности коллекция писем в «Крестьянскую газету» (было просмотрено и проанализировано 86 писем крестьян Западно-Сибирского региона), материалы обследований, отложенные в Центре документации новейшей истории Томской области (далее – ЦДНИТО), Государственном архиве Новосибирской области (далее – ГАНО), Государственном архиве Алтайского края (далее – ГААК), материалы региональной прессы.

В процессе трансляции социалистических идеологием в деревне большевики столкнулись со значительными проблемами. Это безграмотность большинства взрослого населения, отсутствие элементарного умения читать и писать, что значительно затрудняло понимание новых идеологических установок, и малочисленность самих книг советского содержания. О недостатке книг свиде-

тельствовал в том числе и тот факт, что невозвращение книги в библиотеку, избу-читальню расценивалось как уголовно наказуемое преступление. Так в январе 1923 г. Наркомат юстиции разъяснял народным судьям, «что означенное преступление является достаточно серьезным, так как оно причиняет материальный ущерб государству и наносит вред делу просвещения» [8, с. 99]. Представляется, что такая установка органов юстиции независимо от реальной практики свидетельствовала о недостатке советских книг и попытке сохранить имеющийся фонд.

Но просто обучить взрослое население грамоте, научить читать было недостаточно для воспитания нового человека и усвоения им советских ценностей. Нужна была систематическая работа в деревне. Опорным пунктом, центром всей культурной, политпросветительной и идеологической работы в деревне партийные съезды признали волостную избу-читальню как наиболее приближенную территориально к крестьянской среде.

Выбор избы-читальни в качестве коммуникационного пространства неслучаен. Известно, что избы-читальни как центры сельского просвещения возникли в России еще до революции, но в силу разных обстоятельств большого развития не получили. В первые годы нэпа развитие изб-читален было прервано экономическим кризисом. Согласно правительственному постановлению от 15 сентября 1921 г., все культурные учреждения снимались с госбюджета и переводились на местный. Сельские культурные учреждения выживали за счет самообложения населения. При таких условиях без плодотворной коммуникации было не обойтись, необходимо было договариваться, убеждать крестьян в необходимости работы избы-читальни в деревне.

В 1922 г. был издан циркуляр ЦК РКП(б) «О восстановлении изб-читален». Через год на XII съезде партии было выдвинуто решение создать в каждой губернии сеть изб-читален, которые бы содержались за счет местных средств, средств кооперативных организаций и других хозяйственных органов. Ставились задачи улучшения подготовки работников изб-читален. Организация этой работы возлагалась на совпартшколы. XIII съезд РКП(б) в мае 1924 г. констатировал: «Политпросветработа в деревне теперь наиболее насущная с точки зрения победы коммунизма» [9, с. 20]. Именно вокруг изб-читален должны были организовываться ликпункты с начальным политическим просвещением крестьянства. Были указаны основные формы работы избы-читальни с населением: справочные столы, библиоте-

ки, кружки, пункты ликвидации неграмотности, краткосрочные практические курсы, чтение газет, селькоровская работа, стенная газета для гласности [10, с. 27].

Таким образом намечался новый этап в развитии культурно-просветительных учреждений как в стране, так и в Западной Сибири. В Алтайской губернии в конце 1923–1924 гг. для изучения состояния работы изб-читален и отношения крестьян к их работе Бийским уездным отделом народного образования были собраны анкетные материалы избачей, характеризующие работу изб-читален. Анкеты были получены из 6 сел уезда. В анкете отдельным вопросом стояло отношение местных властей к избам-читальням и отношение самих крестьян, что говорило о том, что избы-читальни признавались коммуникационной площадкой. Власти необходима была обратная связь. Большинство анкет давали отчеты о работе за 1922–1923 гг. По данным избачей, диапазон посещения избы-читальни варьировался от 10 до 25 человек в день. Отношение к избе-читальне избачи определяли как удовлетворительное или хорошее, причем как со стороны крестьян, так и со стороны волисполкома. Совет избы-читальни и справочный стол присутствовали только в 2 селах из 6. Основными проблемами, по данным избачей, являлись: недостаток литературы, скудное состояние материальной базы [11, л. 7]. Заметим, содержались избы-читальни Западной Сибири за счет финансирования из различных источников: из государственных источников – 1,3 %, из окружных – 22,2 %, районного – 50,4 %, внебюджетного – 25,9 % [6, с. 21].

Важным аспектом работы изб-читален стала работа библиотек. Адаптация работы библиотек на селе в избах-читальнях выразилась в организации сельских передвижных библиотек. В РСФСР в 1925 г. 50 % избачей работали в передвижках [12, с. 66]. Работа передвижек была тесно связана с такой адаптационной практикой, как книгоношество. Книгоноши посещали крестьянские дома, агитируя население покупать книги. Для привлечения внимания книгоноши использовали различные костюмы. Так у книгоноши-доктора крестьяне могли приобрести медицинскую литературу, у книгоноши-крестьянина – по сельскому хозяйству. Эта практика стала характерной особенностью работы библиотек при избах-читальнях и в деревнях Западной Сибири [7, с. 76]. Ставилась цель – привлечь к чтению максимальное количество населения.

Ввиду недостатка книг в качестве политпросвещения использовались газеты. Сами крестья-

не на страницах центральных газет и журналов «Крестьянская газета», «Беднота», местных газет «Новая деревня», «Молодая деревня», «Красный Алтай», «Алтайская деревня» активно обсуждали работу изб-читален, предлагали меры по улучшению работы, хвалили, критиковали. Крестьяне считали, если это касается изменения их жизни, значит, они имеют право голоса в этих вопросах.

Для привлечения населения к работе изб-читален создавались образцовые избы-читальни. Заведующим такой избой-читальней назначался преимущественно коммунист. К работе привлекались местные учителя, агрономы, фельдшеры и другие специалисты. Непосредственное общение с крестьянами, разъяснение волнующих вопросов ставилось во главу угла. Заявления, поданные крестьянами через избы-читальню, должны были рассматриваться в первую очередь. Все сельские собрания, митинги, доклады также должны были проводиться в избе-читальне. Для создания положительного образа власти в избе-читальне должны были выставляться таблицы, карты, диаграммы, отражающие успехи и достижения в народном хозяйстве [13, л. 39]. «Объединение всех живых сил деревни» ставилось первостепенной задачей.

Второе условие успешной работы избы-читальни власти видели в согласовании специальных задач организации работы читальни. Обратим внимание на термин «согласование», который использовался властью для создания эффективного коммуникационного пространства. В практическом выражении это проявлялось в проработке подготовительного и содержательного этапов организации работы. Составлялся месячный план работы, с учетом ритмов крестьянской работы и отдыха. Подготовительный этап включал в себя: создание совета избы-читальни, куда входили деревенские организации, которые должны были в установленный срок предоставить свой план работы, далее после согласования принимался общий план; налаживание выписки газет; организацию работы библиотеки, приведение внешнего вида избы-читальни в порядок (наличие мебели, почтовых ящиков, оформления и т. д.). Содержание работы тоже тщательно прорабатывалось. Важно отметить, что власть рефлексировала свою работу с точки зрения оценки крестьянством. Был сделан вывод, что всякая работа избы-читальни становится убедительной тогда, когда имеет практическую пользу для крестьян. Были выделены три аспекта или, как их называла власть, «три кита» крестьянских интересов – хозяйственная деятельность, власть и быт.

Вокруг этих вопросов должна была строиться работа избы-читальни. Было установлено, что хозяйственные интересы крестьян меняются относительно изменения хозяйственной деятельности [13, л. 92]. Поскольку на зимние месяцы (январь, февраль) выпадало много религиозных праздников, предлагалось посвятить это время антирелигиозной работе, противодействию самогонварению в деревне путем устройства вечеров, громких читок и других мероприятий. В конце февраля, марте работа избы-читальни должна была быть переориентирована на активизацию справочного стола, в связи с предстоящей посевной работой. Вообще следует отметить, что власти уделяли значительное внимание агрономической работе, стараясь учесть запросы крестьян. Поэтому справочный стол должен был иметь справочник крестьянина, адреса губернских и сельских организаций и учреждений, сельскохозяйственных складов, ремонтных бригад, прокатных, случных, опытных и других пунктов [13, л. 93].

Справочная работа избы-читальни становилась основой вербальной коммуникации с крестьянством. Сельчанин из Томского округа, сообщая о том, каким образом изменилась жизнь деревни с приездом к ним нового избача, акцентирует внимание именно на данном аспекте коммуникации. Из письма явствует, что избач нашел точки взаимодействия с крестьянами, все старался объяснить, рассказать, что для крестьян было крайне важно. В заключении автор говорит о том, что доверие к нему крестьян «громдное» [14, л. 32-33]. По всей видимости, крестьянин не ошибается, говоря о доверии крестьян к избачу, так как весной, когда начинаются весенне-полевые работы, собрать 100–120 крестьян в школу изучения политики РКП(б) было не всем секретарям под силу. Для этого нужно было зарекомендовать себя в глазах крестьян. О заинтересованности крестьян в работе изб-читален свидетельствуют многие письма. Личные беседы во время справочной работы становятся действенной формой взаимодействия с населением. Крестьянские отклики подтверждают этот тезис. Например, крестьянин из Алтайской губернии, анализируя работу избы-читальни, отмечает: «Сельсовет работу эту возобновил, пригласил нового избача, который повел культурно-просветительную работу. Мужики к избачу Кожевникову обращаются днем и ночью, который им выдает все справки и пишет заявления о переплате с/х налога, о надежде скота и прочее» [15, л. 9]. В заключении селькор отмечает, что население охотно идет навстречу сельскому совету по благоустройству села. Дан-

ный отзыв свидетельствовал, что власть верно уловила настроение крестьян. Они откликались тогда, когда на практике убеждались во внимании властей к своим проблемам. Культурно-массовая работа понималась крестьянством не только как работа избы-читальни в плане просвещения граждан, но и как общая работа всех организаций села, направленная на улучшение благосостояния деревни.

Об этом свидетельствуют письма с мест, в том числе и самих избачей: «99 % всех запросов к нашему справочному столу – это вопросы чисто судебного характера, земельного, налогового и сводятся к писанию заявлений в то или иное соответствующее учреждение, конечно, наряду с писанием заявления, узнаешь подробности, причину, из которой вытекает вопрос, и разъясняешь крестьянину дальнейший ход его вопроса, пользу и сущность». Автор огорчается, что не хватает времени записать все запросы. «Плакат нашего справочного стола с ящиком для письменных вопросов уже начинает превращаться в ненужный, т. к. благодаря живой работе стола авторитет его среди крестьянства возрос до желательной степени и все вопросы в большинстве 90 % устные» [16, л. 12]. Таким образом, крестьяне «адаптировали» работу справочного стола. Они считали, что если их послушают, поговорят с ними, то лучше их поймут и сделают все более правильно. Вероятно, сказывалось и традиционное нежелание крестьян «прикладываться» к бумаге. Недаром в сибирской деревне бытовала пословица: «Бумажки клочок далеко поволочет». Да и политические события недавнего прошлого не прибавляли уверенности в завтрашнем дне. Следует отметить, что крестьяне отмечали позитивную динамику работы избы-читальни в том случае, если там действовали различные кружки и нуждающимся в справках «давали удовлетворительные ответы».

По результатам обследования Старо-Бардинского района Сибирского края за 1928 г. было выявлено, что стол справок работал особенно интенсивно в тех селах, где к работе власть привлекала специалистов: агрономов, врачей, фининспекторов, страховых агентов и др. Они поочередно дежурили, при этом вся работа велась под непосредственным наблюдением заведующего избы-читальней. Обычно такие заведующие пользовались авторитетом среди крестьян [17, л. 19].

Слаженная работа столов справок наблюдалась далеко не во всех избах-читальнях Западной Сибири. Ряд крестьянских писем вскрывал недостатки в работе. Но такую критику, точно так же, как и положительные отзывы, можно трактовать

как стремление к взаимодействию, желание быть причастным к новой жизни. Писали во многих случаях с просьбой разобраться, сами выявляли причины плохой работы, просили наказать виновных, помочь с литературой, кадрами и т. д., что свидетельствовало о принятии избы-читальни как коммуникационного пространства.

Проблемой коммуникационного порядка являлось неуважительное отношение к крестьянам со стороны местных совслужащих, равнодушие к их проблемам. Об этом свидетельствуют многочисленные отзывы с мест. Так, в письме селькора из Алтайской губернии описан конфликт рядового деревенского актива и «деревенской элиты»: членов районного исполнительного комитета (РИК). Из письма явствует, что деревенский актив при организации избы-читальни преодолел немало трудностей и добился успеха на всероссийском конкурсе, но в дальнейшем не увидел поддержки районных властей в работе избы-читальни. *«Население было возмущено этим фактом и теперь страшно восстановлено против Рика. А изба-читальня – без литературы, без декораций и с непокрашенной крышей. Плохие общественные работники, залегай вас муха»* [15, л. 2]. Крестьянин просил газету принять меры. В данном случае мы наблюдаем активную модель адаптации: ориентация на изменение ситуации, добровольное созидательное участие в работе со стороны сельского актива. Обратим внимание, плохую или хорошую культурно-массовую работу крестьяне связывали с людьми, которые ее организовывали.

Аналогичное письмо из Омской губернии: *«В селе до 1924 г. была темнота, крики и матерки, но с 1924 г. в селе стала работать изба-читальня. Организатор избы-читальни привлекла крестьян и их детей к чтению. Но вот Башмакова уехала, и теперь у нас в избе-читальне посещают только пьяные, гармоника, крики, песни, сору по колено, матерки, на столе нет газет, нет никакого порядка. Библиотекарша малограмотная 17 лет Брагина. Крестьяне бросили посещать и читать книжки»* [16, л. 2].

Действительно, большой проблемой для работы изб-читален в Западной Сибири являлась квалификация избачей. Так, Омский губполитпросвет считал пригодными к работе только 6 % избачей, требующих усиленной подготовки – 64 %, непригодными к работе – 30 % [6, с. 21]. Аналогичная ситуация наблюдалась и в других губерниях Западной Сибири.

Посредством избы-читальни новой властью устанавливался контакт с молодежью села. На комсомол возлагалась задача вовлечения моло-

дых ребят в работу избы-читальни. Таким образом, власти решали еще одну немаловажную для себя задачу – вовлечение в комсомол новых членов.

Крестьяне часто напрямую связывали эффективную работу избы-читальни с авторитетом работников: *«Комсомолец, авторитета не имеет, что любит стремиться за самогоном. И даже комсомольцев вытискивает за шиворот из нардома, а уже посторонняя публика вовсе боится заходить. Таких завов самих нужно за шиворот, а поставить более авторитетных и привлечь население, а не отгонять»* [18, л. 1]. Об этом же письмо из Томской губернии: *«Придешь спросить газетку, а он (вероятно, подразумевается избач) отвечает – некогда»* [19, л. 5]. Таким образом, отсутствие авторитета работников учреждений у сельчан являлось важной проблемой коммуникации.

Не менее важной проблемой для эффективной работы избы-читальни как коммуникационного пространства было бедственное материальное оснащение. Обследования многих деревень фиксировали грязь и убогость изб-читален, отсутствие литературы и специалистов, что делало посещение избы-читальни малопривлекательным. Крестьяне выделяли следующие проблемы: отсутствие литературы или ее острый недостаток, неподготовленность кадрового состава, неустроенность изб-читален. Таким образом, объяснения партийцев, что плохая посещаемость изб-читален связана с непониманием крестьянами «задач», темнотой и отсталостью, не выдерживают критики. Как показывают материалы обследований – крестьянские письма, в тех деревнях, где работа изб-читален хорошо организована, отношение крестьян было соответствующее.

Таким образом, есть основания утверждать, что избы-читальни в 1920-е гг. выполняли важную функцию коммуникативной платформы, созданной советскими и партийными органами для реализации проекта просвещения и идеологического воспитания «советского» человека. Идеология государства как адаптора, ставшая исходным аргументом в политическом и культурном просвещении крестьянства, оказалась в своих основных чертах принята крестьянством. Этому в немалой степени способствовали выработанные коммуникационные формы и методы работы. На основе анализа официальных партийных документов, материалов обследований автору удалось выявить заинтересованность власти в обратной связи с крестьянством, что проявлялось в анкетировании крестьян и разра-

ботке новых форм работы изб-читален, устройстве образцовых изб-читален, нацеленности на сотрудничество, особенно в первой половине 1920-х гг. Анализ источников личного происхождения позволил определить наиболее востребованные у крестьян формы работы изб-читален. Такими формами оказались справочные столы, библиотеки, сельскохозяйственные кружки, особенно агрономические, пункты ликвидации неграмотности, чтение газет. Рассмотрение источников личного происхождения позволило

автору выявить и определить наиболее активные модели адаптации: добровольное созидательное участие, включение, взаимодействие, ориентация на изменение ситуации к лучшему. Это наглядно демонстрируют письма крестьян, материалы обследований, заметки в региональной прессе. Результатом коммуникации стало заметное ускорение процесса «переваривания» крестьянским сознанием политических уроков Октября и встраивания их в новую канву советских отношений.

Список источников

1. Яров В. С. Конформизм в советской России: Петроград 1917–1920-х гг. СПб.: Европейский дом, 2006. 570 с.
2. Исаев В. И. Молодежь Сибири в трансформирующемся обществе: условия и механизмы социализации (1920–1930-е годы). Новосибирск, 2003. 241 с.
3. Быстренко В. И. Батрачество Сибири в 20-е годы XX века: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 2000. 34 с.
4. Кузнецов И. С. На пути к «Великому перелому». Люди и нравы сибирской деревни 1920-х гг. (психологические очерки). Новосибирск, 2001. 235 с.
5. Боженко Л. И. История советского государства: итоги и актуальные задачи изучения. Советское государство в 1920–30-е гг. Культурная революция. Внешняя политика. Вып. 5. Томск, 1990.
6. Воложанина Е. Е. Социокультурный облик западносибирской деревни в 1921–1927 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 1998. 23 с.
7. Малахова Л. П. Массовые библиотеки Западной Сибири на службе у государства // Вестник ТГУ. 2008. № 310. С. 74–78.
8. Красный библиотекарь. 1923. № 2-3. С. 99, 103.
9. Жизнь Сибири. 1924. № 2. С. 20.
10. КПСС о культуре, просвещении и науке: сборник документов / сост. В. С. Викторов, А. С. Конькова, Д. А. Парфенов. М.: Политиздат, 1963. 552 с.
11. Материалы о работе избы-читальни (Бийский уездный комитет) // ГААК. Ф. 11. Оп. 4. Ед. хр. 162.
12. Коммунистическое просвещение. 1925. № 5.
13. Отчеты, циркуляры, письма и переписка по культурно-просветительной работе. Кооперация в деревне. (Алтайский губернский комитет) // ГААК. Ф. 2. Оп. 5. Ед. хр. 286.
14. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 644.
15. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 95.
16. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 435.
17. Материалы Сибирского краевого комитета ВКП(б) // ГАНУ-П. Ф. 2. Оп. 2. Ед. хр. 2605.
18. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 660.
19. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 656.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-63-67

Вячеслав Михайлович Климачков

Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, Россия, klimachkov64@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО АППАРАТА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы, влиявшие на эволюцию правовой культуры населения Российской империи на разных этапах ее развития с XVIII до начала XX в. Важнейшим двигателем этого процесса являлось повышение уровня общего образования общества. Государственный подход к отлаживанию правовой модели империи предполагал увеличение количества грамотных специалистов в правовой сфере. Однако, несмотря на насущную необходимость в правовом просвещении большей части населения страны, эта задача в Российской империи до конца выполнена так и не была.

Ключевые слова: Российская империя, правовая культура, учебные заведения, юридическое образование.

Vyacheslav M. Klimachkov

Far Eastern law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk, Russia, klimachkov64@mail.ru

ACTIVITIES OF THE STATE APPARATUS OF THE RUSSIAN EMPIRE AIMED AT REGULATING LEGAL CULTURE

Abstract. The article considers the main factors that influenced the evolution of the legal culture of the population of the Russian Empire at different stages of its development from the XVIII to the beginning of the XX centuries. The most important motive power of this process was the increase of the level of general education of the society. The state approach to fine-tuning the legal model of the empire assumed an increase in the number of competent specialists in the legal field. However, despite the urgent need for legal education of the majority of the country's population, this task was never fully completed in the Russian Empire.

Keywords: Russian Empire, legal culture, educational institutions, legal education.

Общеизвестно, что правовое государство невозможно без высокого уровня правовой культуры его граждан. Современная российская действительность знает немало проблем в различных областях: законотворческой, правоприменительной и т. д. При этом усложнение законодательной базы не ведет к повышению правовой культуры у большей части населения страны. С похожей ситуацией приходилось сталкиваться и Российской империи. Изучение исторического опыта государственного подхода по установлению баланса в решении данной проблемы отражает актуальность настоящей статьи. Регулирование отношений в области правовой культуры в Российской империи происходило в нескольких аспектах, важнейшими среди которых являлись такие, как правовая грамотность населения, образование в сфере подготовки специалистов юридической направленности, уровень правосознания общества и правоотношений. Сегодня проблема формирования правовой культуры граждан также остается злободневной.

Целью статьи является рассмотрение основных факторов, влиявших в разные периоды истории Российской империи (с XVIII по начало XX в.) на государственный подход по развитию

ключевых составляющих правовой культуры общества. Указанная тематика представлена в работах ряда исследователей [1–4], но полнота освещения проблемы, включающей множество вопросов, остается незавершенной и требует дополнений в ее теоретическом обосновании. С методологической точки зрения анализ заявленной проблематики, на наш взгляд, целесообразнее провести с позиций цивилизационного подхода к изучению исторического процесса, используя в качестве основных методов историко-юридический, культурологический, проблемно-хронологический.

С самого начала построения новой государственной модели (империи) в России обозначилась сложная проблема дефицита компетентных специалистов, отвечающих потребностям европеизированной страны. Петровские преобразования государственной системы управления, армии, флота, образования и науки повлекли за собой разработку и принятие большого количества новых законов, многие из которых противоречили прежнему российскому законодательству. Необходимость систематизации действующего законодательства актуализировала в свою очередь проблему, связанную с повышенной по-

требностью в специалистах, знающих законы и обладающих практическими навыками их реализации. Для решения кадровой проблемы на русскую службу стали привлекаться иностранные граждане, обладавшие юридическими знаниями и имеющие опыт работы в соответствующей области. В то же время широкое применение получила практика отправки русских юношей за границу для обучения навыкам правоприменения формирующейся законодательной базы.

В частности, одним из первых в числе таких студентов стал К.Н. Зотов, направленный в 1715 г. во Францию для изучения торговых уставов. С целью организации системы юридического обучения молодых дворян, пришедших на государственную службу, 11 апреля 1719 г. указом Петра I в Военную коллегию были приняты двадцать юношей [5, с. 47–48]. Впоследствии развитию высшего юридического образования в дворянской среде во многом способствовали Санкт-Петербургская академия наук (1724) и Московский университет (1755). Дальнейшая карьера чиновника зависела от правового образования, так как оно выступало в качестве одной из важнейших составляющих государственной политики, направленной на развитие управления и законодательства Российской империи [6, с. 93–94]. Таким образом, время от начала XVIII столетия до прихода к власти Екатерины II можно выделить как первый, начальный этап становления правового образования и нового правового поля в Российской империи.

С 60-х гг. XVIII века и до его конца в стране проходят изменения под эгидой политики «просвещенного абсолютизма», что обусловило новый этап развития правовой культуры. Екатерина II считала своей главной обязанностью просвещать нацию, которой управляла, поэтому в российском обществе постепенно формировалась мысль о необходимости обучения не только дворянства, но и выходцев из других сословий. Особое внимание было обращено на систему образования. В течение 1782–1786 гг. в рамках практической реализации этой идеи в стране была создана система начальных образовательных учреждений, предназначенных для непривилегированных слоев городского населения, то есть купцов, однодворцев, мещан, мелких служащих и др. В числе конечных целей деятельности этих учреждений рассматривалась задача подготовки чиновников местного уровня власти. Тем не менее эти учебные заведения были неспособны решить проблемы кадрового дефицита в квалифицированных юридических специалистах, способных работать в государственном аппарате [7, с. 43].

Одной из особенностей развития Российской империи в XVIII в. стала активная законодательная деятельность правителей. Это привело к беспорядочному росту количества законов, указов, актов и т. д., что существенно затрудняло работу судебных учреждений. Не способствовало решению этой проблемы и высшее образование, так как право в образовательных учреждениях преподавали в основном немецкие профессора, плохо владевшие русским языком и слабо разбиравшиеся в коллизиях российского законодательства. Как правило, первые юристы, окончившие университет, практически не изучали отечественные законы и имели недостаточное представление о порядке действовавшего в России судопроизводства. Российские монархи хорошо осознавали необходимость упорядочения законодательства. Создавая особые кодификационные комиссии, они требовали от них в кратчайшие сроки собрать и систематизировать действующее законодательство, сделать его удобным для использования в судопроизводстве и понятным населению. Однако, несмотря на существенное финансирование и широкие полномочия, эффективность деятельности этих комиссий была незначительной, а темпы работы медленными [8, с. 7].

К началу XIX в. под воздействием расширяющейся бинарности русской культуры сформировались две основные формы правосознания: европеизированная – у дворянской элиты и интеллигенции, и архаичная – у основной массы населения. При этом ряд сословных групп (купцы, мещане, однодворцы, кантонисты и др.), в рамках архаической формы, имели более высокий, чем у крестьянской массы, уровень правовой культуры. Это стало следствием активного вовлечения их в государственно-правовые и гражданско-правовые отношения. В то же время крестьянство и низшие слои населения многих национальных окраин отличались большей степенью правового нигилизма, привыкнув руководствоваться чаще нормами обычаев.

В результате в Российской империи назрела необходимость ликвидации разрыва между разными типами правосознания и повышения уровня правовой культуры общества на основе идей эпохи Просвещения, чему и должны были способствовать разновекторные реформационные мероприятия в сфере права. Уровень правовой культуры в XIX – начале XX в. хотя постепенно и повышался, но заметно сдерживался сословной моделью общества и низкими темпами роста общей грамотности жителей страны [9, с. 274–279]. На протяжении XIX – начала XX в. происходили

изменения в социально-экономической, политической и культурной сферах, менялись и подходы государства к изменениям в правовой плоскости, на что повлиял целый ряд факторов: бурное развитие капиталистических отношений, распространение либеральных и консервативных идей в правящей элите, а также распространение революционных взглядов среди разночинной интеллигенции и студенчества.

Усилия государства по формированию законопослушных подданных отразились как в изменениях всей сферы образования, так и в области подготовки специалистов-правоведов. С этой целью в 1802 г. учреждается Министерство народного просвещения, уполномоченное законодательно централизовать процесс образования. В частности, в 1803 г. законодательной основой для регламентации внутренней жизни российских университетов стали «Предварительные правила народного просвещения», устанавливавшие четырехступенчатую систему образования в стране: приходские школы – уездные училища – губернские гимназии – университеты (с правом избрания ректора) [10, с. 438]. Несмотря на российскую специфику просвещения, реформаторами активно изучался и европейский опыт построения структуры образования. Были рассмотрены и частично учтены образовательные нововведения, например Франции периода революции [11, с. 78–79]. Постепенно в России оформляется и единая система подготовки юридических кадров, призванных обслуживать поместно-крепостнический строй из государственных и частных учебных заведений трех типов: универсального (университеты), государственно-ведомственного (училища для МВД, Минюста, военного ведомства), гражданско-отраслевого (лицей для торгово-промышленной сферы).

В ноябре 1804 г. Александр I обнародовал «Утвердительную грамоту Московского Императорского Университета» и подписал его устав, а вскоре издал подобные нормативные акты для Харьковского и Казанского университетов. Уставы этих учебных заведений почти полностью совпадали, что говорит о фактическом появлении типового нормативного акта для российских университетов [6, с. 76, 78]. В их структуру теперь входили четыре факультета: нравственно-политический (где готовили и юристов), физико-математический, медицинский и словесных наук, на каждом из которых устанавливалось определенное число профессорских кафедр, педагогических институтов и различных научных учреждений. Устав 1804 г. был относительно либеральным, так

как представлял университетам определенную степень самоуправления: например, действовали университетские и факультетские советы, существовало право выбора профессоров, деканов, проректоров, ректоров. Анализ преподавания юридических дисциплин на нравственно-политическом факультете показывает, что в российской юриспруденции преобладало практико-догматическое направление [12, с. 190]. Все это свидетельствовало о переходе государства в новый формат по развитию правовой культуры, где акцент делался на образовательный компонент.

Некоторое охлаждение власти к развитию правовой грамотности произошло в правление императора Николая I. Начав свое царствование с подавления выступления декабристов, он видел спокойное состояние империи в сдерживании любого проявления вольнодумства или революционных идей, что стало основным фактором, повлиявшим на государственный подход к идеям правового просвещения. Консервативный курс императора был направлен на усиление абсолютизма в России и недопущение перехода, по примеру некоторых европейских стран, к конституционной форме монархии (тем более республики). Именно правовые взгляды в этой области не удовлетворяли официальные власти, и юридическое образование больше сконцентрировалось на подготовке узких специалистов-чиновников, не обремененных философско-правовыми концепциями устройства государства и права. Это отразилось в позиции Министра народного просвещения, глава которого С.С. Уваров предложил не только скорректировать область юридических знаний в университетах, но и заметно уменьшить набор студентов. Император поддержал и реализовал данную идею [13, л. 17]. В результате ко второй половине XIX в. многие университеты, особенно их юридические факультеты, подошли в плачевном состоянии. Существенно не хватало финансовых средств и компетентных преподавательских кадров [14, л. 13].

Либеральные реформы Александра II в образовании (1863 г.) и судопроизводстве (1864 г.) дали новый импульс к эволюции правовой культуры в России через юридическое образование и правоотношения в целом. 18 августа 1863 г. был принят новый университетский устав, согласно которому вся университетская жизнь, в том числе и юридическое образование, находилась под контролем государства [15, с. 456–473]. Уставом рекомендовалось включить в программы обучения на юридических факультетах курсы логи-

ки, древнеримской истории, новой европейской истории, судебной медицины и др. Изучение студентами конституций европейских государств исключалось из учебной программы, поскольку противоречило сохранению самодержавной власти от всяких на нее посягательств. Отмена крепостного права, корректировка судебной системы в сторону гласности и состязательности существенно расширили круг субъектов правовых отношений и, как следствие, несколько повысили уровень правовой культуры в обществе. Однако в крестьянской среде продолжала доминировать ее архаическая модель.

Заключительный этап по нивелировке государством правовой культуры общества (1884–1917) совпал с контрреформами Александра III и продолжением консервативного курса Николаем II. В области высшего образования по новому университетскому уставу 1884 г. существенно урезались прежние свободы. Похожая ситуация сложилась в начальной школе, судопроизводстве и др. Несмотря на временные проявления реакции со стороны государства в образовательной и правовой области, общая тенденция преподавания правоведения в специальных учебных заведениях была направлена на складывание единства теоретических знаний с практикой в части, касавшейся позитивного права. Здесь сказывался еще один фактор – бурный рост капиталистических отношений. После Первой русской революции и установления в России думской монархии были осуществлены некоторые послабления в самоуправлении университетов. Однако в целом

больших изменений в юридическом образовании, в отличие от практического правового поля, не последовало вплоть до 1917 года [16].

Поддержание должного уровня правопорядка при постепенном росте революционных настроений, оформлении профессиональной преступности и др. криминогенных проявлений требовало усиления кадрового состава правоохранительных органов и административного аппарата грамотными специалистами. В начале XX в. система российского образования достаточно успешно справлялась с комплектованием судебной отрасли и сил правопорядка высококвалифицированными кадрами высшего и среднего состава. Недостаток специалистов низшего звена правоохранительных органов компенсировался жестким отбором на благонадежность, относительно большим денежным содержанием судебных чиновников, сотрудников жандармерии и полиции, а также привлечением к обеспечению правопорядка силовых структур (казаков, иногда армии).

Таким образом, на каждом новом этапе развития Российской империи государством принимались меры по совершенствованию правовой культуры общества на принципах просвещения. Однако усилия государства запаздывали и рост числа учебных заведений (в том числе и юридических) так и не смог устранить главное препятствие в этом направлении: разрыв между несхожими типами правосознания различных социальных слоев общества. Дальнейшие изменения в этой сфере приняли уже революционный характер.

Список источников

1. Браславский Р. Г. Социологический диагноз правовой культуры дореволюционной России // *Философия права в России: теоретические принципы и нравственные основания: материалы международной научной конференции*. СПб., 2007. С. 18–20.
2. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. СПб., 2003.
3. Шатковская Т. В. Правовая ментальность российских крестьян второй половины XIX в.: опыт юридической антропометрии. Ростов н/Д, 2000. 223 с.
4. Кара-Мурза С., Шевченко М., Чаянов А. Крепостная Россия. Мудрость народа или произвол власти? М., 2016. 336 с.
5. Томсинов В. А. Юридическое образование и юриспруденция в России в XVIII столетии. М., 2012. 323 с.
6. Волосникова Л. М., Чеботарев Г. Н. Правовой статус университетов: история и современность. М., 2007. 208 с.
7. Мельников В. П. Кадровые службы в России: особенности их становления и эволюции // *Служба кадров*. 2000. № 2. С. 43–46.
8. Дудырев Ф. Ф. Систематизация законодательства и развитие юридического образования в Российской империи (1825–1840 гг.) // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2009. № 6. С. 7–10.
9. Щербакова Е. В. Социальные критерии грамотности населения Российской империи XIX – начала XX века // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2013. № 2. С. 274–279.

10. Именной Указ Сенату об устройствах училищ // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. 1802–1803 гг. Т. XXVII. СПб., 1830. 1196 с.
11. Калинина Е. А. Основные принципы реформирования государственного управления народным просвещением России в первой четверти XIX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 6 (44): в 2 ч. Ч. 1. С. 78–80.
12. Куприц Н. Я. Из истории государственно-правовой мысли дореволюционной России (XIX в.). М., 1980. 168 с.
13. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 50. Д. 613.
14. РГИА. Ф. 733. Оп. 50. Д. 614.
15. Общий Устав императорских Российских университетов // Полное собрание законов Российской империи. Собрание Третье. 1881–1913 гг. Т. IV. СПб., 1887. 1257 с.
16. Скрипилев Е. А. О юридическом образовании в дореволюционной России (XVIII – начало XX вв.) // Государство и право. 2000. № 9. С. 81–89.

Гульнара Шакировна Мавлютова

*Тюменский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук, г. Тюмень, Россия, gmavlyutova@mail.ru***«ЗОЛОТОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ» КРАЕВЕДЕНИЯ В ТОБОЛЬСКОМ ОКРУГЕ¹**

Аннотация. Рассмотрены основные направления деятельности Тобольского общества изучения края, действовавшего в 1920-е годы. Общество не являлось массовым. Интеллигенция края составляла его основной костяк. Структурными единицами общества были естественно-географическая, промышленно-экономическая, культурно-историческая и другие секции. На территории края функционировали его отделения. Государственная политика на рубеже 1920-1930-х годов стала ограничивать деятельность краеведческих организаций. Это привело к прекращению существования общества.

Ключевые слова: Тобольское общество изучения края, краеведческое движение, краеведческая организация, Бюро краеведения, Тобольский музей, интеллигенция.

Gulnara Sh. Mavlyutova

*Tyumen Scientific Center of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Tyumen, Russia, gmavlyutova@mail.ru***“GOLDEN DECADE” OF LOCAL STUDIES IN TOBOLSK DISTRICT**

Abstract. The main directions of the activities of Tobolsk Society for the Study of the Region, which operated in the 1920s, are considered. The society was not massive. The region's intelligentsia constituted its main backbone. The structural units of the Society were natural-geographical, industrial-economic, cultural-historical, and other sections. Its branches functioned on the territory of the region. State policy at the turn of the 1920s and 1930s began to restrict the activities of local studies organizations which resulted in the the demise of the Society.

Keywords: Tobolsk Society for the Study of the Region, local studies movement, local studies organization, Local Studies Bureau, the Tobolsk Museum, intelligentsia.

Краеведение обладает потенциалом, который позволяет решать задачи социального, экономического, образовательного и воспитательного характера. Советская власть использовала огромный интерес на местах к всестороннему исследованию своего края. В первое десятилетие советской власти краеведческая работа строилась на общественной инициативе, добровольном участии в научных изысканиях. Она способствовала восстановлению разрушенного хозяйства и сохранению культурного достояния страны. В 1923 г. в СССР действовало более 550 краеведческих обществ, кружков и музеев. К 1 декабря 1927 г. насчитывалось 1 000 краеведческих обществ и кружков, 568 музеев и 123 исследовательских учреждения. В начале 1928 г. в краеведческой работе участвовало до 40 тыс. человек [1, с. 56]. В этот период к руководству краеведческим движением были привлечены известные ученые и организаторы науки. Ряд государственных деятелей уделял ему постоянное внимание [1, с. 57]. 1920-е годы стали вершиной развития краеведческого движения в стране. Этот период отечественного краеведения в историографии получил название «золотое десятилетие» [2]. На территории Тоболь-

ской губернии краеведение зародилось на рубеже XVII–XVIII веков. В Тобольском крае со второй половины XIX столетия до революционных преобразований 1917 г. шло его активное развитие [3]. После окончания Гражданской войны краеведческая деятельность в г. Тобольске стала постепенно восстанавливаться. В 1921 г. в нем было создано Общество изучения края.

Интерес к изучению краеведческого движения в Тобольском округе в годы нэпа возник в 1990-е годы. На него обратили внимание Н.Н. Тагильцева, О.И. Еремеева [4, 5]. В дальнейшем А.В. Сокурова рассмотрела роль Тобольского общества изучения края в охране объектов культурного наследия на северо-западе Сибири в 1920-е годы [6]. Публикации о тобольских краеведах подготовлены Н.И. Загороднюк и Е.А. Юниной, Н.Н. Березовиковым [7, 8]. Таким образом, краеведческое движение в Тобольском округе в 1920-е годы остается недостаточно исследованным.

Цель статьи – изучить основные направления деятельности Тобольского общества изучения края. Хронологические рамки работы ограничены 1921–1930 гг. Нижняя граница определена временем возникновения Тобольского общества

¹ Работа выполнена по государственному заданию № 121041600045-8.

изучения края. Прекращение его существования обусловило верхнюю границу. Территориальные рамки исследования охватывают пространство Тобольского округа, который до ноября 1923 г. входил в состав Тюменской губернии, затем Уральской области. В рассматриваемый период Тобольский округ включал в себя следующие современные административно-территориальные единицы – Тобольский, Вагайский и Уватский районы Тюменской области, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа. Методологической основой исследования стали принципы историзма, объективности и системности. В работе использовались общенаучные (анализа, синтеза) и специально-исторические (историко-системный, историко-генетический) методы.

В 1921 г. Тобольский губернский музей был реорганизован в музей Тобольского Севера. Вокруг него стали группироваться лица, стремившиеся изучать свой край. Проживавший в г. Тобольске ихтиолог, профессор Иван Васильевич Кучин инициировал создание краеведческого общества [9, с. 1]. Его учредительное собрание состоялось 9 июня 1921 г. Возникшая организация получила название «Общество изучения края при Тобольском музее Севера» (далее – ОИК). Специально созданная комиссия разработала его устав, взяв за основу устав общества «Тобольский губернский музей», действовавший в конце XIX – начале XX века. В дальнейшем устав подвергался корректировкам, принимался в новых редакциях (1924, 1929 гг.). Целью созданного Общества являлось «изучение Тобольского Севера, его природы, истории, литературы, промышленности и социальной жизни, распространение знаний среди широких масс населения и всемерное содействие развитию деятельности Музея Тобольского Севера и других музеев края». Задачами Общества являлись сбор этнографических, археологических, исторических и других материалов; организация постоянных и периодических выставок; содействие созданию местных музеев с целью расширения знаний о родном крае; организация экскурсий и экспедиций с целью всестороннего изучения края; организация выступлений с докладами по всем отраслям науки и знания, лекций и бесед для широких масс по вопросам, связанным с изучением края; установление и поддержание постоянной связи с иными научными обществами [10, с. 69].

18 сентября 1921 г. на собрании Общества состоялось избрание его руководящих органов. В соответствии с уставом делами ОИК управляло общее собрание, а между ними правление. Оно избиралось общим собранием из членов Обще-

ства на год. Правление состояло из председателя, его заместителя, казначея, секретаря, трех членов и трех кандидатов. Оно обязано было предоставлять отчеты о своей работе и деятельности Общества, а также финансовый отчет с заключением ревизионной комиссии. Во главе правления стоял председатель. Им стал И.В. Кучин [9, с. 2]. Но он занимал этот пост непродолжительное время. Согласно уставу ОИК, председателем могло быть лицо, проживающее в г. Тобольске. В связи с отъездом И.В. Кучина из города на должность председателя избрали учителя, члена РКП(б) А.А. Рассторгуева. В дальнейшем это место занимали другие члены ОИК (см. табл.).

Членом ОИК мог стать любой, интересующийся изучением края и желающий принять участие в его работе. Устав определял виды членства в Обществе и полномочия каждой категории. В состав ОИК входили члены: почетные, соревнователи, действительные, сотрудники, корреспонденты [10, с. 70–71]. В действительные члены избирались лица, посвятившие себя научной деятельности или изучающие Тобольский Север. Действительные члены, проявившие особо энергичную деятельность в работе Общества, могли быть избраны в члены-соревнователи. Почетными членами становились выдающиеся ученые или лица, оказавшие ОИК или науке особые услуги. В числе почетных членов состояли И.В. Кучин и А.А. Дунин-Горкавич. Членом-сотрудником мог стать любой желающий, оказывавший помощь Обществу в его работе и обратившийся с заявлением в правление. Была еще одна категория членов Общества – корреспонденты. Они проживали во всех уголках Тобольского края. В 1924 г. ими стали О.Н. Половникова (юрты Сусканские Тобольского района), Н.А. Капустин (юрты Вершинские Черноковского района), Палицин (с. Самаровское), П.Л. Копыльцева (г. Березов), А.Д. Карпова, А.И. Пospelова (г. Сургут), К.И. Шемякина (с. Шеркальское Березовского района), М.Д. Рочева (Обдорск), Е.А. Котовщикова (с. Мужы Обдорского района), А.Г. Змановская (д. Кушниковы Сургутского района) и другие [11]. К началу 1926 г. ОИК имело 26 членов-корреспондентов [11]. В первый год деятельности Общества в нем состояло 54 человека; в 1922 г. – 89; в 1927 г. – 170, в 1929 г. – 290. В основном членами Общества являлись представители интеллигенции – ученые, экономисты, юристы, инженеры, врачи, художники, учителя, преподаватели училищ и техникумов, музейные сотрудники, а также граждане, принадлежавшие к иным социальным группам – священники, крестьяне.

Список председателей правления ОИК

Период	И.О. Фамилия
18.09.1921–28.09.1921	И.В. Кучин
28.09.1921–15.03.1922	А.А. Рассторгуев
15.03.1923–23.04.1924	А.Ф. Демьянов
23.04.1924–17.03.1926	С.Ф. Скороспехов
07.03.1926–08.06.1927	А.Д. Вердеревский
09.04.1927–01.10.1928	К.Г. Желтовский
29.07.1928–1930	И.Ф. Первухин
1930	С. Давыдов

Со временем у ОИК сформировалось 6 отделений (филиалов). В августе 1924 г. открылись отделения в с. Демьянском, в его состав вошло 26 человек; в с. Кондинском, его учредителями стали 18 человек и в г. Сургуте. 10 ноября 1924 г. прошло организационное собрание Обдорского отделения, его членами-учредителями было 18 человек и Шеркальского отделения Березовского района, в него вступило 33 человека [12, с. 52]. В декабре 1924 г. возникло отделение в г. Березове; в 1926 г. – в с. Самарово [9, с. 2]. С осени 1925 г. при Обдорском отделении образовались ячейки в селах Мужы, Хэ, Нори, Кушеват, Лабитнангах. В 1930 году продолжали работать отделения в трех населенных пунктах – с. Обдорске с численностью 50 человек, г. Сургуте и с. Кондинске – по 30 человек [13, с. 3].

Предусматривалось, что средства Общества будут формироваться из членских взносов, пожертвований, субсидий государственных и общественных учреждений, доходов от издательской деятельности, сборов за вход в музей, на выставки, лекции. Правительство страны материально поддерживало ОИК. С 1922 г. Обществу выделялись деньги по линии Главнауки Наркомпроса. В 1923–1924 гг. государство предоставило ОИК 464 рубля. Со временем ассигнования увеличивались. В 1926–1927 гг. они составляли 1 731 рубль [9, с. 7]. С 1928–1929 гг. финансирование ОИК начало осуществляться из бюджета Тобольского округа. В 1928–1929 гг. Общество получило 2 224 рубля, в 1929–1930 – аналогичную сумму. Смета ОИК в 1928–1929 гг. предусматривала расходы на зарплату и соцстрахование – 1 073 руб., издание «Бюллетеня» – 600 руб., созыв окружной краеведческой конференции – 410 руб. и командировочные – 150 рублей [14, с. 3].

В первые два года деятельность ОИК в основном сосредотачивалась в двух секциях: орнитологической и охраны памятников старины. В 1924 г., опираясь на общесоюзные принципы краеведе-

ния, Общество расширило свою работу по трем основным направлениям: естественно-географическому, промышленно-экономическому и культурно-историческому, путем организации трех соответствующих секций. В дальнейшем создавались и другие секции.

Одним из главных направлений деятельности Общества являлось научно-исследовательское. Члены секций ОИК осуществляли научные исследования в рамках созданных секций. Участники естественно-географической секции уточнили имевшиеся сведения в области орнитофауны, ихтиофауны, энтомофауны Тобольского округа, его природе, проводили фенологические наблюдения. Они установили новые границы обитания многих видов птиц, рыб, насекомых, а также открыли их новых представителей, ранее не отмеченных в научной литературе; собрали значительный коллекционный материал. Все их открытия были подтверждены сотрудниками Академии наук СССР. Результаты их научных изысканий нашли отражение в публикациях. Руководили секцией М.П. Тарунин, К.П. Самко, Б.Г. Чаликов. За организацию постоянных фенологических наблюдений и достигнутые успехи М.П. Тарунина в 1929 г. наградили премией на Всесоюзном съезде фенологов. Представители промышленно-экономической секции изучали вопросы, связанные с северным оленеводческим хозяйством, рыбным и пушным промыслами, полеводством, животноводством, кооперацией и др. Секцию возглавляли В.М. Новицкий, А.А. Благоволин, М.П. Поспелов. Участники культурно-исторической секции занимались выявлением и охраной памятников культурного наследия. В 1925 г., используя материалы предыдущих лет, они составили список археологических памятников Тобольского округа. В него вошло 29 объектов [15, с. 32–35]. Одну из ближайших задач своей работы члены секции определили как «...производство перерегистрации всех курганов и городищ округа, сделав каждому хотя бы краткое описание по принятой в археологии форме» [15, с. 31]. Поиск и учет археологических памятников продолжались и во второй половине 1920-х годов [6, с. 378]. В 1924 г. секцией велась работа по определению и систематизации нумизматических коллекций музея Тобольского Севера. С этого времени особое внимание стало сосредотачиваться на революционном движении. Члены секции проводили сбор и обработку материалов по политической каторге и ссылке в Тобольской губернии, сведений по истории революции и Гражданской войны 1918–1921 гг. В разные годы во главе секции сто-

яли А.В. Расторгуев, О.П. Вихман, М.П. Коптилов, И.П. Струкова.

Общество поддерживало связь со многими научно-исследовательскими учреждениями страны. ОИК оказывало помощь в научной работе музею Тобольского Севера. Энергичное участие некоторых членов Общества помогло ему в короткие сроки провести реорганизацию после переезда в новое здание. Музей приобрел краеведческую направленность. В нем возникли новые подотделы – орнитологический, энтомологический, историко-революционный и туземный. Первым директором музея Тобольского Севера стал тобольяк, орнитолог Михаил Петрович Тарунин [8, с. 32–34]. Он являлся активным участником ОИК.

В 1924 г. по инициативе ОИК был создан Комитет содействия жертвам интервенции. К 10 сентября 1924 г. Комитет принял 2 310 заявлений. Согласно им, в ходе Гражданской войны заявители (физические и юридические лица) понесли материальных убытков на сумму 707 217 рублей. Больше всего заявлений поступило из Тобольского района – 948 (на сумму 299 966 руб. 25 коп.). Также собирались заявления о потерях, понесенных Тобольским округом от Гражданской войны в отношении рыбной и пушной промышленности, сельского хозяйства [16].

Общество занималось изучением экономики и быта коренных жителей Севера. У него имела целевая установка – оказать практическую помощь Тобольскому Комитету Севера в осуществлении мероприятий советской власти по «туземному» вопросу. В 1923 г. ОИК провело этнографическую экспедицию в Березовский район Тобольского округа. Были собраны экспонаты о хозяйстве и быте коренных жителей Севера на Всероссийскую сельскохозяйственную выставку, проходившую в Москве. За проведение экспедиции член Общества этнограф В.М. Новицкий получил от Главного выставочного комитета диплом признательности [16, с. 42]. Под его же руководством в 1926 г. состоялась экспедиция на р. Казым. Благодаря этим экспедициям сформировался солидный научный и вещественный материал. В 1924 г. Общество совместно с учащимися Тобольского педагогического техникума подготовило выставку «Экономика и быт туземцев Тобольского Севера». Ее целью являлась демонстрация современной картины хозяйства и жизни манси, ханты, ненцев.

Не имея возможности (из-за отсутствия финансовых средств) организовывать постоянные экспедиции, ОИК использовало с исследовательской целью ведомственные поездки своих со-

трудников. Члены Общества, отправляясь в служебные командировки, выполняли его задания. М.А. Протопопов, работавший в 1925–1926 гг. в Сургутском районе в качестве руководителя культурно-санитарного отряда по обслуживанию коренных жителей Севера, реализовал ряд задач, поставленных Обществом. Также выполнял поручения ОИК В.В. Васильев. В 1926–1927 гг. он выезжал на средства Округного земельного управления в районы рек Конды и Сосьвы для выявления условий организации там бобрового и соболиного заповедников.

К числу наиболее важных направлений своей деятельности Общество относило консультирование окружных и областных органов власти, учреждений, организаций по вопросам местного края. У ОИК установились тесные связи с Тобольскими окружными административными и хозяйственными учреждениями и организациями: Исполкомом, Комитетом ВКП(б), Отделом народного образования, Плановой комиссией, Комитетом Севера и др. Члены ОИК подготовили ряд обстоятельных консультативных записок по проблемам районирования, налогового обложения, планирования развития народного хозяйства, хозяйственного строительства, культурно-просветительской работе и др. Члены Общества непосредственно участвовали в организации на севере края Всероссийской демографической переписи 1926 года; в 1927 г. написали ряд докладов для I Уральского областного съезда по изучению производительных сил.

Общество осуществляло издательскую деятельность. ОИК выпускало собственные периодические издания. С сентября 1924 г. по ноябрь 1925 г. выходил ежемесячный научно-популярный краеведческий журнал «Наш край». Всего было напечатано 15 номеров журнала. Из-за отсутствия финансовых средств его пришлось закрыть. Не увенчалось успехом совместное издание с Окрпланом научно-популярного, общественно-экономического и краеведческого журнала «Тобольский край». В 1926 г. вышло всего два номера. С 1927 по 1930 гг. публиковался ежеквартальный «Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера». На страницах изданий ОИК размещались сообщения о его деятельности, работе музея Тобольского Севера, научные статьи, конспекты научно-исследовательских докладов участников Общества и другое. ОИК печатало и иные материалы. Например, были опубликованы отчеты о деятельности Общества за 1921 и 1922 гг.; брошюры И.В. Скрипова «Опыты и наблюдения Тобольской сельскохозяйственной

школы» и М.П. Копотилова «Декабристы в Тобольском крае»; труд В.М. Новицкого «Туземный отдел Тобольского краеведческого музея (краткий очерк к пятилетию его организации)» и другие.

В ноябре 1924 г. приступила к работе педагогическая секция. В ее состав вошли учащиеся городских школ I ступени и учащиеся IV группы Тобольского педагогического техникума. Задачей секции являлась разработка вопросов местного краеведения на основе новых школьных программ, разработанных Государственным ученым советом. Еженедельно по четвергам члены секции собирались в библиотеке музея и, разбившись на группы, изучали краеведческую литературу для ее дальнейшего использования в педагогической работе. Руководил секцией В.М. Попов. В среднем один раз в две недели проходили собрания секции. В первом квартале 1925 г. их состоялось семь, на каждом из них заслушивался доклад одного из ее членов: 1) А. Фотеевой «От Тобольска до Обдорска» 2) А. Ксенофонтовой «Крапивное производство на Тобольском Севере» и другие. Все выступления сопровождалось небольшими выставками (от 50 до 150 экспонатов). Секцией велась работа по составлению адаптированного к школьным занятиям описания всех районов округа. Весной 1925 г. в ней состояло 28 человек. В 1928 г. при кабинете Народного Просвещения в Тобольском Доме работников просвещения открылось специальное Бюро для проработки вопросов школьного краеведения: локализация учебного материала, издание школьных краеведческих книжек, краеведческая работа школ и др. В методическом отношении Бюро входило в систему кабинета Народного Просвещения, а в научно-исследовательском отношении – в систему ОИК [17, с.15].

Общество пыталось популяризировать свою деятельность. Все научные собрания ОИК как общие, так и секционные являлись открытыми для всех желающих. О предстоящих собраниях размещались объявления в местной газете. В 1924 г. во Дворце Труда выступили с докладами исследователь, путешественник Б.Н. Городков («Ботанико-геологическая экспедиция 1923 г. между р. Пур и Тазовской губой») и почетный член Общества А.А. Дунин-Горкавич («Мероприятия и проекты Центра по туземному вопросу Тобольского Севера») [16, с. 41; 18, с. 47]. В 1928 г. в городском театре состоялся доклад начальника Ямальской экспедиции Уралоблисполкома В.П. Евладова о поездке на Тобольский Север в 1927 г. [17, с. 14]. В том же году в публичном собрании Общества выступил с докладом профессор М.О. Клер

(«Пушное звероводство и перспективы его развития на Тобольском Севере») [19, с. 2]. Представители ОИК читали популярные краеведческие доклады и лекции на профсоюзных собраниях, учительских курсах и т. д.; проводили экскурсии. 6 ноября 1928 г. на публичном собрании актива Общества выступил с докладом врач Г.В. Багнюк («Три месяца среди остяков и самоедов Тобольского Севера»). Докладчик летом 1928 г. работал врачом на приисках Госторга в Березовском и Обдорском районах. Он познакомил присутствующих со своими интересными наблюдениями по хозяйству, культуре и быту остяков и самоедов Нижней Оби, их обычному праву [14, с. 2].

Стремление подрастающего поколения к изучению родного края вылилось в создание кружка юных краеведов. Его открыли осенью 1924 г. по инициативе учащихся Педагогического техникума г. Тобольска. Целью кружка являлось вовлечение в краеведческую работу молодежи г. Тобольска. Его члены разбились на секции: естественно-географическую, промышленно-экономическую и культурно-историческую [20, с. 39]. Популярность кружка быстро росла, весной 1925 г. в нем состояло 75 человек [20, с. 39].

Для продвижения краеведческой работы на местах члены Общества разрабатывали методические рекомендации по организации краеведческой работы. Эти материалы находили отражение на страницах периодических изданий ОИК. В журнале «Наш край» в разделе «Как изучать свой край?» были напечатаны статьи В. Новицкого «Первые работы начинающего краеведа. Организация научно-популярного районного Музея Краеведения»; М. Тарунина «Изучение природы своего края. Наблюдение за жизнью зверей». В 1928 г. члены промышленно-экономической секции составили две инструкции для краеведов: «Программа по собиранию материалов о животноводстве и технических культурах округа» (авторы Калачев, Скрипов) и «Учет и описание т.н. богатых мест для организации там заказников» (автор Новицкий). Члены культурно-исторической секции также подготовили инструкции для краеведов: «Курганы и городища Тобольского округа и их изучение», «Как собирать материалы по истории революции и Гражданской войны в Тобольском округе» (Копотилов) и «Изучение обычного права туземцев» (Сосунов). В 1928 г. были опубликованы две инструкции, разработанные В.М. Новицким: «Учет и описание богатых мест туземцев Тобольского Севера (краеведческая инструкция)» и «Программа краеведческой работы по изучению экономики сель-

ского хозяйства южных районов, Тобольского округа».

В 1928 г. Общество выделяло в качестве недочетов своей работы следующие: слабая организация массовой краеведческой работы среди профсоюзов города и крестьянско-промыслового населения на местах; слабое инструктирование уже имеющихся низовых ячеек на местах; недостаточная плановость в работе.

В это время в стране начался процесс бюрократизации и огосударствления краеведческих организаций. Шло постепенное свертывание краеведческого движения в рамках дореволюционной модели. В 1929 г. член ОИК В.М. Новицкий сделал доклад в президиуме Уральского областного Бюро краеведения. Заслушав его сообщение Уральское бюро отметило, что работа Тобольского музея и Тобольского ОИК протекала в тяжелых неблагоприятных условиях. Но она была признана значительной и ценной [21, с. 5].

10 апреля 1930 г. на заседании правления Общества выступил назначенный в январе 1930 г. заведующий музеем Тобольского Севера Т.А. Гурьев с сообщением о работе IV Всероссийской краеведческой конференции, в которой он принимал участие. Съезд определил содержание, формы и методы краеведения в сфере новой задачи – «краеведение на путях социалистического строительства». На нем запланировали реорганизацию структуры краеведческой сети. В целях приближения краеведческой работы к рабоче-крестьянским массам предусматривалось существующие общества изучения края преобразовать в соответствующие (областные, окружные, районные) бюро краеведения. На отдельных заводах, фабриках, учреждениях и сельских пунктах требовалось создавать первичные краеведческие ячейки. Они должны были действовать под руководством бюро. Правление Общества поручило Т.А. Гурьеву и М.П. Копотилову разработать план преобразования ОИК [22, с. 2]. К концу 1930 г. Общество прекратило свое су-

ществование, к работе приступило Тобольское окружное Бюро краеведения.

Таким образом, в Тобольском крае после окончания Гражданской войны продолжилась краеведческая работа. Тобольское ОИК стало центром краеведческого движения в округе. Оно являлось общественной организацией. Общество структурно было разграничено на секции – естественно-географическую, промышленно-экономическую и культурно-историческую. Дополнительно к ним в 1924 г. появились педагогическая секция и кружок юных краеведов; в 1925 г. – пчеловодная секция; в 1927 г. – кружок юных натуралистов. Главными направлениями деятельности ОИК являлись: научно-исследовательское, консультационное, издательское, методическое, популяризаторское. Общество оказывало всестороннюю помощь Тобольскому музею, занималось развитием школьного краеведения, уделяло значительное внимание изучению Севера Тобольского округа и его коренным жителям.

ОИК не было массовым, т. к. главным принципом его существования являлось непосредственное практическое участие сотрудников. Основной костяк Общества составляла интеллигенция. Многие из них еще до революции занимались краеведением. При этом члены Общества стремились развивать краеведческое движение на территории Тобольского округа, в том числе через сеть его отделений. К изучению края привлекалась молодежь. На протяжении своего существования ОИК испытывало финансовые трудности. Это оказывало негативное влияние на результаты работы. Общество внесло свой вклад в изучение края и его производительных сил. Государственная политика, проводимая на рубеже 1920–1930-х годов стала ограничивать деятельность краеведческих организаций, что привело к прекращению деятельности Тобольского ОИК. Краеведческое движение в Тобольском округе в 1920-е годы является примером гражданской активности и творческой инициативы его участников.

Список источников

1. Козлов В. Ф. Центральное бюро краеведения и союз краеведов России – две модели отечественного краеведческого движения // Ядринцевские чтения: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 300-летию Омска. Омск, 2015. С. 55–59.
2. Шмидт С. О. «Золотое десятилетие» советского краеведения // Отечество: краеведческий альманах. М., 1990. Вып. 1. С. 11–28.
3. Исламова Д. Развитие краеведения и музейного дела в Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX в. Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. 468 с.
4. Тагильцева Н. Н. Участие краеведческих обществ в изучении хозяйства, культуры и быта малых народностей Западной Сибири в 1920-е годы // Культурное наследие Азиатской России: материалы I Сибиро-Уральского конгресса. Тобольск, 1997. С. 140–141.

5. Еремеева О. И. Музей Тобольского Севера (1920-е годы) // Культурное наследие Азиатской России: материалы I Сибиро-Уральского конгресса. Тобольск, 1997. С. 55–56.
6. Союрова А. В. Тобольское общество изучения края и первые мероприятия по учету археологических памятников на Севере Западной Сибири в 1920–1930-е гг. // IV Северный археологический конгресс: материалы. Екатеринбург; Ханты-Мансийск, 2015. С. 375–378.
7. Загороднюк Н. И., Юнина Е. А. Исследователь Севера А. А. Дунин-Горкавич и Тобольский музей: опыт сотрудничества. URL: http://st-hum.ru/sites/st-hum.ru/files/pdf/zagorodnyuk_yunina.pdf (дата обращения: 14.02.2022).
8. Березовиков Н. Н. Михаил Петрович Тарунин (1889–1967 гг.) – орнитолог, фенолог, краевед и первый директор Музея Тобольского Севера // Русский орнитологический журнал. 2018. Т. 27. Экспресс-выпуск 1636. С. 3243–3262.
9. Коптилов М. Краеведческая работа в Тобольском округе за период Соввласти (к X-летию Октябрьской революции) // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1927. № 1. С. 1–8.
10. Устав О-ва изучения края при Музее ТобСевера // Наш край. 1925. № 2-3. С. 69–74.
11. Коптилов М. В обществе изучения края // Тобольский край. 1926. № 1. С. 75.
12. Хроника краеведения // Наш край. 1924. № 4. С. 51–53.
13. Гурьев Т. А. К очередной работе краеведческой организации Тобольского Севера // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1930. № 2. Апрель – июнь. С. 3–6.
14. Коптилов М. Из текущей работы Общества // Бюллетень Общества изучения края при Музее Тобольского Севера. 1928. № 4 (5). Октябрь – декабрь. С. 1–3.
15. Убыткова Е., Преображенская И., Коптилов М. Курганы и городища Тобольского округа и их изучение // Наш край. 1925. № 4 (8). С. 31–35.
16. Коптилов М. Из жизни Общества изучения края // Наш край. 1924. № 2. Октябрь. С. 41–42.
17. Коптилов М. Из текущей работы Общества изучения края // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1928. № 1 (2). Январь – март. С. 14–15.
18. Коптилов М. В Обществе изучения края при Музее Тобольского Севера // Наш край. 1924. № 3. Ноябрь. С. 47.
19. Коптилов М. Из текущей работы Общества // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1928. № 3 (4). Июль – сентябрь. С. 1–2.
20. Коптилов М. Из жизни Общества изучения края при музее Тобольского Севера // Наш край. 1925. № 4 (8). С. 35–39.
21. Коптилов М. Из текущей работы Общества изучения края // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1929. № 1-2. Январь – июнь. С. 1–8.
22. Коптилов М. Из текущей работы Общества. Реорганизация Музея Тобольского Севера // Бюллетень Общества изучения края при музее Тобольского Севера. 1930. № 1. Январь – март. С. 1–3.

УДК 355.2.001(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-75-80

Сергей Геннадьевич Соловьев

Управление по борьбе с незаконным оборотом наркотиков Главного управления МВД России по Новосибирской области, г. Новосибирск, Россия, maestro30rus@inbox.ru

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ (1991–2011 гг.)

Аннотация. В статье говорится о некоторых аспектах государственных преобразований в сфере организации профессиональной подготовки в органах внутренних дел в годы демократических реформ (1991–2011 гг.). Рост преступности в основных сферах общественных отношений в стране обусловил необходимость увеличения штатов милиции для сдерживания нарастающих угроз и необходимость развития ведомственного образования. Исследуемый период стал поворотным моментом в реформировании профессиональной подготовки кадров МВД России, ознаменовав переход на современную инновационную модель функционирования отрасли.

Ключевые слова: государственная политика, милиция, профессиональная подготовка, ведомственное образование, нормативное регулирование, кадры МВД России, организация учебного процесса, экстремистская и террористическая угроза, высококвалифицированные специалисты, федеральное и региональное законодательство.

Sergey G. Solovyov

Department for Combating Illicit Drug Trafficking Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for Novosibirsk region, Novosibirsk, Russia, maestro30rus@inbox.ru

ISSUES OF PERSONNEL TRAINING FOR THE INTERNAL AFFAIRS BODIES OF RUSSIA (1991–2011)

Abstract. The article deals with some aspects of state transformations in the field of organization of professional training in the internal affairs bodies during the period of democratic reforms (1991–2011). The rise in crime in the country's main spheres of public relations necessitated an increase in police staff to contain the growing threats and the need to develop departmental education. The period under study was a turning point in the reform of the professional training of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia, marking the transition to a modern innovative model of the functioning of the industry.

Keywords: state policy, police, professional training, departmental education, regulatory regulation, personnel of the Ministry of Internal Affairs of Russia, organization of the educational process, extremist and terrorist threat, highly qualified specialists, federal and regional legislation.

Вопросы совершенствования государственной политики в сфере профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел (далее – ОВД) на всех этапах развития Министерства внутренних дел (далее – МВД) характеризовала система мер государственной поддержки ведомственного образования. Целесообразность научной разработки темы обусловлена сохраняющимся интересом новых поколений организаторов учебного процесса к изучению опыта профессионализации кадров ОВД прошлых поколений. Новизна исторических исследований указанной области очевидна, ввиду юридической принадлежности большинства исследовательских групп, занимавшихся данной научной проблемой ранее.

Полидисциплинарный подход к изучению истории разработки и реализации российской образовательной политики обусловлен многогранностью указанной проблемы, наличием ее правовой, экономической, социальной, педагогической, организационно-структурной и других составляющих, а также постоянно происхо-

дящим обменом информацией между учеными и практиками. Источниковая база исследований ведомственного учебного процесса кадров ОВД разнообразна, вместе с тем в своих выводах автор основывается на материалах архивов МВД, а также воспоминаниях прошлых лет видных ученых и практиков МВД различных научных сообществ.

Анализ историографии показывает, что в научной среде как отечественных, так и зарубежных ученых (политологов, историков, юристов, социологов, психологов и др.) особое место занимают работы, посвященные вопросам образования кадров ОВД эпохи распада СССР и начала демократических преобразований, некоторые из которых автор приводит далее.

Так, в 1998 г. Х.Х. Лойт в монографии, посвященной историко-правовому аспекту реализации государственной кадровой политики России в ОВД, научно обосновал взаимообусловленность учебного процесса кадров МВД России, позволявшего гражданам получать профессиональное образование, занимать должности и продвигать-

ся по службе в органах государственной власти, с одной стороны, и общественным заказом, связанным с расходованием средств на образование квалифицированных специалистов, деятельность которых должна обеспечивать охрану общественного порядка и общественной безопасности – с другой [1, с. 18].

Важное значение имела работа 2002 г. авторского коллектива в составе Н.Н. Устюжанина, А.А. Лукутина, А.Р. Лаврентьева, А.И. Орлова и О.А. Маркиянова, посвященная вопросам актуализации полидисциплинарного подхода в реализации государственной политики ведомственного образования. Исследование связано с организацией профессиональных испытаний по профессионально-прикладной физической и служебной подготовке для студентов юридического факультета, демонстрируя перспективы развития междисциплинарной подготовки, базирующейся на моделировании экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников ОВД [2, с. 63].

Зарубежные историко-социологические исследования П. Прондзински и Х. Холтменна качественно обогащают центральную линию научной мысли исследуемого периода в области подготовки и повышения квалификации кадров ОВД. Историко-статистический анализ П. Прондзински относительно фактов применения оружия сотрудниками ОВД позволяет проследить динамику и специфику правоприменительной деятельности силовых подразделений в экстремальных ситуациях. В работе Х. Холтменна вводится понятие «ступени деэскалации» («деэскалационная лестница»), в качестве превентивной альтернативы применению оружия на поражение и др. [3, с. 2–4; 4, с. 9–13].

Остановившись на основных аспектах исследования, отметим, что 90-е гг. дали мощный импульс развитию образовательной инфраструктуры ОВД России. Был реализован комплекс мер по совершенствованию работы с учебными заведениями и формированию нормативной базы их деятельности, управлению постоянным и переменным составом, разработаны и утверждены положения, инструкции и иные нормативные акты, регламентирующие основные направления образовательной деятельности. Изменения затронули вопросы организации первоначальной подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров милиции, улучшения их материального снабжения. Были установлены единые требования к деятельности высших учебных заведений, экстернатуры, приемных и экзаменационных комиссий [5].

Оптимизация организационно-штатной структуры учебных заведений МВД сопровождалась нормативным закреплением номенклатуры их структурных единиц (филиалов, факультетов, учебно-научных комплексов, кафедр, учебных циклов, отделений, курсов повышения квалификации), а также определением порядка организации учебных курсов переменного состава: отделов, отделений, групп [6].

Вместе с тем обновление системы подготовки кадров МВД шло крайне медленно. Руководство министерства констатировало наличие серьезных проблем с подбором кандидатов на учебу в профильные вузы по причине слабого здоровья молодежи. Одной из причин указанного, на наш взгляд, являлись деструктивные процессы в российском здравоохранении на протяжении предшествующих десятилетий. Так, в докладе В. Кириллина после сообщения о низком уровне удовлетворении потребности населения страны в медицинских услугах следовало: «...показатель младенческой смертности последних десятилетий XX в. неизменно увеличивался (1971 г. – 23, 1975 г. – 26, 1976 – 31 чел. на 1 000 родившихся) и находился на уровне, в 1,5–3 раза превышающий аналогичные показатели в развитых странах». В 80-е гг. на здравоохранение шло менее 4 % национального дохода – меньше, чем в любом западном государстве. По доле расходов на эти цели СССР находился в седьмой десятке из 126 стран. Советский Союз стал первой промышленно развитой страной мира, которая испытывала длительное – в течение двух десятилетий – падение показателей средней продолжительности предстоящей жизни в мирное время (с начала 60-х гг. по начало 80-х гг.). Ежедневно в СССР в 80-е гг. не выходило на работу из-за болезни – 4 млн чел., а в США – только 1,8 млн. Имея больше всех в мире врачей, Советский Союз катастрофически отставал по технической части оснащенности медицины: в США на медицинскую технику затрачивалось около 35 млрд долларов, в СССР – всего 22 млрд руб. Не хватало простейших инструментов и приборов. В 1988 г. при общей потребности в 3 млрд одноразовых шприцов планировалось только 100 млн. Указанное привело к тому, что в 90-х гг. число здоровых кандидатов на поступление в учебные заведения МВД значительно сократилось [7, с. 21].

Практическая реализация реформы ведомственного образования была затруднена взаимной отдаленностью понятий «теория и практика правоохранительной деятельности». Наглядным примером являлось несовершенство установ-

ленного правового порядка организации и проведения экзаменов. Так, наряду с руководителями учебных заведений, начальниками учебных отделов, факультетов, кафедр и их заместителей, профессорско-преподавательским составом право участия в составе экзаменаторов других лиц являлось, скорее, исключением из правил. Вместе с тем соблюдение основной задачи организации учебного процесса, изложенной в пункте 1.1 Инструкции, утвержденной приказом МВД от 3 января 1996 г. № 10, являлось «удовлетворение потребностей ОВД в квалифицированных специалистах...». Для объективности оценки качества подготовки слушателей требовалось присутствие на экзаменах руководителей ОВД, начальников служб, являвшихся потенциальными работодателями, которые могли лично оценить готовность молодых сотрудников к служебной деятельности. Неурегулированность данных отношений порождала цепь противоречий между уровнем получаемых слушателями знаний в стенах учебных заведений, с одной стороны, и их реализацией на практике – с другой.

По мере развития информационных технологий и их распространения в деятельности министерства в ведомственные образовательные программы были включены учебные курсы, под названием «Информатика и основы математического моделирования», объемом 72 часа. Программа содержала углубленное изучение математики (линейной алгебры, аналитической геометрии, числовой последовательности и др. – элементы, напрямую не относящиеся к сфере профессиональной деятельности милиции). По нашему мнению, для решения задач по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности в практической деятельности сотрудникам милиции были достаточны пользовательские навыки администрирования программ Microsoft Office (Word, Excel), позволявшие вести служебное делопроизводство (готовить постановления, приказы, распоряжения, справочный материал, письменные запросы и др.). В данном случае речь шла о несоответствии образовательных технологий целям и задачам учебного процесса. В последующие периоды развития ведомства и системы подготовки персонала актуальность проблемы снижалась лишь повсеместным распространением компьютерной техники, расширением пользовательских возможностей личного состава, учитывая, что компьютеры появились в каждой российской семье.

Наряду с работой учебных заведений в 90-х гг. в ОВД функционировал институт служебно-бое-

вой подготовки, связанный с обучением милиции без отрыва от службы. В декабре 1999 г. «Инструкция о порядке применения Положения о службе в ОВД...» обязала сотрудников проходить проверку на профессиональную пригодность по месту службы. Развитие в ОВД института персональной ответственности сотрудников за состояние уровня индивидуальной подготовки в последующий период привело к созданию правового механизма «временного отстранения от служебных обязанностей» и наложения мер финансовых ограничений для личного состава с низкой успеваемостью [8]. Учитывая, что в общеобразовательных гражданских учебных заведениях за получение итоговых неудовлетворительных оценок и не принятие мер к устранению задолженностей учащийся подлежит отчислению за академическую неуспеваемость, указанный факт создавал предпосылки для интеграции ведомственного компонента подготовки в систему общенациональных требований к образованию в стране.

В июле 1996 г. министр МВД А.С. Куликов поручил руководству Главного управления кадров, службы тылового обеспечения и финансово-экономического управления ведомства принять меры по совершенствованию физкультурно-спортивной работы в милиции, включавшее учреждение на базе нижегородского юридического института МВД России (в настоящее время – Нижегородской академии МВД России) курсов повышения квалификации и переподготовки инструкторов и преподавателей по физической подготовке. Создание курсов инструкторов и преподавателей в Нижнем Новгороде способствовало распространению положительного опыта подготовки ОВД, в настоящее время получивших статус международного взаимодействия отечественных инструкторско-педагогических кадров с полицейскими управлениями стран ближнего и дальнего зарубежья [9].

В развитии проблемы профессионализации кадров ОВД в августе 1998 г. был разработан курс стрельб для проведения занятий по огневой подготовке с сотрудниками милиции, вооруженными короткоствольными образцами автоматического оружия, например, пистолетом-пулеметом «ПП-93», автоматом «9А-91», разработанными преимущественно для подразделений по борьбе с организованной преступностью, обеспечивавших личную охрану судей, прокуроров, лиц, проходивших по программе защиты свидетелей. Обучение навыкам стрельбы из подствольного гранатомета отвечало нуждам милиции в противостоянии террористической деятельности

участников незаконных бандформирований на территории Северного Кавказа.

Важную составляющую передового международного опыта организации профессиональной подготовки представляли семинары антитеррористической направленности. В сентябре 1999 г. в структуре Всероссийского института повышения квалификации работников МВД России был создан Международный межведомственный центр подготовки специалистов МВД, ГТК, ФСБ, ФПС, а также правоохранительных органов государств [10, с. 8–13]. Деятельность подобных центров способствовала международной интеграции силовых структур и обмену положительным опытом в подготовке кадров.

В условиях модернизации ведомственного учебного процесса не теряла актуальности проблема профилактики гибели и ранений в результате применения милицией оружия. Несмотря на некоторое снижение потерь в отдельные годы исследуемого периода, общая динамика профилактики гибели и ранений имела явно неблагоприятную тенденцию. Между потерями сотрудников милиции и числом убитых и раненых преступников существовала отчетливо выраженная пропорциональная зависимость. В свою очередь, интенсивность применения оружия сотрудниками милиции зависела от изменений законодательства, а также правоприменительной практики и уголовной политики государства. Так, с 16 мая 1991 г. вступил в силу закон Российской Федерации «О милиции», который значительно расширил права сотрудников милиции на применение оружия. Органы прокуратуры в тот период оценивали правомерность применения оружия в соответствии с новым законом, т. е. более либерально. Указанное создало предпосылки более решительному применению рассматриваемой меры. В результате в период с 1991 по 1993 гг. отмечался рост на 83,1 % числа убитых милицией подозреваемых и рост на 110 % раненых правонарушителей. Одновременно наблюдалось значительное снижение числа раненых.

С 1993 по 1997 гг. вследствие ослабления политической воли государства, тенденций к либерализации уголовной политики, а также в соответствии с требованиями европейских стандартов решительность рядовых сотрудников пошла на убыль, число убитых преступников уменьшилось на 59,4 %, а число раненых – на 64,3 %. Соответственно, количество убитых сотрудников милиции увеличилось на 26,7 %. В последующие 1998–1999 гг. отмеченная тенденция сохранялась: число убитых и раненых преступ-

ников колебалось в небольших пределах, оставаясь примерно на одном уровне, а число погибших и раненых сотрудников резко возросло на 78,8 % и 137,3 % [11, с. 49–50].

Процесс профессионализации ОВД в 90-х гг. сопровождался дефицитом бюджетных средств на учебно-материальную базу. Развитию образовательной инфраструктуры МВД способствовало укрупнение вузов, учреждение академий и университетов. Созданные образовательно-правовые формы позволили охватить большие потоки учащихся в очно-заочном цикле обучения, решить проблемы капитального строительства, наладить оснащение учебной и компьютерной техникой. Принятые меры дали положительный результат. К примеру, совокупная площадь учебных объектов ранее указанной автором Нижегородской академии МВД (бывшей Горьковской высшей школы милиции) на современном этапе превышает – 56 тыс. кв. м, включая 123 учебных и 16 компьютерных классов, 12 лекционных аудиторий. При участии департамента экономической безопасности министерства на базе академии было учреждено 28 учебно-практических полигонов подготовки специалистов по противодействию преступлениям в сфере здравоохранения, дорожного строительства, игорного бизнеса, топливно-энергетического комплекса [12, с. 7].

Развитие системы подготовки персонала МВД России в 1991–2011 гг. способствовало росту учебных заведений, занятых организацией профессиональной подготовки, курсов повышения квалификации и переподготовки сотрудников ОВД. Вместе с тем недостаточная взаимообусловленность содержания теории и практики подготовки кадров с основными направлениями оперативно-служебной деятельности в значительной степени свела развитие системы приобретения профессионально значимых навыков и умений личного состава к изменениям показателей количественного порядка.

Таким образом, последние десятилетия XX в. характеризовались значительным изменением политического курса в стране и необходимостью налаживания связи между обществом и властью. По мнению автора, развитие ведомственного образования стало катализатором в решении многих общественных проблем, назревших во второй половине прошлого столетия, основные из которых напрямую связаны с выявлением и борьбой с преступностью и, что еще более важно, ее профилактикой. Вместе с тем произошедшие изменения характеризовались непоследовательностью принятых властью решений.

Попыткой государства повысить лимит доверия граждан с уверенностью можно назвать положения статей 16 и 18 Постановления Верховного Совета РСФСР от 22 ноября 1991 г. «О Декларации прав и свобод человека и гражданина», закреплявших права граждан на получение образовательных услуг и занятие должностей в органах государственной власти [13]. Руководство страны стремилось вывести организацию учебного процесса на качественно новый уровень, обеспечив единство граждан в реализации прав на образование и «получение портфелей» государственных служащих в рядах ОВД.

Политический кризис, социально-экономические потрясения способствовали росту преступности. Ученые и практики ОВД сплотились в едином стремлении – сохранить кадровое ядро ведомства. Интенсификация темпов подготовки милиции создала необходимые условия для эффективного решения задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в стране.

В 1992 г. совершенствование профессиональной подготовки сотрудников ОВД было отнесено к числу приоритетных задач МВД. В регионах остро сказывалась нехватка специалистов строевых подразделений и оперативного состава милиции. Потребность общества в глубокой профессионализации ОВД приобретала черты новой государственной политики [14].

Правоохранительная деятельность требовала совершенствования базовых форм борьбы с преступностью, в связи с чем активно развивался процесс формирования научно-педагогических кадров. Курсы адъюнктуры и докторантуры в ОВД обеспечивали необходимую преемственность практического опыта работы в милиции и его теоретического осмысления. Недавние оперативные сотрудники, участвовавшие в задержаниях криминальных авторитетов, убийц, террористов, следователи, раскрывавшие дела о сложных махинациях в топливно-энергетическом, финансово-кредитном секторах экономики, а также наиболее успешные оперативники подразделений по борьбе с преступлениями коррупционной направленности развивали науку в стенах ведомственных учебных заведений, совершенствуя содержание, формы и методы образовательной деятельности.

Говоря о личной безопасности сотрудников ОВД как о критерии профессионализма милиции следует отметить, что в условиях сложной криминальной обстановки в 90-е гг. милиция стояла

на страже правопорядка, ежедневно выполняя должностные обязанности с риском для жизни и здоровья. Состояние защищенности самой милиции напрямую зависело от двух факторов: от наличия государственно-правовых гарантий реализации прав на самозащиту от противоправных посягательств, с одной стороны, и от уровня профессиональной подготовки – с другой.

По нашему мнению, важным итогом реформы ведомственного образования стало то, что в комплексе принятых мер реализация образовательной политики стала важным инструментом преодоления финансового кризиса в государстве. Десятки крупнейших ведомственных вузов страны в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Волгограде и др. смогли обеспечить обучение прогрессивной части российской молодежи по востребованным специальностям и их последующую трудовую деятельность на должностях оперуполномоченных, следователей, криминалистов, участковых, патрульных, бойцов спецназа, заложив основу формирования кадрового ядра министерства.

Потребовалось еще много времени для повышения уровня доверия общества милиции. Вместе с тем верификация ведомственных архивов, сопоставление данных с материалами монографий, исследований отечественных и зарубежных ученых и практиков показывает, что тысячи сотрудников по всей стране были объединены идеей популяризации законопослушного поведения, возрождения славных боевых традиций ОВД, наращивания потенциала боевой подготовки, массового приобщения к спорту, здорового образа жизни, способствуя формированию положительной репутации правоохранительных органов.

В качестве рекомендации в подготовке кадров для ОВД в настоящее время следует возродить деятельность средних специальных школ милиции, где в сжатые сроки готовились офицеры, как правило, имевшие среднее юридическое образование. В сложный период 1990-х, начале 2000-х гг. указанное существенно снижало комплект квалифицированных кадров МВД России. Например, большой вклад в подготовку кадров сыграла Новосибирская специальная средняя школа милиции (НССШМ) (позднее ставшая Новосибирским филиалом Барнаульского юридического института МВД России и расформированная в 2010 г.). НССШМ МВД России в разный период имела свои учебно-консультативные пункты и филиалы по всей Сибири (в Красноярске, Омске, Хабаровске, Томске, Иркутске, Новокузнецке) [15, с. 149].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лойт Х. Х. Государственная кадровая политика в России и ее реализация в органах внутренних дел: Ист. и орг.-правовой аспект: автореф. дис. ... д-ра юр. наук. СПб., 1998. 370 с.
2. Организация испытаний по профессионально-прикладной физической и специальной подготовке: метод. указания / Н. Н. Устюжанин, А. А. Лукутин, А. Р. Лаврентьев. Чебоксары, 2002. С. 63.
3. Von Prondzinski P. Schieb-/Nichtschieb – Aus- und Fortbildung und ihre Wirkungen // Deutsches Polizeiblatt. 1998. № 6. P. 2–4.
4. Holtmann H. Schieb-/Nichtschieb – ausbildung der Polizei in Nordrhein-Westfalen // Deutscher Polizeiblatt. 1998. № 6. P. 9–13.
5. Об утверждении Инструкции по организации учебного процесса в высших учебных заведениях МВД России: приказ МВД России от 3 января 1996 № 10 // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области.
6. Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки рядового и начальствующего состава органов внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД РФ от 10.07.91 № 110 // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области.
7. Болоцких В. Н. Есть ли политические партии в России? Анализ партийных программ. М.: Библио-Глобус, 2014. С. 21.
8. Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научно-исследовательских учреждениях Министерства внутренних дел Российской Федерации: приказ от 5 июля 1996 года № 363 // Текущий архив ГУ МВД России по Новосибирской области.
9. О федеральной целевой программе: Постановление Правительства Российской Федерации от 09.09.1999 № 1030 // Собрание законодательства Российской Федерации. 1999. № 39. Ст. 4627.
10. Центральный архив Главного информационного центра МВД России (ЦА ГИАЦ МВД РФ). Ф. 48. Оп. 2. Д. 1234. Л. 8–13.
11. Карецкий Д., Сильников М. Роковая статистика // Милиция. 2002. Вып. 1. С. 49–50.
12. Павленков Р. В. Ресурсные возможности Нижегородской академии МВД России по подготовке кадров для органов налоговых (финансовых) расследований // На страже экономики. 2018. № 2 (5). С. 7.
13. О Декларации прав и свобод человека и гражданина: Постановление Верховного Совета РСФСР от 22 ноября 1991 года // Ведомости Съезда НД РСФСР и ВС РСФСР. 1991. № 52.
14. Вопросы Министерства внутренних дел: Постановление Правительства от 29 января 1992 года № 50 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 1993. № 8.
15. Грошева В. К., Суверов Е. В. Укрепление материально-технической базы Новосибирской специальной средней школы милиции МВД России (1954–2007 гг.) // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2021. № 1 (40). С. 148–150.

Этнология, антропология и этнография

УДК 929.5(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-1-81-87

Базырчап Анай-Хаак Орлан-ооловна

Тувинский научный центр, г. Кызыл, Россия, anaihaak1990@mail.ru

Кара-Сал Аяслана Анай-ооловна

Тувинский научный центр, г. Кызыл, Россия, ayaslana.karasal@mail.ru

Конгу Аржаана Алексеевна

Тувинский научный центр, г. Кызыл, Россия, konguarzhaana@mail.ru

АНАЛИЗ ИСТОРИКО-РОДОСЛОВНЫХ РАБОТ КОНКУРСА «НИТЬ ВРЕМЕН И ПОКОЛЕНИЙ»

Аннотация. Статья посвящена анализу школьных научных работ по изучению родословной своей семьи, династий, исторических личностей, семейного архива, реликвий в рамках конкурса «Нить времен и поколений». При проведении исследования авторы использовали метод сопоставления, анализа, статистический, описательный, структурно-функциональный подходы. Результаты работ школьников показывают возрастание интереса к своему происхождению и семейно-родственному окружению, познание детьми окружающего мира, своей сущности, осознание семейных ценностей.

Ключевые слова: род, родоплеменные группы, историко-родословное краеведение, семейный архив, династия, родословная, образование, семья, традиции.

Anai-Khaak O. Bazyrchap

Tuvan scientific center, Kyzyl, Russia, anaihaak1990@mail.ru

Ayaslana A. Kara-Sal

Tuvan scientific center, Kyzyl, Russia, ayaslana.karasal@mail.ru

Arzhaana A. Kongu

Tuvan scientific center, Kyzyl, Russia, konguarzhaana@mail.ru

THE ANALYSIS OF THE HISTORICAL AND GENEALOGICAL WORKS OF “THE THREAD OF TIMES AND GENERATIONS” COMPETITION

Abstract. The article is devoted to the analysis of school scientific works on the study of the genealogy of their families, dynasties, historical figures, family archives, relics within the framework of “The Thread of times and generations” competition. During the study, the authors used the method of comparison, statistical, graphical and tabular analyses, descriptive, structural and functional approaches. The results of the students’ work show an increase in the interest in their origin and family-related environment, children’s awareness of the world around them, their own essence and family values.

Keywords: clan, tribal groups, historical and genealogical study of local lore, family archive, dynasty, lineage, education, family, traditions.

В постсоветский период наблюдается огромный интерес людей к своим социальным и историческим корням. Интенсивное развитие историко-родословных исследований привело к формированию и развитию историко-родословного краеведения, связывающего духовно-нравственное воспитание с исследовательской деятельностью учащихся, которое имеет ярко выраженный социально-педагогический аспект. Сущность родословно-краеведческой исследовательской деятельности учащихся – индивидуальная или групповая учебная, познавательная, творческая деятельность, которая связана с изучением истории рода, фамилии, семьи, биогра-

фии отдельного лица, составлением родословных, с заранее неизвестным результатом.

Популяризация науки, научно-исследовательской деятельности среди школьников, студентов в современных условиях развития представляется как никогда актуальной. Для актуализации проблем историко-родословных исследований, поиска путей и средств их эффективного решения в научной деятельности педагогических работников, а также школьников образовательных учреждений (ОУ), студентов средних профессиональных образований (СПО) Республики Тыва в рамках мероприятий, посвященных 100-летию образования Тувинской Народной Республики

(ТНР), в апреле 2021 г. ГБУ РТ «Тувинским научным центром» проведен республиканский конкурс «Нить времен и поколений» в целях патриотического и нравственного воспитания подрастающего поколения посредством вовлечения в научно-исследовательскую деятельность, позволяющую им ближе познакомиться с историей, традициями и реликвиями своей семьи, рода и родного края в целом. Каждая семья и каждый род несет свою культуру, свои особенности, обычаи и традиции, свои законы развития, духовную общность поколений, определяя тем самым семейное благополучие своих потомков. Поэтому важной составляющей культуры семьи является ее родовая культура, благодаря которой семья благополучно живет и развивается.

Цель исследования состоит в выявлении знаний учащихся о своей родословной, родоплеменной структуре, терминологии, этимологии фамилий, умения составлять генеалогическое древо, в определении навыков работы с историческими источниками. Анализ работ позволит дальнейшей популяризации науки в области родословия среди школьников, студентов Республики Тыва.

При анализе конкурсных работ авторы статьи учитывали следующие критерии: наличие обоснованной и документально подтвержденной информации об истории своего рода в виде ссылок на архивные документы или копии документов и фотографий из семейного архива, сведений о жизни и профессиональной или творческой деятельности предков, их роли в истории родного края; наличие генеалогического древа и краткого жизнеописания членов рода, количество поколений, представленных в родословной (не менее трех); знание происхождения своей фамилии, родоплеменной структуры, терминологии; разнообразие используемых исторических источников (документов, писем, фотографий, семейных преданий и т. д.).

В тувинской традиционной культуре существует пословица «Төөгү билбес – төөрээр, төрел билбес түрээр», которая означает «Не будешь знать историю – потеряешься, не будешь знать свой род или родственников – будешь скитаться. Раньше тувинцы должны были знать свою родословную до девятого колена.

В научной литературе изучению родословной, родоплеменной структуры, генеалогии посвящено огромное количество монографий, публикаций, изданий. Первые сведения о родоплеменных группах тувинцев встречаются в трудах путешественников и русских послов, а также они получили попутное освещение в трудах, посвященных этногенезу и этнической истории тувинцев.

Дореволюционные авторы Е.К. Яковлев, Ф.Я. Кон, Н.Ф. Катанов в своих исследованиях первыми начали ставить вопрос о родовых отношениях тувинцев, описывали степени родства и писали, что у тувинцев-тоджинцев, в отличие от тувинцев-скотоводов, вплоть до XX в. сохраняются родовые отношения [1, с. 160; 2, с. 357]. А.А. Турчанинов, работавший в Туве в качестве агронома, оставил свои наблюдения, описал быт и хозяйство тувинцев-тоджинцев. Его отчет является историко-этнографической работой [3, с. 331].

Исследователи советского периода В.Я. Дулов, Л.П. Потапов, Н.А. Сердобов изучали социально-экономические отношения и этногенез, этническую историю тувинцев [4, с. 499; 5, с. 484]. Так, Н.А. Сердобов исследовал происхождение и расселение родоплеменных групп тувинцев [6, с. 66–107].

Родоплеменную структуру тувинцев Кобдоского аймака Монголии, Тоджинского кожууна постсоветского периода исследовала аспирантка Московского государственного университета А.А. Конгу [7, с. 3–10]. В совместной статье Б.Б. Монгуш, Е.В. Айыжы и др. рассматриваются родоплеменные группы тувинцев Синьцзян-Уйгурского автономного округа Китая [8, с. 37–44]. К исследованию привлечены полевые материалы, посвященные родовым группам и подгруппам, картине родового состава на современном этапе.

На сегодняшний день этногенез и этническая история тувинцев изучена достаточно хорошо благодаря работам ряда отечественных ученых [5, с. 484; 9, с. 402; 10, с. 316]. Они в своих исследованиях затрагивали различные аспекты этнической истории, материальной и духовной культуры тувинцев, однако родоплеменные группы получили в них лишь попутное освещение.

Работы вышеуказанных ученых являются фундаментом, основой для любого исследователя истории и культуры тувинцев. Основываясь на результатах их работ, мы можем наиболее полно раскрыть некоторые вопросы, сравнить, сопоставить с собственными полевыми наблюдениями.

В результате проведенного анализа можно отметить, что в школьных работах в основном использовались труды отечественных исследователей, этнографов, историков, тюркологов, ученых-тувиноведов. При изучении терминологии по родословной, родоплеменной структуре участниками конкурса использовались словари С.И. Ожегова, А.М. Прохорова, В.И. Даля, С.С. Комбу, Тувинский словарь культуры, викисловарь из интернет-ресурсов. Основой для составления генеалогического древа послужили

работы Е.А. Баранова, В.С. Селиванова, О.Л. Лащевской, О.Б. Божкова, В. Кононова, А.В. Краско.

Для изучения этимологии рода (Монгуш, Донгак, Куулар, Хертек, Ооржак и т. д.) учащиеся ссылались на труды отечественных ученых Н.А. Сердобова, Г.Е. Грумм-Гржимайло, Б.И. Татаринцева, С.И. Вайнштейна, Л.П. Потапова. Например, приводятся гипотезы происхождения этнонима «монгуш». Среди трудов ученых-тувиноведов в школьных научных работах применялись результаты научных исследований таких авторов, как Ю.Л. Аранчын, М.Б. Кенин-Лопсан, Л.К. Аракчаа, фундаментальная книга история Тувы, И.И. Монгуш, С.К. Тока, Л.И. Сат-Бриль. Учащимися также представлены материалы из тувинской публицистической печати: газеты «Шын», журналов «Башкы», «Эртем Сөзү».

Важно также отметить государственную книгу Республики Тыва «Заслуженные люди Тувы XX века», которую больше всего юные исследователи используют при написании научной работы, так как туда вошли их бабушки, дедушки, родственники.

Огромное значение и вклад в научную работу школьников внесли их семейные фотоальбомы, архивы, документы, записи, школьные музейные материалы, а также информанты. При анализе были зафиксированы личные семейные архивы следующих родоплеменных групп тувинцев: Хертек, Ак, Кол, Чооду, Донгак, Ооржак, Куулар, Салчак, Оюн, Иргит, Монгуш, Тюлюш, Куулар, Саая. Например, интересные материалы при составлении генеалогического древа были представлены краеведческим музеем имени Юрия Аранчына МБОУ Чыргаландинской СОШ Тес-Хемского кожууна, музейные материалы Бай-Талской средней школы и т. д. Благодаря работе с информантами, пожилыми людьми записаны интересные и важные сведения.

Изучение родоплеменного состава современных тувинцев и связанных с ним преданий, их расселение на современном этапе может дать весьма ценный и интересный материал.

При осуществлении исследования использовались метод анализа, сравнительный, статистический, описательный, гендерный, структурно-функциональный подходы. Использование сравнительного метода имело большое значение для обеспечения объективности исследования, уточнения ряда важных вопросов, позволило выявить общие и специфические черты в исследовательских работах школьников. Структурно-функциональный подход применен в целях изучения социальных связей в системе. Данный подход

рассматривает общество как особую реальность и систему, исходя из этого любая система определяется элементами, ее составляющими и отношениями между ними.

В конкурсе со своими работами приняли участие 53 школьника и студента с 13 до 20 лет в трех разных номинациях и возрастных категориях из 2 городов, 13 кожуунов, 22 населенных пунктов Республики Тыва.

В результате проведенного анализа конкурса можно сказать о том, что прослеживаются серьезные изменения в социальной памяти поколений, которая непосредственно связана с преемственностью культурной традиции и воспроизводством ценностно-нормативной подсистемы общества, в частности частичная утрата, разрыв социальных, исторических корней. Например, в некоторых конкурсных работах дети плохо знают своих родственников, не знают терминов, слов, обозначающих родственные отношения. Чаще всего дети путают фамилию с названием родоплеменной группы (например, про фамилию Натпит-оол думают, что это название родоплеменной группы, а на самом деле ученик из рода Хертек), не знают даты основных жизненных событий (дни рождения, свадьбы, образование, места рождения и места жительства родственников), где и кем работают (или чем занимаются) родственники, а иногда и родители.

Почему происходит данная путаница? Благодаря проведенным исследованиям ученых можно сказать о том, что в советское время, когда происходил процесс паспортизации тувинского населения, появились фамилии и отчества. По мнению кандидата филологических наук Надежды Дарыевны Сувандии, в середине прошлого столетия в связи с паспортизацией у тувинцев появились фамилии и отчества по русскому образцу, что свидетельствует о том, что тувинский язык становился и развивается по образцу русского языка [11, с. 171–173].

Как отмечает М.В. Бавуу-Сюрюн, когда стали присваивать фамилии, это было непривычно для тувинцев, многие современные фамилии, такие как Ак, Бараан, Иргит, Салчак, Оюн, Монгуш и др., возникли из этнонимов – названий аймаков, родов [12, с. 204–205]. Почти все фамилии были названиями родоплеменных групп типа Иргит, Куулар, Саая, Сарыглар, Оюн и т. д., но поскольку таких названий было немного, то и число подобных фамилий у тувинцев было также невелико. В связи с тем, что возникло очень много одинаковых фамилий (в одном сельском населенном пункте их имелось всего несколько), многие стали употреблять в ка-

честве фамилий имена отцов, причем к некоторым из них добавлялся аффикс -ов/ев, заимствованный из русского языка, например, Артаев – от Артаа; Оюнаров – от Оюн и т. д. Появляются единичные фамилии, которые являются переведенными на русский язык тувинскими собственными именами: типа Красный – от имени Кызыл-оол, Белов – от имени Ак-оол [11, с. 171–173].

Были также фамилии, явившиеся результатом переосмысления личных имен самих их носителей, например, в случае с Севилбаа Александрой Кара-ооловной такой фамилией стало женское имя Севилбаа, собственное имя его носительницы. Кроме того, в качестве фамилий у некоторых детей выступают личные имена их матерей: Көккыс Чойган, Норжуңмаа Севил, где фамилиями являются материнские имена Көк-кыс и Норжуңмаа. В тувинском языке отмечаются фамилии, также образованные от имен их носителей, а родоплеменное название (фамилия) в данном случае становится именем, например Маадыр-оол Николай Монгушович, Шагдыр Саг Борбак-ооловна и т. п. Фиксируется немало случаев, где фамилией становится имя отца, а отчеством – его фамилия (бывшее название родоплеменной группы): Кара-оол Чечек Хомушкуевна, Конгар Алексей Сарыгларович. Во многих случаях свои традиционные личные мужские имена были заменены на русские, в последствии у их детей появились новые (заимствованные) отчества. Это можно связывать с тем, что у тувинцев в силу указанной выше причины было мало фамилий, и в результате в качестве них стали употребляться ранее существовавшие личные имена, вместо которых появились новые, как правило, русские заимствованные имена, которые впоследствии стали отчествами детей. Например, был Оюн Максим оглу Данзырын, у которого вместо родоплеменного названия Оюн фамилией стало его имя Данзырын, а именем – Максим. От него впоследствии образовались отчества его детей: Данзырын Иван Максимович, Данзырын Лолита Максимовна [11, с. 172].

В настоящее время среди тувинцев (особенно среди молодых людей) также идет процесс смены фамилии на другую, который впоследствии может привести к путанице и разрыву с родоплеменной группой. Данная ситуация исходит из социально-экономических проблем в республике (безработица, низкая заработная плата, закредитованность населения, смена имени и фамилии по совету буддийских лам, шаманов и т. д.). Например, Монгуш Айдын Алексеевич (имя и отчество выдуманы в связи с конфиденциальностью информации) для поступления на работу в Ми-

нистерство внутренних дел из-за того, что у него один из кровных родственников был судим, меняет фамилию на Ондар Айдын Алексеевич. Это только один из примеров смены фамилии и имени. Наблюдаются случаи, когда меняют фамилии, имена из-за плохой кредитной истории с целью получить ссуду. По статистике за период 2017–2020 по Республике Тыва отмечено 3 208 зарегистрированных записей актов гражданского состояния о перемене имени (2017 г. – 509, 2018 г. – 765, 2019 г. – 1 006, 2020 г. – 928).

В период с 2017 по 2019 гг. наблюдалось увеличение количества актов записей о перемене имени по всей республике. Если рассматривать в разрезе муниципальных образований, стабильно лидируют г. Кызыл (2017–2020 гг. – 1 113 актов записей) и Кызылский кожуун (2017–2020 гг. – 339 актов записей), среди остальных кожуунов ситуация немного меняется. Почему именно в г. Кызыле наблюдается наибольшее увеличение случаев перемены имени, фамилии? Потому что в г. Кызыле насчитывается половина общей численности республики. Меньше всего наблюдается в Тере-Хольском кожууне (2017–2020 гг. – всего 8 актов записей), так как он является одним из самых отдаленных кожуунов республики.

В некоторых родословных древах кроме родителей фигурировали лишь бабушки и дедушки, прабабушки, прадедушки и более отдаленные во времени предки упоминались лишь в единичных случаях. Тем не менее каждое родословное древо в среднем включало около 50–60 родственников. Также были и работы, где родовое древо включало минимальное количество человек (8) до третьего поколения (самого школьника, его родителей, бабушек и дедушек), зато самое большое родовое древо исследовано до восьмого колена, где насчитывается 395 человек. Здесь также можно отметить тот факт, что у кого-то оказались уже готовые родословные, в разное время составленные родителями, а чаще бабушками или дедушками. Эти случаи, а также активное участие школьников и студентов в данном конкурсе, исследование семейной хроники, архива, фотоматериалов, рассказов пожилых родственников и другие материалы, рассказывающие об их личном жизненном опыте, опровергают теорию о тотальном разрушении социальных корней. Многие тувинцы сознательно стремились сохранить свои социальные корни и историю своих предков.

В представленных работах также отмечают самые разные трудовые династии с большим хронологическим стажем: династии механизаторов, педагогов, композиторов, оленеводов, чаба-

нов-тысячников (скотоводов), кузнецов, борцов, строителей, воспитателей и т. д.

Таким образом, принявшие участие в конкурсе работы учащихся и студентов характеризуют трансформацию социальной организации тувинцев, показывают огромный вклад и роль рода в социальной, общественно-политической жизни тувинского народа. Выявлено, что род у тувинцев (төрел-аймак бөлүк) является регулятором социальных, семейно-брачных отношений, религиозно-культурной жизни и основой идентичности тувинцев.

Исследование истории своего рода, семьи, родословной сближает ребенка с близкими и дальними родственниками. Появляется не только совместный интерес, но и совместное творчество, которое сплачивает представителей разных поколений. Иными словами, родовая память объединяет семью. Кроме того, за счет общего дела, общего труда, общего исследования нейтрализуется так называемый «конфликт поколений».

Анализ исследовательских работ учащихся по историко-родословной тематике конкурса «Нить времен и поколений» свидетельствует, что для проведения исследования, поисково-исследовательской деятельности требуется серьезная, кропотливая работа.

Юных исследователей привлекает жизнь и деятельность родственников и земляков – людей, с которыми они могут встретиться, знакомы или соприкасаются в повседневной жизни. Так, например, в номинации «Семейная династия. Личность в истории родного края» ученик 8-го класса МБОУ СОШ с. Барлык Барун-Хемчикского кожууна Натпит-оол Начын пишет о своем роде Хертек, о вкладе трудовой династии механизаторов в развитие сельского хозяйства Барун-Хемчикского кожууна и Республики Тыва. Ученик справедливо отмечает, что род занятий предков, их жизненные ценности передаются из поколения в поколение: «Вот такие они – представители моего рода – простые труженики села. Может быть, нет ничего выдающегося и знаменательного в нем, но в нем крепки и нерушимы главные заветы наших прадедов – быть трудолюбивыми и ответственными. Я пришел к выводу, что любовь к труду заложена в наших генах, «в крови», как говорят тувинцы. И я очень хочу, чтобы все лучшее, что было в жизни членов нашего рода, сохранялось в нас и в будущих поколениях». Четыре поколения рода Хертек продолжают дело предков. По линии матери много механизаторов. Это и стало основой исследовательской работы [13].

Соотнося историю семьи с тем, что происходило в стране, ребенок пропускает через себя из-

вестные исторические события, лучше осваивая их. Знание истории, понимание исторических процессов способствуют осознанному воспитанию патриотизма. Нужно уметь любить родину, понимая положительные и отрицательные стороны ее развития.

К другой категории относятся исследования о родственниках и земляках, давно ушедших из жизни. Эти работы, как правило, построены на изучении архивных и музейных материалов, воспоминаниях людей, знавших героев исследования. В большинстве исследований рассказывается о людях, живших или живущих в данном крае. Через них тянется ниточка истории, связывающая прошлое, настоящее и будущее. Ученица 7-го класса МАОО лицея «Олчей» г. Ак-Довурака Монгуш Екатерина Радмировна исследовала жизнь и деятельность ученого ламы Верхнечаданского хурээ, создателя латинизированного алфавита тувинского языка Монгуша Лопсан-Чимита.

В своих исследованиях учащиеся обращаются к вещественным источникам. В семьях обычно сохраняются предметы, которые можно назвать семейными реликвиями. Они являются объектами семейных преданий, легенд, памятью о конкретных родственниках. В работе ученицы 10-го класса МАОО лицея «Олчей» г. Ак-Довурака Содунам Айданы Андреевны по теме «Семейная реликвия» описывается швейная машина [14]. Автор ставит цель – узнать историю вещи, которая является семейной реликвией, проследить ее жизнь на протяжении многих десятков лет. Задачами являются: проведение опроса в школе, встреча и беседа со старшими представителями рода, изучение архивных документов, семейных фотографий, изучение истории семьи. Объект исследования: швейная машинка прабабушки, история семьи, связанная с этой швейной машинкой.

Таким образом, на основе анализа школьных научных работ можно сделать следующие выводы. В исследованиях по родословной учащихся определено четыре направления:

- 1) изучение своего рода, своей семьи, отдельных представителей рода;
- 2) изучение истории своей трудовой династии, отдельных его представителей;
- 3) изучение известного рода (отдельных представителей), неродственного автору, однако по какой-либо причине заинтересовавшего исследователя;
- 4) изучение своей семейной реликвии.

Причины, которые побудили школьников к родословным исследованиям:

- продолжение работы, начатой кем-либо из родителей, родственников;
- желание самостоятельно создать историю своего рода, оставить после себя память грядущим поколениям;
- стихийный интерес к судьбе кого-либо из родственников, желание узнать больше о жизни общества;
- интерес со стороны родителей;
- задания педагога;
- участие в конкурсах и конференциях.

Таким образом, существуют объективные проблемы и определенные особенности в исследованиях по родословной среди современных школьников. Например, наиболее частыми являются плохая ориентация в вопросах истории региона – Республики Тыва, теории и практики развития генеалогии, генеалогической терминологии, незнание структуры родственных связей; знание основных методов проведения историко-родословного краеведческого исследования; умения собирать, систематизировать и обобщать полученные исследовательские данные генеалогического характера; составлять родословные схемы, родословные росписи и хронологические таблицы жизни изучаемых лиц; излагать биографии, автобиографию, родословную. Также можно отметить тот факт, что любая научно-исследовательская работа – это коллективная работа ребенка, семьи, педагога. В связи с этим результаты работ школьников по родословной показывают, что обучение, самообучение, повышение квалификации по проведению исследовательской деятельности научных руководителей учащихся (педагогов) выступает важным фактором и условием эффективности и качества процесса развития исследовательской деятельности школьника. Однако позитивное отношение к изучению родословной как к элементу гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания, увлеченность учащихся и их семей дают положительный результат.

Следует отметить наличие различных источников генеалогической информации в работах учащихся:

1. Устные источники генеалогической информации: легенды, предания, воспоминания семьи и пр. Именно результаты аналитической оценки информации из устных источников заложили основу дальнейшего направления исследовательского поиска.

2. Вещественные источники генеалогической информации: медали, родовые гербы, тамги, грамоты, медали, личные вещи, одежда, предметы быта и т. д. Эти источники стали весомым допол-

нением к изучению истории семьи, выполняя также важную роль в уточнении, опровержении или подтверждении данных из устных источников, что очень значимо для построения дальнейшего алгоритма поиска.

3. Письменные источники генеалогической информации как самые главные и ценные источники: официальные письменные источники, исторические письменные источники и семейные письменные источники.

Юные исследователи в качестве приложения к работе помещают копии документов, фотографий, записи воспоминаний и прочее, хранящиеся в семейных архивах, не всегда воспринимая их как источники исследования. Чаще всего эти материалы не обработаны, не описаны, не проанализированы. Как правило, юные исследователи и их руководители относят к источникам только материалы, обнаруженные в государственных архивах и музеях. Однако изучение, правильная трактовка и критика «домашних» источников могут помочь избежать ошибок, встречающихся в исследованиях. К работе с материалами семейного архива следует подходить также бережно, как и с документами, хранящимися в государственных архивах и музеях. Они также уникальны, важны как для изучения истории конкретного человека, рода, так и для истории края, страны.

Наиболее популярный вид источников, который активно используется школьниками при проведении историко-родословных исследований, – устные источники: беседы с близкими родственниками (родителями, бабушками и дедушками, тетями и дядями), знакомыми; интервьюирование лиц, знавших героев исследования; поиск и запись семейных (родовых) легенд, преданий, историй и т. д.

В результате проведенного анализа конкурса можно сказать о том, что прослеживаются серьезные изменения в социальной памяти поколений, которая непосредственно связана с преемственностью культурной традиции и воспроизводством ценностно-нормативной подсистемы общества, в частности частичная утрата, разрыв социальных, исторических корней.

Эти случаи, а также активное участие школьников и студентов в данном конкурсе, исследование семейной хроники, архива, фотоматериалов, рассказов пожилых родственников и другие материалы, рассказывающие об их личном жизненном опыте, опровергают теорию о тотальном разрушении социальных корней. Многие тувинцы сознательно стремятся сохранить свои социальные корни и историю своих предков.

Список источников

1. Катанов Н. Ф. Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского происхождения. Казань: Б. и., 1903. 160 с.
2. Яковлев Е. К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея. Минусинск: Тип. В. И. Корнакова, 1900. 357 с.
3. Турчанинов А. А. Урянхайский край в 1915 г. / подготовка к печати, предисл., послесл. и ком. А. К. Кужугет. Кызыл: ТИГИ при Правительстве РТ, 2009. 331 с.
4. Дулов В. И. Социально-экономическая история Тувы (XIX – начало XX в.). М.: АН СССР, 1956. 499 с.
5. Сердобов Н. А. История формирования тувинской нации. Кызыл, 1971. 484 с.
6. Сердобов Н. А. Современное расселение носителей тувинских этнонимов // Ученые записки ТНИИЯЛИ. 1970. Вып. 14. С. 66–107.
7. Айыжы Е. В., Конгу А. А. Родоплеменные группы тувинцев Тоджинского района Республики Тува на современном этапе (по материалам полевых исследований) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 4 (80). Ч. 1. С. 3–10.
8. Комплексный подход в изучении родовой структуры тувинцев Республики Тыва на примере родов Монгуш и Ооржак / Л. Д. Дамба, Е. В. Айыжы, Б. Б. Монгуш [и др.] // Вестник Тувинского государственного университета. Сер.: Естественные и сельскохозяйственные науки. 2018. № 2 (37). С. 37–44.
9. Потапов Л. П. Очерки народного быта тувинцев. М., 1969. 402 с.
10. Вайнштейн С. И. Историческая этнография тувинцев: монография. М., 1972. 316 с.
11. Сувандии Н. Д. Становление фамилий и отчеств в тувинском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54). Ч. 1. С. 171–173.
12. Бавуу-Сюрюн М. В. Влияние русского языка на образование современных тувинских фамилий и имен // Этносоциальные процессы в Сибири. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. Вып. 3. С. 204–205.
13. Натпит-оол Н. Династия механизаторов рода Хертек. URL: <http://umc.tuva.ru/index.php/news/01-06-2021/> (дата обращения: 02.02.2022).
14. Содунам А. А. Семейная реликвия. URL: <http://umc.tuva.ru/index.php/news/02-08-2021/> (дата обращения: 02.02.2022).

Наталья Святославна Грибанова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, ns.gribanova@yandex.ru

Елена Александровна Коляскина

Независимый исследователь, г. Бийск, Россия, storik8881@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРОДОВ АЛТАЯ НА БАЗЕ БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНКИ (1920–1980-е гг.)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению процесса становления и развития этнографических исследований как одной из основных форм работы музеев Алтайского края в 1920–1980-е гг. На примере Бийского краеведческого музея выявлены направления, формы и проблемы изучения народов Алтая в рассматриваемый период, охарактеризована методика и основные результаты этнографических исследований. Затронуты вопросы влияния личного интереса и творческих контактов на результаты профессиональной деятельности сотрудников музея. Исследование показало, что становление Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки как регионального центра изучения народов Алтая стало возможным благодаря активной и профессиональной деятельности сотрудников, прежде всего Б.Х. Кадикова. *Ключевые слова:* этнографические исследования, экспедиция, народы Алтая, алтайцы, старообрядцы Алтая, этнографические коллекции, Бийский краеведческий музей, Б.Х. Кадиков.

Natalia S. Gribanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ns.gribanova@yandex.ru

Elena A. Kolyaskina

Independent researcher, Biysk, Russia, storik8881@mail.ru

THE FORMATION OF A REGIONAL CENTER FOR THE STUDY OF THE ETHNIC GROUPS OF ALTAI ON THE BASIS OF BIYSK LOCAL HISTORY MUSEUM NAMED AFTER VITALY BIANKI (1920s–1980s)

Abstract. The article is devoted to the process of formation and development of ethnographic research as one of the main forms of work of the Altai Territory museums in the 1920s–1980s. By the example of Biysk Local History Museum named after Vitaly Bianki, the directions, forms and problems of studying the ethnic groups of Altai in the given period are identified, the methodology and the main results of ethnographic research are characterized. The issues of the influence of personal interest and creative contacts on the results of professional activity of the museum staff are considered. The study showed that the formation of Biysk Local History Museum named after Vitaly Bianchi as a regional center for the study of the ethnic groups of Altai became possible thanks to the active and professional activities of the staff, especially, B.H. Kadikov. *Keywords:* ethnographic research, expedition, the ethnic groups of Altai, Altaians, Old Believers of Altai, ethnographic collections, Biysk Local History Museum, B.H. Kadikov.

Этнографические исследования народов Алтая, активно проводившиеся в конце XIX – начале XX в. представителями творческой интеллигенции, со становлением советской власти не только не прекратились, но и получили новый импульс к развитию. Стремления городской интеллигенции к исследовательской и общественной деятельности и политика нового государства в области науки и культуры привели к становлению музейной сети в Алтайской губернии и активизации этнографических исследований как одной из форм деятельности местных краеведческих музеев. В 1920–1980-е гг. именно краеведческие музеи становятся центрами изучения народов Алтая. Они осуществляли активную собирательскую и просветительскую деятельность

в области этнографии силами штатных сотрудников и объединяли разрозненные исследовательские силы [1, с. 175].

Несмотря на то, что в последние десятилетия наблюдается значительный интерес исследователей к истории краеведческого движения и этнографического изучения Алтая [1–8; 9, с. 69], вклад музеев в изучение народов региона остается все еще не определенным. Отдельные публикации об истории музеев, формировании и составе коллекций, полевых исследованиях последних лет не дают представления о развитии этнографических исследований на всем протяжении деятельности музеев, отсутствует характеристика этнографических коллекций большинства музеев региона.

В настоящей статье охарактеризован процесс становления и развития Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки в 1920–1980-е гг. как одного из центров по изучению народов Алтая. Источниками для проведения исследования послужили материалы документального фонда Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки, периодической печати и интервьюирования сотрудников музея.

Бийский советский народный музей (совр. – Бийский краеведческий музей им. В.В. Бианки, далее – БКМ) был открыт 14 апреля 1920 г. Первоначально в фонд музея вошли экспонаты естественно-исторического кабинета Алтайского народного университета, а также вещи, реквизированные и принесенные «трудящимися» [10, с. 3–4; 11, с. 9, 63]. Музей вошел во вновь создаваемую музейную сеть Алтайской губернии, наряду с Алтайским губернским центральным советским музеем, районными, сельскими и уездными музеями г. Камня-на-Оби, г. Славгорода, с. Чемал [2, с. 51].

С осени 1920 г. руководила работой музеев Музейно-экскурсионно-выставочная секция политико-просветительского отдела народного образования исполнительного комитета Алтайского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. В ее задачи входили: популяризация науки среди широких слоев населения; развитие интереса населения к окружающей природе; всестороннее изучение Алтайского края; сохранение памятников природы и «народного творчества»; издание популярных и научных трудов [2, с. 51]. «Снаряжение экспедиций» считалось эффективной формой научных исследований и сбора музейных материалов для реализации поставленных задач. При этом этнографические исследования определялись как обязательная часть «культурно-исторического цикла краеведения» наряду с археологией, геологией и т. д. [12, с. 125–129]. Это заложило традицию проведения музеями преимущественно комплексных краеведческих экспедиций.

С 1926 г. за каждым музеем закреплялась территория, на которой он должен был проводить сбор и исследование материала, а также пропаганду краеведческих знаний. Бийскому музею отводилось «верхнее течение рек Бии и Катунь и основная (горная) часть Алтая» [13].

В первый же год работы Бийского советского народного музея были запланированы и проведены две этнографические экспедиции сотрудников музея: художника-архитектора Ю. Ирасека в с. Чемал и А.И. Аверина в ст. Усть-Чарыш

[14, с. 54]. В результате первой поездки музей «обогатился 30-ю оригинальными рисунками алтайских орнаментов» [14, с. 57]. Вскоре штат музея (14 ставок) был сокращен, и у оставшихся двух сотрудников возникли сложности с обеспечением функционирования музея в период проведения экспедиций [12, с. 131]. Так, в газете «Звезда Алтая» за июль 1924 г. было размещено объявление о временном закрытии музея на экспедиционный период [14, с. 59].

В такой ситуации выходом стало привлечение на время экспедиций так называемых «добровольных сотрудников» из числа краеведов-педагогов, художников, хорошо понимавших цели и задачи музея в деле этнографического изучения местных народов. Так «преподаватель-этнограф» А. Салтыков совершил этнографические экспедиции (1920, 1929) в с. Катанда и с. Верх-Уймон Усть-Коксинского аймака для сбора данных о старообрядцах Алтая и закупил для музея предметы одежды, сделал зарисовки интерьерных росписей [15, с. 56; 16]. «Художник-этнограф» Д.И. Кузнецов собирал «этнографический и краеведческий материал о кумандинском племени алтайцев и черневых татарах» в районе Телецкого озера и р. Лебедь (1925, 1926) [7; 11, с. 79]. В 1926 г. газета «Звезда Алтая» сообщала, что в связи с необходимостью расширения экспозиции (музей получил новое двухэтажное здание) исследователь Д.И. Кузнецов будет работать среди «туземного населения», соберет коллекции по этнографии, коллекции насекомых и сделает зарисовки [11, с. 80–81]. Из этой поездки в фонды музея поступило 87 предметов, есть рисунки кистью и карандашом, изображающие алтайские аилы, дома русских старожилов Алтая и их интерьеры [13]. Следующая экспедиция (1928) Д.И. Кузнецова была организована для «сбора этнографии» среди алтай-кижи и изучения «брачного права и обряда» [13]. Его занятие этнографией было не случайным. Являясь учеником алтайского художника Г.И. Гуркина, он обладал «страстью к этнографическому рисунку с натуры» и опыт экспедиций по Горному Алтаю. В доме учителя Д.И. Кузнецов общался со многими исследователями, включая А.В. Анохина, Г.Н. Потанина, Г.Д. Гребенщикова [11, с. 15–22, 27].

Нехватку сотрудников БКМ восполнял также за счет сети «добровольных корреспондентов», в основном из числа сельских педагогов. В документах музея сохранились их удостоверения. Так, заведующий школой в д. Боровлянка мог собирать коллекции по всем отделам естествознания и этнологии в пределах Баццелакского и смежных

с ним районов Бийского округа. Учитель школы в с. Сайлап – в пределах Новиковского и смежных районов [13].

Большое значение в организации и финансировании экспедиций в первое десятилетие работы музея имели различные общественные организации. В сборе первых коллекций при организации музея в 1918 г. участие принимали «Союз Культурно-просветительских учреждений и организаций» и «Бийское Сельскохозяйственное общество» [14, с. 52]. В 1920-е гг. музей сотрудничал с «Обществом изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока» и с «Алтайским отделом Русского географического общества», центр которого находился в г. Барнауле. 22 января 1928 г. газета «Звезда Алтая» писала, что Бийский музей вступил в «Общество по изучению производительных сил Сибири» и получил от СибОНО 500 руб. на научно-исследовательские работы [14, с. 60]. На часть этих средств и была организована экспедиция Д.И. Кузнецова 1928 г. [13].

Одной из форм комплектования этнографических коллекций советских музеев в первые годы их существования был обмен экспонатами. Сотрудники БКМ активно вели переговоры с другими музеями по этому поводу. Так, в 1930 г. состоялся обмен дубликатами коллекций между БКМ и Ойротским музеем: А.И. Новиков передал предметы и фотографии телеутов, алтай-кижи и казахов, собранные в конце 1920-х гг. в Горном Алтае совместно с А.В. Анохиным [13, 16].

Таким образом, к 1927 г. в результате достаточно активной собирательской деятельности, проводимой музеем, несмотря на финансовые и кадровые проблемы, была сформирована основа этнографической коллекции БКМ, насчитывающая 300 предметов. Как и в большинстве сибирских музеев того времени, они представляли коренное население региона – предгорий и Горного Алтая [12, с. 125–129].

С 1930-х гг. исследовательская жизнь музея практически замирает по причине материальных трудностей, текучести кадров и частой смене руководства [10, с. 7–8]. Отчет 1932 г. сообщает, что «самостоятельно музей лишен возможности проводить экспедиции, что не дает возможности пополнять коллекцию фондов, экспонаты поступают случайно [17]. Судя по документам музея, только в 1937 г. была совершена экспедиция в с. Солоновка Смоленского района. При всем этом к 1942 г. в БКМ насчитывалось 760 предметов этнографии [13].

Возобновление собирательской деятельности краеведческих музеев по всей стране и в Ал-

тайском крае приходится на вторую половину 1950-х гг. Этому способствовали как либерализация общественно-политической и культурной жизни страны после XX съезда КПСС, так и расширение научно-методической базы музейного дела [3, с. 99]. Не последнюю роль в этом сыграло и пополнение штатов музеев молодыми специалистами.

Активизация экспедиционных исследований БКМ во второй половине XX в. во многом связана с началом профессиональной деятельности выпускника исторического факультета Пермского университета Бориса Хатмиевича Кадикова. На протяжении всех лет работы в музее (с 1955 г.) в должности сотрудника, а затем заведующего отделом дореволюционной истории и директора музея (1971–1987 гг.) Б.Х. Кадиков проводил активные полевые археологические и этнографические исследования. Несмотря на то, что его специализацией была археология, уже в ходе первых экспедиций Борис Хатмиевич использовал широкий «арсенал» методов сбора и фиксации этнографических материалов, продемонстрировал профессиональный подход к организации и проведению этнографических исследований. В частности, в ходе обследования алтайских и старообрядческих сел Онгудайского, Усть-Канского и Усть-Коксинского районов Горного Алтая (1959) Б.Х. Кадиковым и директором музея Г.И. Панаевым помимо выявления и приобретения у местного населения предметов этнографии проводилась фотосъемка поселений, жилищ, предметов быта, орудий труда и прикладного творчества, жителей сел, трудовых процессов, копировался орнамент деревянных изделий (сундуков) в технике эстампа, проводились устные опросы, записывались диалекты. Все сведения подробно фиксировались в дневниках, составлялись аннотации к приобретенным предметам. Для работы среди алтайцев в экспедиции участвовала переводчица А.А. Маршалкина. По окончании экспедиции ее участники поддерживали связь с четырьмя жителями сел, выслали им бесплатно 54 экспедиционные фотографии [18].

В 1960 г. по направлению «научно-исследовательская и собирательская работа» отдел дореволюционной истории во главе с Б.Х. Кадиковым провел две этнографические экспедиции, в которых кроме вышеперечисленных форм работы участники активно собирали материалы о технологии производства приобретаемых для музея предметов [13]. Приобретение экспонатов осуществлялось на разных условиях: безвозмездно,

покупка, обмен. Стеснения в средствах не всегда позволяли приобрести интересную вещь, приходилось проявлять смекалку. Б.Х. Кадиков часто уговаривал хозяина обменяться на предмет, который мог также использоваться в хозяйстве: алтайский сундук и ташаур на большой ящик, прох и листовой табак, дверь с росписью на обычную [18–20].

В 1960-е – начале 1970-х гг. Б.Х. Кадиков проводил практически ежегодные этнографические экспедиции. Основными локациями его исследований являлись алтайские села Усть-Канского района и старообрядческие Усть-Коксинского района Горно-Алтайской автономной области, Красногорского, Солонешенского, Сорокинского (Заринского) районов Алтайского края [8, с. 105; 18; 19; 21, с. 55]. Повторные поездки Б.Х. Кадикова в одни и те же села способствовали восприятию его сельчанами как уже знакомого человека, помогали войти в доверие и добиться успеха в сборе этнографического материала. Исследователь собирал сведения о потенциальных дарителях или сдатчиках экспонатов, как это было принято в среде музейных специалистов того времени. В документации отдела значились пометки с адресами, фамилиями потенциальных сдатчиков и списком интересных вещей: «Ул. Ленина 252, кв... – Покровская... – иконы, вазы, зажигалки... стол» [22]. Сотрудники музея, впервые участвовавшие в экспедициях с Б.Х. Кадиковым, удивлялись легкости его общения с информантами, даже со старообрядцами [20].

Б.Х. Кадиков активно интересовался достижениями в изучении этнографии региона, получал новую литературу, вел переписку и совершал командировки для занятий в центральные музеи (Государственный музей этнографии народов СССР, Государственный музей антропологии и этнографии АН СССР) и сибирские архивы с целью получения новых материалов, общался со специалистами, поддерживал связи с сотрудниками научных организаций и вузов (Новосибирский госуниверситет, Бийский пединститут) и др. Это позволяло ему эффективно выстраивать и собирательскую и исследовательскую деятельность в области изучения народов Алтая. Так под влиянием этнографов Л.П. Потапова и П.И. Каралькина он приходит к выводу о недостаточности материалов по культуре кумандинцев для системного показа в экспозиции музея и решает активизировать сбор материала этого профиля [23, с. 210].

В документах музея этого периода четко прослеживается связь между собирательской дея-

тельностью участников экспедиции и планами экспозиционно-выставочной работы отдела дореволюционной истории. Полевая работа становится планомерной, исходит из необходимости обновления и восполнения лакун в экспозиции, определяются темы сбора. Согласно отчетам 1960 г. в экспозиции БКМ кроме зала «Этнографии алтайцев» было несколько этнографических стендов: «Культура и быт старожильского русского населения Алтая», «Техника дореволюционного хозяйства». В 1960 г., вероятно, для зала «Этнографии алтайцев» секретарю партийной организации овцесовхоза с. Ябаган был «оставлен заказ на поиски подходящей для экспонирования конической юрты» [13]. Начиная с 1961 г. планирование сборов с составлением списков необходимых предметов становится обычной практикой. Так, например, в 1962 г. планировалось приобрести коническую юрту алтайцев, по теме «старообрядцы на Алтае», холщовые портки и рубаху, валяную шляпу, «вышивки» полотенца, рукава, пояса и т. д. В 1963 г. в план сбора внесены «а) кустарные (шорно-седельные, кожаные и пимокатные) ремесла старого Бийска; б) камлание шамана (костюм алтайки и алтайца); в) техника дореволюционного сельского хозяйства (бороны, цепь, фотографии и рисунки моментов сельхоз. работ)» [18]. В 1964 г. для обновления и систематизации этнографической экспозиции Б.Х. Кадиковым планировалось «провести сбор этнографического материала по темам: а) усадьба старообрядца; б) юрта алтайца, летний сезон». Был разработан план создания диорамы «Камлание шамана» [18].

Еще одной особенностью работы сотрудников БКМ под руководством Б.Х. Кадикова был выход за рамки предписанной нормативными актами тематики исследований. Так, помимо сбора воспоминаний участников Октябрьской революции и Гражданской войны на Алтае, бийских гвардейских соединений Великой Отечественной войны уже с конца 1950-х гг. в круг их интересов входит и городская этнография, что было новаторским для того времени. Собирались воспоминания городских старожилов, служивших у бийских купцов, в мастерских, орудия труда и оборудования мастерских ремесленников – пимокатов, кожеделов, шорников, сапожников и т. д. С 1970-х гг. музей собирает образцы деревянного домового декора (наличники, фризовые доски и т. п.), демонтированные с городских зданий. [18]. Есть в документальном фонде музея и записи городского фольклора 20–30-х гг. XX в. [24].

Проводимые этнографические исследования носили прикладной характер. Собранные материалы использовались не только для пополнения музейных коллекций и экспозиций, но и для разработки просветительских лекций и экскурсий, передвижных выставок, подготовки туристических маршрутов, ведения кружковой работы со школьниками и студентами пединститута, повышения квалификации учителей в области краеведения. Все эти формы работы составляли обязательную часть деятельности краеведческих музеев советского периода.

Во второй половине XX в. при музее стабильно функционировал краеведческий кружок, который был организован еще в 1931 г., но изначально работал с перерывами [17]. Он состоял из школьников, вовлекались в него и студенты. В документе 1963 г. он назван «вечерний университет краеведения» [18]. Это была не только форма популяризации, но и восполнения нехватки сотрудников к летнему полевому сезону. Часть кружковцев ехала в экспедицию, а часть в это время заменяла экскурсоводов. Кружковцы активно привлекались и для сбора материала в городе. В течение года проводились занятия, включавшие подготовку и по этнографии Алтая, в частности методику полевой работы [13, 18].

Музей активно привлекал местное население к собирательской работе, которое предоставляло информацию и предметы. Также продолжали использовать сеть корреспондентов, в плане на 1959 г. был пункт: «Расширять сеть корреспондентов... в целях информации и сбора исторических и этнографических материалов». Во время экспедиций устанавливали связи с местными жителями исследуемых сел: учителями, клубными работниками, библиотекарями и т. д. Б.Х. Кадиковым поддерживались связи с заочниками Бийского пединститута – преподавателями истории из школ Бийского района [18].

1960–1970-е годы стали не только временем активных этнографических исследований Б.Х. Кадикова, но и других молодых сотрудников музея. Н.А. Цехановская за годы работы в музее (1963–1978) руководила этнографической экспедицией (1964) и участвовала в комплексных экспедициях музея. Целью поездки в Солтонский и Алтайский районы Алтайского края было изучение хозяйства, культуры и быта кержаков, сбор материалов по одежде, домашней утвари, сельхозинвентаря и фольклора. В отчете исследовательница пришла к выводу о большей замкнутости староверов Солтонского района и вовлеченности в советскую культуру (кроме

религии) кержаков Алтайского района. В подготовке первой экспедиции помогал Б.Х. Кадиков, поскольку Н.А. Цехановская на тот момент не имела профильного образования, а училась заочно на геолого-географическом факультете Томского госуниверситета [18]. В условиях нехватки кадров научные сотрудники разных отделов помогали друг другу в сборе и музеефикации материалов [18].

В конце 1960-х – начале 1970-х гг. в экспедициях музея принимала активное участие преподаватель Бийского пединститута филолог по образованию В.Я. Сенина. В круг ее научных интересов входил сбор говоров и народных песен среди русских старожилов Солонешенского и Усть-Коксинского районов [18, 25, 26]. Также ею была пополнена коллекция БКМ орудиями обработки льна [8, с. 106].

Во второй половине 1960-х гг. музей сотрудничал с молодым этнографом Ф.А. Сатлаевым, который в 1969 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Кумандинцы Алтайского края» под руководством доктора исторических наук, профессора Л.П. Потапова. Будучи уже сотрудником Горно-Алтайского института истории, языка и литературы, помогал БКМ в сборе новых материалов по этнографии кумандинцев (вещей и фотографий) для создания самостоятельной экспозиции [20; 23, с. 210; 27].

С середины 1970-х гг. этнографические исследования входили в сферу научных интересов выпускника исторического факультета Томского госуниверситета В.Н. Третьякова, которого можно назвать профессиональным этнографом (погиб в 1980 г. во время одной из экспедиций) [20]. Сохранился отчет историко-этнографической экспедиции 1975 г. под его руководством в Алтайский и Солонешенский районы Алтайского края совместно с научным сотрудником С.Н. Скрипиным и художником Ю.П. Коробейниковым. В задачи поездки входили сбор «вещественных этнографических материалов, характеризующих культуру и быт старообрядцев Алтая, устных сведений по истории, культуре и быту старожильского русского населения на конец 19 – нач. 20 вв.». Информанты подбирались через сельских учителей географии и истории, выявлялись предметы, которые могли быть приобретены для музея. Всего было приобретено 23 предмета «культуры и быта» русских старожилов Алтая, собраны сведения по технике изготовления тканых орнаментов и берестяных туесов, обработки льна, по истории старообрядческих сел [28].

В конце исследуемого периода сбором этнографического материала занимались директор музея Н.А. Барышникова, главный хранитель О.Б. Ануфриева и научный сотрудник Е.А. Грехова в рамках комплексных экспедиций (1988, 1989, 1991) в Алтайский, Солонешенский и Усть-Канский районы. Работу они начинали с обращения в администрацию или школу села для составления списка информантов из числа русских старожилов, преимущественно кержаков, и алтайцев [29–31].

В экспедиции 1988 г. Н.А. Барышникова и О.Б. Ануфриева впервые самостоятельно проводили сбор этнографического материала и ощутили проблемы с коммуникацией с местным населением, которое неохотно шло на контакт. В последствии Б.Х. Кадиков объяснил молодым этнографам, как нужно выстраивать общение с информантами [20]. Судя по материалам дневника экспедиции 1989 г., маршрут экспедиции был подготовлен за 10 лет до проведения, были сделаны выписки из краеведческой литературы и из книг поступлений [29–31].

Музей рассматривался его сотрудниками как аккумулятор и хранилище исторических источников и культурных образцов, ретранслятор их широким народным массам. Научный анализ этнографического материала, собранного музеем, и публикация его результатов осуществлялся в основном профессиональными этнографами, приезжавшими в Алтайский край из крупных научных центров.

Так в 1954–1955 гг. с этнографической коллекцией знакомилась сотрудница Научно-исследовательского института художественной промышленности Н.И. Каплан. В 1959 г. с фондами музея ознакомился научный сотрудник Государственного музея этнографии народов СССР П.И. Каралькин [18]. В 1960 г. этнографическая коллекция по русским Алтая была обследована наряду с материалами других музеев региона для дополнения и иллюстрации полученных сведений аспирантками Института этнографии АН СССР В.А. Липинской и А.В. Сафьяновой [32, с. 99]. В 1963 г. в фондах работала этнограф из Горно-Алтайского НИИЯЛ Е.М. Тоцакова. Летом 1964 г. за консультацией к сотрудникам музея перед поездкой в экспедицию в Бийский, Солтонский, Смоленский районы обращались фольклористы-музыковеды из Ленинградской консерватории Н.Л. Котикова и Г.Г. Белов [18; 33, с. 548]. Этнографические материалы музея изу-

чал специалист по шаманизму из Венгрии Вильмош Диосеги [18].

Изучали этнографические коллекции музея и консультировались с Б.Х. Кадиковым о намеченных полевых исследованиях в южных районах Алтайского края и современной Республики Алтай многие сибирские ученые: Л.М. Русакова, Е.Ф. Фурсова, Ф.Ф. Болонев, И.В. Куприянова [8, с. 108]. По сути, Б.Х. Кадиков выступал в роли проводника-консультанта, направлявшего этнографов, впервые приехавших на Алтай, советуя им села и районы в зависимости от цели исследования. Сами сотрудники музея использовали собранные этнографические материалы для подготовки публикаций преимущественно научно-популярного характера в местные газеты для широких масс: «Бийский рабочий», «Звезда Алтая» и др. В документальном фонде музея сохранилось несколько рукописей сотрудников: «Мифы, предания, легенды Алтая» (Б.Х. Кадиков), Самобытное искусство (С. Скрипин), «Названия месяцев года на кумандинском языке» (В.М. Данилов).

Таким образом, процесс становления этнографических исследований народов Алтая в Бийском краеведческом музее был начат в 1920-е гг. краеведами-любителями. Тогда была заложена традиция экспедиций для сбора материалов по этнографии коренных народов и русских старообрядцев предгорных и горных районов Алтая, сформирована основа коллекции. С конца 1950-х гг. проведение экспедиционных исследований стало регулярным, хорошо спланированным, связанным с экспозиционной работой и методически грамотным, а характер многих из них – комплексным археолого-этнографическим. Формы и методы работы в экспедициях, применяемые сотрудниками музея, были направлены не только на сбор предметов с целью комплектования коллекций, но и на создание комплексной источниковой базы по истории и культуре изучаемых народов. Этому способствовало взаимодействие сотрудников музея с профессиональными исследователями-этнографами страны, изучавшими народы Алтая, в форме консультаций, совместных экспедиций, общения. Исследование показало, что становление Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки как регионального центра изучения народов Алтая стало возможным благодаря активной и профессиональной деятельности сотрудников, прежде всего Б.Х. Кадикова.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Щеглова Т. К. Этнографические исследования в Алтайском крае // Полевые исследования в Верхнем Приобье и на Алтае, 2007 г.: археология, этнография, устная история. Барнаул, 2009. С. 171–185.
2. Тишкина Т. В. Деятельность краеведческих организаций Алтая в 1918–1931 гг. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. 312 с.
3. Беневаленская Е. Н., Демин М. А. Историческое краеведение в культурно-образовательном пространстве Алтайского края (вторая половина 1940-х – середина 1980-х гг.). Барнаул: АлтГПУ, 2020. 335 с.
4. Куприянова И. В., Грибанова Н. С., Богочанова А. В. Этнографическое музееведение: формирование этнографических собраний России: учеб.-метод. пособие. Барнаул: Изд-во АГИК, 2018. 127 с.
5. Этнографическое исследование Алтая в 1920-х гг. XX в. // Международный продовольственный форум «Продовольственная безопасность. Аграрно-политический диалог», г. Барнаул, 16–19 июля 2013 г. / под общ. ред. М. П. Щетинина. Барнаул: Полиграфконтакт, 2013. С. 279–282.
6. Этнографическое изучение Горного Алтая в контексте государственных преобразований 1920–1930-х гг. // Анохинские чтения: материалы VI Науч. конф., посвящ. 140-летию А. В. Анохина, 27–30 окт. 2009 г. Горно-Алтайск, 2013. С. 253–257.
7. Роль творческой интеллигенции в этнографическом изучении Алтая в 1920–1930 годах // Пятые искусствоведческие Снитковские чтения: сб. материалов XIII Науч.-практ. конф. / науч. ред. Н. С. Царева. Барнаул: Алт. дом печати, 2014. С. 123–130.
8. Соловьева С. А. Полевые экспедиции Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки // Краеведческий вестник. Историко-публицистический альманах. Бийск, 2014. Вып. 17. С. 103–108.
9. Грибанова Н. С. Изучение и введение в научный оборот этнографических коллекций музеев Алтайского края в контексте развития музееведения и региональной этнографии конца XX – начала XXI в. // Манускрипт. 2020. Т. 13, № 5. С. 66–72.
10. Ирисов Э., Цехановская Н. Бийскому краеведческому музею 50 лет // Краеведческий вестник. Бийск, 1970. Вып. 2. С. 3–13.
11. Прибытков Г. И. Алтайский художник-педагог Д. И. Кузнецов. Бийск, 2010. 188 с.
12. Ауэрбах Н. К., Черемных Г. Н. Состояние музейного дела в Сибирском крае // Жизнь Сибири. 1928. № 9–10. С. 125–134.
13. Отчеты Бийского краеведческого музея за 1926–1962 гг. // Бийский краеведческий музей им. В. В. Бианки (БКМ). Документальный фонд.
14. Летопись Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки в документах и фактах / сост. Н. И. Занина // Бийская история Чуйского тракта. Барнаул, 2020. С. 52–128.
15. Соловьева С. А. Пояса русских крестьянок (по материалам Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки) // Краеведческий вестник. Историко-публицистический альманах. Бийск, 1999. Вып. 8. С. 56–58.
16. Отчет о деятельности музея за 1928–1932 гг. // БКМ. Документальный фонд.
17. Музейная документация 1920–1950 гг. (папка) // БКМ. Документальный фонд.
18. Отчеты и планы работы отделов музея. 1955–1965 гг. // БКМ. Документальный фонд.
19. Отчет о поездке в с. Усть-Кокса Г. Алт. а. о. и. о. директора музея Кадикова Б. Х. в августе м-це 1971 г. // БКМ. Документальный фонд.
20. Интервью Стрелец О. Б. // Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Запись от 06.09.2021.
21. Соловьева С. А. Народные росписи Алтая (Из собрания Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки) // Краеведческий вестник. Историко-публицистический альманах. Бийск, 2000. Вып. 10. С. 54–57.
22. Дневник учета работы по отделу истории досоветского периода на 1970 г. // БКМ. Документальный фонд.
23. Кадиков Б. Х. Зал истории, быта и культуры кумандинцев Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул, 1998. С. 209–211.
24. Мельникова Т. Частушка // Краеведческий вестник. Историко-публицистический альманах. Бийск, 1999. Вып. 9. С. 46–51.
25. Сенина В. Я. Выявление значений слов при прямом опросе (на материале русских говоров Алтая) // Русские говоры и топонимия Алтая в их истории и современном состоянии. Барнаул: Изд-во АГУ, 1993. С. 126–135.
26. Сенина В. Я. Система личных глагольных форм в говоре «поляков» Солонешенского района // Вопросы языкознания и сибирской диалектологии. 1977. Вып. 7. С. 183–188.
27. Экспонаты, приобретенные у Сатлаева Н. А. (конверт с фотографиями) // БКМ. Документальный фонд.
28. Историко-этнографическая экспедиция БКМ 1975 г. Бийск – Алтайское – Карпово – Солонешное – Топольное – Сибирячиха – Бийск. Отчет // БКМ. Документальный фонд.
29. Полевой дневник экспедиции. Июль 1988 г. // БКМ. Документальный фонд.
30. Полевой дневник экспедиции БКМ им. В. В. Бианки. 21 июня – 2 июля 1989 г. // БКМ. Документальный фонд.
31. Полевой дневник экспедиции Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки. Лето 1991 г. // БКМ. Документальный фонд.
32. Липинская В. А. Изучение русского населения Алтайского края московскими этнологами // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (47). С. 97–118.
33. Якубовская Е. И. Страницы биографии Натальи Львовны Котиковой // Из истории русской фольклористики. СПб., 2013. С. 512–584.

Рецензии и отзывы

С.П. Волохов

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

РАФИКОВОЙ С. А. ЖИВАЯ ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: СИБИРСКИЕ ГОРОЖАНЕ В 1960-е ГОДЫ: МОНОГРАФИЯ. КРАСНОЯРСК, 2019. 484 С.

В историческом взгляде на относительно недавнее прошлое нередко возникают расхождения в трактовке событий и оценках жизненных условий, обусловленные разницей позиций субъектов исторической памяти. В первую очередь, если сравнивать идеологически выверенный взгляд на прошлое «официальных» институтов исторической науки и взгляд поколений – взгляд так называемой «живой истории». К сожалению, до сих пор «живая история» не всегда востребована в качестве источника в проводимых исторических исследованиях, т. к. ее свидетельства могут быть по отдельным вопросам «неудобны», а то и противоречить официальным трактовкам. Об этом печально свидетельствует судьба репрессированных в нашей стране в 1930-е гг. краеведов. Но без учета и привлечения этих свидетельств картина прошлого не может быть полной и объективной, не могут быть даны прошлым событиям и поступкам справедливые оценки. Поэтому работа с наследием «живой истории» для современного историка – это не только актуальная научная, но и ответственная гражданско-нравственная задача. На наш взгляд, Светлана Анатольевна Рафикова – автор монографии «Живая история повседневности: сибирские горожане в 1960-е годы» – в полной мере с ней справилась.

Наряду с использованием документов государственного происхождения в рамках реализации проекта «Живая история: народные мемуары» автору удалось сформировать более 1 500 устноисторических источников, представляющих воспоминания сибиряков поколения 1960-х гг. Полученная из этих источников информация при использовании методов статистической и информационной обработки была систематизирована по различным предметно-тематическим аспектам. Результатом данной работы явилось узнавание совершенно различных сторон повседневной жизни населения сибирских городов 1960-х гг. В обзоре повседневности – производственный быт, семейный досуг, потребление продуктов и

товаров, благоустройство жилья, общественная активность, городской фольклор и т. д. В проводимом исследовании автор раскрывает удивительную способность памяти поколений сохранять порой совершенно мелкие бытовые детали: «...Поразительно, но люди до сих пор помнят, какие в те годы были цены на продукты в магазинах: “Колбаса в магазине стоила 2 руб. 20 коп., сгущенное молоко 55 копеек, сливки 80 копеек, мороженое 7, 11 и 22 копейки, в зависимости от названия, сахар стоил 80 копеек, водка 3 руб. 12 копеек, хлеб 22 копейки”» (с. 196).

Нельзя не отметить использование в работе огромного массива документов из фондов государственного хранения. Исследователь привлекает материалы 11 региональных и 6 центральных архивов. Большей частью это статистические данные, которые позволяют увидеть различные аспекты условий жизнедеятельности городского населения. Многие архивные документы вводятся в научный оборот впервые.

Вызывает уважение аналитический подход автора при работе с данными статистики. Осуществляется сопоставление доли городского населения сибирских регионов, сравнение городов по показателю численности населения, устанавливаются коэффициенты рождаемости, смертности и естественного прироста городского населения, определяется динамика миграционных потоков, половой состав городского населения, его возрастная структура, выявляются причинно-следственные связи между демографической спецификой сибирских городов и такими идентификаторами городского образа жизни, как образование, квалификация, профессиональная, социальная, жилищная мобильность, тип жилья, досуг, гардероб, питание, обращение к сфере услуг, связь с родственниками, контакты с соседями, тип семьи, детность семьи и другое. В этом плане монография С.А. Рафикой – не только глубоко аналитическое, но и масштабное историко-социологическое исследование.

Автор, например, обнаруживает специфику сибирской городской сети. И видит ее в том, что для Сибири свойственно более локализованное расположение городов. Такой характер расположения городов продиктован природно-климатическими условиями. Около 65 % территории региона относится к зоне Севера, с суровым климатом, огромной глубиной территорий, сложной транспортной доступностью. В связи с этим повседневная жизнь населения сибирских городов сопрягалась с повседневным преодолением широкого круга бытовых проблем. Другой характеристикой развития городских поселений в рассматриваемые годы явился процесс интенсивной урбанизации, что определяло динамику миграционных потоков из сельской местности в города, складывание городского образа жизни с элементами сельского быта, особенно на окраинах городских поселений – так называемых «Шанхаях», «Нахаловках», «Воруй-городах» и т. д.

Исследователь устанавливает уникальность повседневной ситуации в отдельных сибирских городах. В частности, в Кемеровской области практически отсутствовала легкая и пищевая промышленность, традиционно являвшаяся сферой приложения женского труда. Основные отрасли были ориентированы на развитие добывающей и тяжелой промышленности, где возможности женского труда были резко ограничены. Однако женщины находили возможность трудоустройства даже на подземных шахтных работах. По этому поводу в 1962 г. горком партии Ленинск-Кузнецка был вынужден обратиться к женщинам-коммунисткам, чтобы они оставили работу, если мужья получают приличную заработную плату, и уступили рабочее место тем, кто не имеет возможности трудоустроиться, в том числе молодым мужчинам (с. 275). Региональную специфику автор обнаруживает еще и в том, что истощение добываемых ресурсов в шахтерских городках Сибири в рассматриваемые годы нередко приводило к вынужденной реурбанизации – выезду городских семей в сельскую местность и трудоустройству бывших рабочих и служащих в колхозах и совхозах.

Также автором проводится сравнение динамики повседневного образа жизни в городской и сельской среде. В частности, делается вывод о том, что в рассматриваемые годы городской образ жизни, в сравнении с деревенским, характеризовался высокими показателями жизнеустройства – массовые переезды в благоустроенные квартиры, быстрое изменение социального статуса горожан, повышение их образовательного и

профессионального уровня, насыщенная досуговая деятельность.

Несмотря на масштабность реализации авторского замысла, на наш взгляд, по данной проблематике все же имеются еще значительные исследовательские перспективы. Хотелось бы указать на некоторые.

В своем исследовании автор исходит из того, что материальные условия жизни определяют повседневные деятельностные практики. В разделах работы рассматривается производственная, общественно-политическая, хозяйственно-бытовая и культурно-досуговая деятельность. Вместе с тем изначально, не совсем четко определены границы в этих деятельностных практиках состояний «повседневного» и «неповседневного». Согласно авторскому определению, под «повседневностью» следует понимать «субъективно значимую реальность, запечатленную в типичных поведенческих практиках и ментальных структурах» (с. 29). То есть отличительным признаком выступает «типичность». Однако не все феномены рассматриваемых автором жизненных практик можно назвать «типичными» и относить к «повседневному состоянию». Так, выбрасывание листовок антисоветского содержания сложно представить типичным в кругу повседневных действий людей. И приводимая автором официальная статистика – распространение 7 705 антисоветских листовок на территории страны в первом полугодии 1962 г. (с. 298) – это все же в масштабах страны, на наш взгляд, не типичные, а экстраординарные случаи. Нами в свое время в рамках выполнения диссертационного исследования на тему «Социально-политические протесты сер. 1950-х – сер. 1980-х гг. (на материалах Алтайского края, Новосибирской и Томской областей)» (2002 г.) были установлены обстоятельства распространения листовок от лица мнимых «подпольных» групп, но это все же явление, не характеризующее типичный облик критика режима того времени.

При проведении исторического исследования автор руководствовался такими методологическими конструктами, как теория модернизации, адаптации и идентификации. Однако, если брать во внимание последние две установки, повседневность сибирского городского общества должна быть представлена по группам населения, различающимся по сферам профессиональной занятости. Повседневные практики представителей интеллигенции или рабочих профессий явно имели различия. О тех же различиях можно говорить с межпоколенческих позиций – ментальности старшего поколения, воспитанного в реалиях ста-

линского времени, и молодежи, социализировавшейся на волне «оттепели». У данных поколений повседневные практики явно различались.

На наш взгляд, автор достаточно обзорно охватывает население различных городов Сибири при имеющейся в их социально-экономическом развитии специализации. В связи с этим повседневность, например, населения города Томска могла отличаться от повседневности населения Барнаула или Тюмени. Данный аспект обозначен еще и потому, что большая часть респондентов, свидетельства которых использовались в работе, являлась жителями Красноярска. Поэтому перспективным может стать привлечение устноисторических материалов из других городов Сибири.

Автор проводит анализ демографических характеристик городского населения сибирских городов. Однако, на наш взгляд, им не берется во внимание фактор «поколенности» семьи. Бабушки и дедушки, проживающие со взрослыми детьми, воспитывающие внуков, – это особая семейная укладность, определяющая быт, процесс социализации, семейную историческую память и многое другое не только в сельской местности, но и, предположим, в городской среде. Какой процент составляли многопоколенные семьи в сибир-

ских городах? Был ли он меньшим или большим, если сравнивать в целом по РСФСР, СССР? Чем повседневность многопоколенных семей отличалась от семей нуклеарного типа? Пока на данные вопросы ответы не даны.

Весьма перспективным, на наш взгляд, направлением работы, подтверждающим выводы автора по различным аспектам городской повседневности, может стать привлечение богатейшего иллюстративного материала, в первую очередь фотодокументального наследия. Типичные сюжеты и образы, взятые со страниц семейных альбомов или газет того времени, могли бы значительно усилить восприятие эпохи современным читателем.

В завершение проделанного обзора монографии С.А. Рафиковой хотелось бы отметить то, что данное аналитическое исследование, основанное на привлечении огромного фактологического материала, является увлекательным, «живым» путеводителем по интересной и столь неоднозначной в оценках эпохе 1960-х гг., и в связи с этим выразить автору огромную признательность за проделанный труд. Также заметить, что данная монография найдет своих читателей не только в среде профессиональных историков, но и в широком круге почитателей семейной истории.

РЕЦЕНЗИЯ НА МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ) НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ», СОСТОЯВШЕЙСЯ 19–20 НОЯБРЯ 2021 Г. В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 19–20 ноября 2021 г. в Алтайском государственном педагогическом университете, представляют собой сборник научных статей, состоящий из трех разделов.

Первый раздел «Философия образования» поднимает вопросы, связанные с ценностными аспектами. Рассматривая проблемное поле философии образования, вопросы ее генезиса и развития, а также ее места в структуре современного научного знания, авторы акцентируют внимание на роли образовательного действия в становлении личности, формирующей свои индивидуальные черты в непрерывной связи с природным и культурным миром, окружающим ее.

Ряд статей представляет собой анализ современных концепций и путей преобразования человека и общества во взаимосвязи с образованием (О.В. Екшибарова, В.А. Лобастова, О.С. Метёлкина, Ю.В. Шумилина). Особое внимание (М.Б. Красильникова) обращено на проблематику гуманитарного знания в современных социокультурных условиях, задачи гуманитарной рефлексии и сложности реализации этих задач в образовательном процессе, определенном социокультурным контекстом и современной парадигмой рациональности.

В его рамках (А.Д. Похилько) рассматривается педагогический аспект диалогической этики. Автор ставит своей задачей дать характеристику диалогической этике в аспекте формирования личностной автономии и саморазвития творческой индивидуальности. Данный культурный феномен учит личность ставить вопросы и отвечать на них, критически мыслить, принимать на себя индивидуальную ответственность за собственную аутентичность, вести нравственный диалог. Последний трактуется как самораскрытие личностной автономии в глубинном общении с людьми, как процесс, в котором порождаются но-

вые смыслы и формируются устойчивые ценностные ориентации.

В свете поиска путей цивилизационного развития России, строительства государственной идеологии авторами представлены концепции развития духовно-нравственных ценностей молодежи, огромная роль при этом уделяется подростковой самоидентификации, процессу ее формирования в образовательном учреждении (М.Н. Шиповская). Становление профессиональной идентичности интерпретируется как экзистенциальный кризис, обладающий позитивной значимостью для подростка, стоящего перед дилеммой обрести личностную автономность либо оказаться в ситуации путаницы ролей (Е.В. Яковлева).

Большое внимание уделено цифровизации высшего образования (Ж.Б. Иванова, А.М. Чаринова, В.Е. Мельников), выявлены проблемы, связанные с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий и переходом к онлайн-обучению. Показано, что цифровизация вносит существенные изменения в современное высшее образование. Переход к онлайн-образованию порождает потребность не только в изменении системы управления образовательной организацией, но и в разработке инновационных эффективных образовательных методик, направленных на интеллектуальное, культурное, творческое и личностное развитие обучающихся с использованием максимального потенциала имеющихся возможностей. При этом нельзя забывать о рисках, вызванных цифровизацией высшего образования. Сложный динамический характер образовательного процесса раскрывается в чутком диалоге поколений как представителей различных культурно-исторических эпох, направленном на глубокое понимание духовного осмысления человеческого бытия, который возможно потерять при уходе от ценностей традиционного образования.

Авторами (Л.Э. Панкратова) также поднимается проблема престижности высшего образования. Анализируются социально-экономические,

социально-политические, социокультурные и социально-психологические факторы, влияющие на социальную привлекательность и значимость высшего образования. Обобщенные данные социологических исследований, посвященных проблемам высшего образования в современной России, позволяют авторам делать вывод о падении престижа высшего образования для современного молодого поколения.

Во втором разделе сборника «Социально-культурологические аспекты образования» обосновывается взаимодействие личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, исследуется культурологическая составляющая образования.

Образование выступает как социокультурный феномен, важнейшая форма жизнедеятельности общества, определяющая все остальные его сферы. Авторы (М.С. Ашилова, А.С. Бегалинов, К.К. Бегалинова) подчеркивают, что главной функцией образования является формирование очеловеченного общества, т. е. формирование качественного культурного человеческого потенциала. В этом контексте анализируется взаимосвязь образования и культуры. Раскрываются различные мнения, подходы к образованию как культурному феномену.

Одними учеными доказывается, что базовые ценности воспитания существуют независимо от современных педагогических установок, они универсальны и вечны (Т.А. Артамонова). Эти ценности есть проявление высших моральных принципов, они являются абсолютным мерилем современных педагогических теорий. Обращение к ним, закрепленным в традициях различных культур, позволяет преодолеть последствия кризисных явлений в духовно-нравственной сфере современного общества.

Другими, напротив, отмечается их недостаточность для понимания миссии педагогического образования в устойчивом развитии общества и человеческой цивилизации (Т.Е. Титовец). Делается вывод о необходимости уточненной трактовки данных ценностей в их темпоральном ракурсе, обосновывается сущность культуросозидающей, трансформирующей и ноосферно-мировоззренческой функций педагогического образования.

Балансируя на традициях и инновациях (Н.А. Шиповская), авторы обращаются к осмыслению роли исторических, культурных, экологических, социальных, информационных взаимодействий человека с окружающей его средой в эволюционном становлении (Н.А. Корниенко, С.Г. Абрамкина, Л.В. Рыжикова, С.А. Ан и др.).

В ракурсе внимания исследователей взаимодействие культуры и образования, влияние культуры на самоопределение и развитие личности. Авторами подчеркивается (Д.Р. Дзюба), что культурологическая направленность образования будет способствовать формированию «человека культуры», способного и готового к существованию в обществе, основанном на гуманистических демократических ценностях, общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, вероисповеданий, культур. В ряде статей (Н.С. Жданова, И.П. Метельникова, Н.П. Филатов, Н.В. Хачатурова, А.С. Шумилин) рассматриваются пути самовыражения и популяризации личности через профессиональное и любительское творчество в области искусства. Архитектура, живопись, музыка, дизайн, литература выступают как факторы формирования нравственного потенциала молодого поколения.

Вызывает интерес статья «Неоколониальные стратегии медийных гигантов и противодействие их воспитательным эффектам» (Чэн Сюэфен, Цзян Ли, Т.А. Семилет). Ученым удалось эксплицировать несоответствия ситуации, сложившейся в современном глобальном информационном пространстве, идеалам равенства, свободы и справедливости. Они сумели показать несовместимость информационно-культурной гегемонии цифровых коммуникационных гигантов принципу форумности культур; проанализировать негативные воспитательные эффекты политики «культурного империализма» и неоколониальных информационных стратегий IT-гигантов; предложить и обосновать способы противодействия в осуществлении неоколониальных по своей сути стратегий маргинализации локальных культур со стороны цифровых транснациональных гигантов.

Особая роль в представленных исследованиях уделена вызовам, предъявляемым сегодня к педагогическому образованию (А.В. Карандеева, Н.В. Новикова). В современном мире к будущим учителям предъявляется все больше требований, несовпадения которых с ожиданиями в профессии может привести к разочарованию и уходу из педагогической деятельности. Для минимизации негативных последствий адаптации к профессии требуется переосмысление организационных, методических, коммуникационных, психологических и многих других подходов к их профессионализации.

При этом актуализируется взгляд на перспективные вопросы и разработки средового подхода в контексте развития профессионализма педаго-

гических кадров. Исходя и того, что образование должно не только успевать за технологическими новациями, но и на шаг опережать их (В.А. Серкова), непрерывная переподготовка, переквалификация и образование, растянувшиеся на все течение профессиональной жизни, должно стать определяющей тенденцией профессионализма современного учителя. На повестке дня стоят вопросы регулирования направлений образовательной политики в становлении нового технологического уклада 4.0. Общество, и в первую очередь учитель, должны быть готовыми погрузиться в новую технологическую реальность, охраняя себя от технологических угроз и трансформаций самой природы человека.

Ряд статей поднимает вопрос самоорганизации будущих педагогов, важность самостоятельной работы при развитии современной парадигмы образования (Е.А. Лесных, Е.В. Солонько). Обоснована актуальность культуротворческой составляющей деятельности педагогов образовательных организаций. Обозначены место и роль коммуникативной культуры в педагогической деятельности. Рассматриваются вопросы формирования исторической памяти и гражданско-патриотической позиции, ценностного и идейного компонента в современном образовании (В.В. Маркин).

Всегда актуальным является практический опыт преподавания в образовательных организациях. В третьем разделе сборника «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» аккумулированы теоретические наработки и новаторские технологии в сфере образования.

Прежде всего, стоит указать на пристальное внимание авторов статей к вопросам безопасности. Необходимость формирования безопасного поведения является тенденцией современной действительности. Безопасность человека становится полноценной частью его жизнедеятельности с момента осмысления того факта, что непосредственно сам человек становится участником, который обеспечивает собственную безопасность и безопасность окружающих. Способность индивида действовать в секторе безопасности от своего имени, а также от имени других людей, является важнейшей особенностью новых подходов к безопасности жизни в XXI веке (Е.В. Андреева).

В рамках секьюритологии рассмотрены вопросы здорового образа жизни, формирования

физической культуры у обучающихся, механизмов психофизического развития студенческой молодежи средствами физической культуры (серия статей ученых, преподавателей и студентов из Алтайского государственного медицинского университета).

В ряде статей авторами предлагаются примеры инновационных приёмов преподавания дисциплин в условиях поликультурного общества (Е.И. Киркина, А.А. Краева, С.Н. Чижикова, К.С. Лебедева). Статьи посвящены описанию опыта разработки и реализации инновационных форм организации обучения, направленных на формирование коммуникативных компетенций, навыков исследовательской деятельности, повышение мотивации к обучению, формирование творческих способностей детей с задержкой психического развития.

Г.А. Лавриченко и А.В. Екатеринушкина делятся своими наработками по организации предметно-пространственной среды, как одному из необходимых элементов успешного формирования учебного процесса. В рамках статьи предложен возможный вариант универсальных критериев ее оценки. На психологическом комфорте обучающихся, избегании конфликтов заостряет свое внимание группа ученых из Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. В средовой подход включены и авторы, рассматривающие изменение феномена родительства (А.Ю. Герасимова).

Таким образом, можно говорить о неоспоримой теоретической и практической значимости данного сборника статей. Представленные результаты исследований являются стимулом к новым практическим экспериментам, выдвинутые новаторские гипотезы могут быть использованы в разработке практических инноваций в сфере образования. Эмпирические материалы и выводы (результаты социологических исследований, диагностика, инновационные методики и практические рекомендации) могут найти применение образовательными организациями при формировании, реализации, управлении образовательным процессом.

И последнее, обширная тематика статей и география участников конференции свидетельствуют о важности ее проведения для успешного и плодотворного развития отечественного образования.

Н.А. Матвеева, С.В. Колесова

СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Методологический и научно-методический форум «Сибирская школа образовательной инноватики» организован и проведен ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на выполнение фундаментальной НИР по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» (№ 073-00037-21-01 от 14.07.2021 г., руководитель – д-р пед. наук, профессор, ректор АлтГПУ И.Р. Лазаренко) 9 декабря 2021 года. Мероприятие было направлено на выявление основных тенденций и эффективных механизмов развития инновационных процессов и практик инновационной деятельности в системе общего образования на основе интеграции ресурсов педагогических университетов, учреждений общего среднего образования, общественных объединений педагогов-новаторов, органов управления образованием. В ходе работы Сибирской школы образовательной инноватики проанализированы и обсуждены вопросы методологии анализа и продвижения инноваций в средней школе, формирования нормативно-организационной базы инноваций в общем образовании, различные аспекты внедрения инновационных образовательных технологий и воспитательных практик в средней школе, управления инновациями в образовательной организации общего образования.

В работе Школы приняли участие более 90 человек из 7 субъектов Российской Федерации и Республики Казахстан, из них 50 человек очно, остальные дистанционно. Среди участников Школы: преподаватели образовательных организаций высшего образования, педагогических колледжей, представители администрации и учителя общеобразовательных школ, аспиранты, студенты, представители федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием и педагогической общественности из Абакана, Барнаула, Бийска, Красноярска, Москвы, Омска, Санкт-Петербурга, Томска.

Школу открыл канд. псих. наук., директор Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогиче-

ских работников Министерства просвещения РФ А.В. Милёхин, подчеркнув актуальность задачи научной организации и управления инновациями в системе общего среднего образования. В приветственном слове канд. соц. наук, заместитель министра образования и науки Алтайского края Г.В. Сеницына обратила внимание на роль педагогического университета в инновационном развитии региональной системы образования.

В ходе работы Школы были заслушаны и обсуждены 9 основных докладов. Докладчиками первой Сибирской школы образовательной инноватики стали: академик РАО, д-р пед. наук, профессор, директор института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена А.П. Тряпицына; член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, и. о. проректора по образовательной деятельности РГПУ им. А.И. Герцена С.А. Писарева; член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ОмГПУ, директор Омского научного центра РАО Н.В. Чекалева; д-р пед. наук, профессор, ректор АлтГПУ И.Р. Лазаренко; д-р пед. наук, профессор, ректор АГГПУ им. В.М. Шукшина Л.А. Мокрецова; д-р пед. наук, профессор, советник при ректоре ТГПУ, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования ТГПУ С.И. Поздеева; канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики АлтГПУ С.В. Колесова; директор МБОУ «Сростинская СОШ им. В.М. Шукшина», председатель АКОО Клуб «Учитель года Алтай» Е.А. Казанина; заместитель директора Барнаульской классической школы С.А. Зинец.

В выступлениях докладчиков представлены результаты новейших педагогических исследований и практический опыт внедрения образовательных инноваций. Установлен характер влияния методологии педагогической науки на результативность практики инновационной деятельности; определены подходы и критерии оценки результатов инновационной деятельности; раскрыты вопросы подготовки экспертов и разработки инструментария для проведения экспертизы инноваций в сфере образования; проанализированы различные подходы к управлению инновациями в современной школе; конкретизированы потребности инновационной образо-

вательной практики; выявлены педагогические условия открытого взаимодействия субъектов инновационной деятельности, включенности в инновационную деятельность молодых педагогов, обучающихся, родителей, в том числе в условиях сельской школы; зафиксированы цикличность и нелинейность развития инновационных процессов в образовании; доказана необходимость учета масштаба инноваций и характера решаемых педагогических и управленческих задач в процессах систематизации и управления инновациями в сфере общего среднего образования; презентованы научно-методические рекомендации для педагогов и менеджеров образования по эффективной организации инновационной деятельности в образовательной организации, использованию инструментария и результатов оценки направленности инноваций в системе общего среднего образования, включенных в инновационную деятельность; вопросы специфики управления инновациями в сельской школе, управление взаимодействием педагогов, учащихся и их родителей в инновационных процессах; опыт использования проектной деятельности для развития творчества и инновационности педагогической деятельности учителя в школе.

С видеоматериалами Сибирской школы образовательной инноватики можно ознакомиться по ссылке: <https://drive.google.com/drive/folders/1MXbXTjkVN1cQ33r5y-OPWGTHc4kP-qlY?usp=sharing>.

К началу работы Школы опубликованы научные издания, подготовленные коллективом исполнителей НИР и доступные для массового применения в практике организации инновационной деятельности и управления инновационными процессами в системе общего образования:

Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова и др.; под науч. ред. Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 40 с.

Направленность инноваций в системе общего среднего образования России (методика измерения и оценка состояния) / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова и др.; под науч. ред. Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 24 с.

Участники Сибирской школы образовательной инноватики пришли к следующим выводам:

- необходимо построение системного взаимодействия представителей педагогической науки, образовательных организаций, специалистов управления образованием, педагогической и родительской общественности при реализации инноваций в системе среднего общего образования;

- необходимо обеспечить потребность управленческих кадров и педагогов системы общего образования в повышении методологической и функциональной грамотности в области организации инновационной деятельности и управления инновационными процессами как на уровне конкретной организации среднего общего образования, так и системы общего образования в целом на муниципальном, региональном и федеральном уровнях;

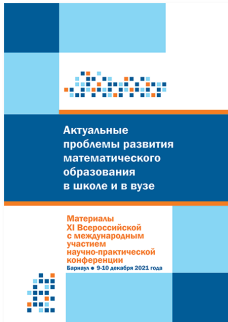
- в практике организации инновационной деятельности, планирования и оценки эффективности внедряемых инноваций целесообразно использовать:

- обоснованный коллективом исполнителей НИР комплекс методологических подходов к анализу, отбору и внедрению образовательных инноваций;

- разработанную систематику инноваций, направленную на решение педагогических и управленческих задач в системе общего образования;

- исследовательский инструментарий для оценки направленности инновационной деятельности в образовательных организациях общего среднего образования, для оценки направленности инновационных процессов в системе общего образования в масштабе муниципалитетов, субъектов РФ и федеральных округов.

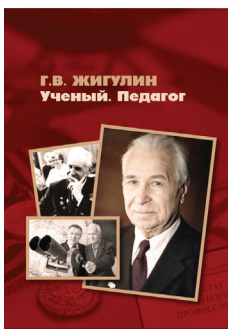
Издано в АлтГПУ



Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе : материалы XI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, г. Барнаул, 9–10 декабря 2021 года / под науч. ред. И.В. Кисельникова, И.Г. Кулешовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2021.

В материалах конференции рассмотрены проблемы совершенствования содержания и технологии обучения математике на разных уровнях общего образования, подготовки учителя математики к работе в современных условиях, математической подготовки студентов вузов по различным направлениям.

Сборник материалов конференции адресован специалистам в области теории и методики обучения математике в школе и вузе.



Г.В. Жигулин. Ученый. Педагог / сост. Г.П. Абрамкин. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 112 с.

Георгий Васильевич Жигулин вошел в историю Алтайского государственного педагогического университета как человек, внесший значительный вклад в подготовку учительских кадров и кадров высшей квалификации для образовательных организаций Алтайского края, формирование и становление научных школ. Но его деятельность была значительно шире. С его именем связано создание первого вычислительно центра, выполнение фундаментальных, поисковых и прикладных исследований в интересах отраслей народного хозяйства, начало космической эры на Алтае. Как же формировался этот мощный характер, откуда взялась эта удивительная сила, позволившая Жигулину Г.В. стать тем, кем он стал? Эти вопросы находятся в центре внимания автора данной книги.

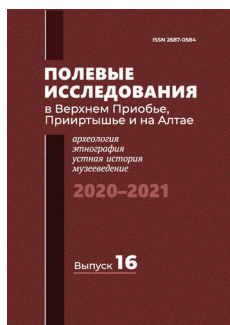
Книга предназначена для широкого круга читателей.



Контев, А.В. Верхнее Приобье и Прииртышье на старинных картах (XVI–XVII вв.) : монография / А.В. Контев. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 280 с. : ил.

В монографии рассматривается начальный период формирования географических представлений о Верхнем Приобье и Прииртышье. Накопление картографических знаний о южных районах Западной Сибири прошло длительный этап, от легендарных сведений в контексте общего образа Северной Азии, до формирования целостной картины региона, основанной на достоверных знаниях. В книге представлен комплексный анализ как рукописных, так и печатных картографических источников. Автор анализирует сведения, имеющиеся на старинных картах 1507–1690-х гг., в контексте освоения Российским государством верховий западносибирских рек, а в ряде случаев и Среднего Прииртышья. Исследование доведено до конца XVII века, при этом картографическое наследие известного сибирского «изографа» Семена Ремезова не рассматривается в монографии, поскольку оно представляет собой качественно иной этап развития сибирской картографии.

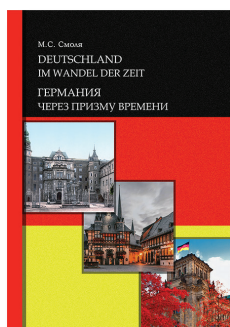
Книга предназначена для специалистов по истории картографии и освоения Зауралья, а также для широкого круга читателей, интересующихся историей Западной Сибири и Алтая. Многочисленные черно-белые и цветные иллюстрации позволяют читателям самостоятельно ознакомиться с содержанием старинных карт, а переведенные с латинского языка пояснительные тексты помогут уяснить нюансы изображаемых реалий.



Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2020–2021 гг. : Вып. 16 : сборник научных трудов / под ред. Т.К. Щегловой, М.А. Демина, Н.С. Грибановой, Н.Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 336 с.

В шестнадцатом выпуске сборника представлены результаты исследований в области археологии, устной истории, этнографии и музееведения в Южной Сибири и сопредельных регионах Казахстана за 2020–2021 гг., проходившие в условиях пандемии, что наложило отпечаток на полевую работу. Материалы сборника призваны мобильно информировать о новых полевых материалах исследователей образовательных, академических, культурно-просветительных учреждений и о возможности их использования в выставочной деятельности музеев сопредельных российских и казахстанских регионов. Проведенная конференция и изданный сборник посвящены памяти Г.А. Кубриной, внесшей большой вклад в изучение, сохранение, популяризацию историко-культурного наследия и развитие музейного дела Алтайского края.

Сборник рассчитан на широкий круг специалистов в области исторической науки и археологии, а также всех интересующихся изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия.



Смоля, М.С. Deutschland im Wandel der Zeit = Германия через призму времени : учебное пособие / М.С. Смоля. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.

Учебное пособие содержит систематизированный теоретический материал и комплекс упражнений, направленных на формирование знаний о культурном, историческом развитии Германии, формирование и расширение иноязычной компетенции студентов. Практические задания носят проблемный характер, способствуют развитию критического мышления, мотивируют студентов к самостоятельной работе. Каждая тема завершается тестовыми заданиями.

Предназначено для преподавателей и студентов языковых вузов и факультетов и может быть использовано как в качестве одного из основных средств обучения современному страноведению Германии, так и в процессе дистанционного обучения и самостоятельного изучения данной дисциплины. Может быть использовано в работе учителей немецкого языка в школах и колледжах, занимающихся подготовкой обучающихся к участию в языковых и страноведческих олимпиадах.



Шаповалов, А.А. Учебно-исследовательские работы для смешанного обучения физике : учебное пособие / А.А. Шаповалов. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 284 с.

Учебное пособие содержит серию экспериментальных учебно-исследовательских работ по физике, выполнение которых позволит исследователям в форматах очного, дистанционного и смешанного обучения овладеть основами учебно-исследовательской деятельности, научиться работать с компьютеризированными датчиками физических величин, обрабатывать результаты проведенных измерений и интерпретировать их. Предполагается, что учебно-исследовательские работы будут выполняться с использованием датчиков Vernier, а обработка результатов измерений проводится с помощью программы Logger Pro.

Учебное пособие предназначено для студентов физико-математических факультетов педагогических университетов, учителей физики средних учебных заведений, учащихся средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий, обучающихся в профильных классах физико-математического и естественнонаучного направлений. Может быть полезно научным и практическим работникам в области теории и методики обучения физике.

Сведения об авторах

Андреева Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и методики обучения физике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Базырчап Анай-Хаак Орлан-ооловна – научный сотрудник, Тувинский научный центр (г. Кызыл, Россия).

Бондаренко Светлана Ивановна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой «Гуманитарные дисциплины», Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул, Россия).

Ваткова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, учитель изобразительного искусства, Профессиональная гимназия по механоэлектротехнике (г. Плевен, Болгария).

Волохов Сергей Павлович – кандидат исторических наук, доцент, проректор по образовательной и международной деятельности, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Воронцов Павел Геннадьевич – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры и здорового образа жизни, Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Барнаул, Россия).

Грибанова Наталья Святославна – кандидат исторических наук, зав. историко-краеведческим музеем АлтГПУ, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Губанова Инна Владимировна – старший преподаватель кафедры латинского языка и медицинской терминологии, Кемеровский государственный медицинский университет (г. Кемерово, Россия).

Ефанова Марина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Забнева Эльвира Ивановна – доктор философских наук, кандидат социологических наук, доцент, директор филиала Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева в г. Новокузнецке (г. Новокузнецк, Россия).

Илюшин Андрей Константинович – преподаватель кафедры русского языка, Филиал 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).

Кара-Сал Аяслана Анай-ооловна – кандидат культурологии, ведущий научный сотрудник, Тувинский научный центр (г. Кызыл, Россия).

Климачков Вячеслав Михайлович – заместитель начальника (по работе с личным составом), Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск, Россия).

Колесова Светлана Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной

педагогике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Коляскина Елена Александровна – кандидат исторических наук, независимый исследователь (г. Бийск, Россия).

Конгу Аржаана Алексеевна – младший научный сотрудник, Тувинский научный центр (г. Кызыл, Россия).

Крайник Виктор Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой спортивных дисциплин, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Кулянина Ульяна Ивановна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Филиал 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).

Мавлютова Гульнара Шакировна – кандидат исторических наук, доцент, научный сотрудник, Тюменский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук (г. Тюмень, Россия).

Матвеева Наталья Александровна – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Раецкая Ольга Вилоровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин, Филиал 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).

Самарин Валерий Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент, институт цифровой экономики, Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск, Россия).

Самарина Ольга Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент, институт цифровой экономики, Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск, Россия).

Соловьев Сергей Геннадьевич – сотрудник Управления по борьбе с незаконным оборотом наркотиков Главного управления МВД России по Новосибирской области (г. Новосибирск, Россия).

Трофимова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра клинической психологии, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

Федоров Олег Дмитриевич – кандидат исторических наук, доцент, директор Сибирского института управления – филиала РАНХиГС (г. Новосибирск, Россия).

Шаповалов Анатолий Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, кафедра физики и методики обучения физике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, 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 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.

Список источников 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 **списка источников**. 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»**

№ 3
до 16 мая 2022 г.
№ 4
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*

• 2022 • 1 (50) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847

Подписано в печать 02.03.2022 г. Дата выхода в свет 15.03.2022 г.
Объем 13,3 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 33.
Отпечатано в ООО «Колибри».
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557