

ISSN 2413–4481

ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

2022

•2 (51)•

---

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);  
Фурьева 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). Регистрационный номер 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 (с 01.02.2022 г.): 5.6.1. Отечественная история (исторические науки); 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

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

Баянкин О.В., Супрунов С.И. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ НОВЫХ ФОРМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ.....	5
Колесова С.В. ПОЗИТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	11
Лебедева К.С. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	17
Сигитова Л.И. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ).....	21

### Методология и технология профессионального образования

Алеева Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ!» .....	25
Бужинская Н.В., Васева Е.С. СОСТАВЛЕНИЕ БЭКЛОГА ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	33
Долгова Н.И. ПРЕИМУЩЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НЕМЕЦКИЙ)» НА ПЛАТФОРМЕ LMS MOODLE .....	39
Коротких Ж.А., Кочешкова И.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ.....	44
Мирошина Т.А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ.....	50
Москаленко Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	57

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред**

Бобченко Т.Г. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ .....	62
Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ .....	69

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ****Отечественная история**

Горшенин А.В. РОЛЬ АКАДЕМИКА АЛЕКСЕЯ НИКОЛАЕВИЧА БАХА В НАУЧНОЙ СУДЬБЕ МИКРОБИОЛОГА ЗИНАИДЫ ВИССАРИОНОВНЫ ЕРМОЛЬЕВОЙ.....	76
Зацепин Е.А. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ РПЦ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945).....	82
Ерёмин И.А. ОТНОШЕНИЕ ВЛАСТЕЙ И НАСЕЛЕНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ К ВОЕННОПЛЕННЫМ, РАЗМЕЩЕННЫМ НА ТЕРРИТОРИИ РЕГИОНА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ .....	88

**Этнология, антропология и этнография**

Ключарева В.В. ОТ КАЗАХСКОЙ ССР ДО «НЕЗАВИСИМОГО» КАЗАХСТАНА: УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	96
Куприянова И.В. МИФОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТАРООБРЯДЧЕСТВА.....	103
Издано в АлтГПУ .....	108
Сведения об авторах.....	110
Информация для авторов .....	112

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 796.035

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-5-10

Олег Васильевич Баянкин

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, bayankin\_ov@mail.ru*

Сергей Иванович Супрунов

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, suprunov\_si@mail.ru*

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ НОВЫХ ФОРМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

*Аннотация.* Проведено исследование состояния оздоровительной физической культуры по месту жительства в городе Барнауле, изучен опыт организации платных занятий, рассмотрены социально-экономические аспекты данного процесса. Представлены результаты исследования эффективных каналов вовлечения населения в систематические занятия оздоровительной физической культурой и спортом, послужившие научно-организационной основой для создания учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» (ОВФК) в Алтайском государственном педагогическом университете.

*Ключевые слова:* организационно-педагогический аспект, социально-экономический аспект, оздоровительная физическая культура, оздоровительные виды физической культуры, внеучебная деятельность, физическая культура, физическая подготовка, здоровый образ жизни, учебно-научно-исследовательская лаборатория «Оздоровительные виды физической культуры».

Oleg V. Bayankin

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, bayankin\_ov@mail.ru*

Sergey I. Suprunov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, suprunov\_si@mail.ru*

### ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING NEW FORMS OF YOUTH ENGAGEMENT IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

*Abstract.* A study of the state of health-improving physical culture at the place of residence in the city of Barnaul was conducted, the experience of organizing paid classes was studied, socio-economic aspects of this process were considered. The results of the study of effective channels for involving the population in systematic recreational physical culture and sports, which served as the scientific and organizational basis for the creation of the educational and research laboratory "Recreational types of physical culture" at the Altai State Pedagogical University, are presented.

*Keywords:* organizational and pedagogical aspect, socio-economic aspect, health-improving physical culture, health-improving types of physical culture, extracurricular activities, physical culture, physical training, healthy lifestyle, educational and research laboratory "Recreational types of physical culture".

Одним из важных направлений повышения массовости оздоровительной физической культуры является широкое привлечение к занятиям населения по месту жительства. Государственная политика Российской Федерации в области физической культуры и спорта предполагает «дальнейший подъем массовости физической культуры и спорта» и подчеркивает необходимость «расширить сеть физкультурно-спортивных клубов и физкультурно-оздоровительных сетей по месту жительства населения, в том числе на хозрасчет-

ных началах, используя опыт, накопленный в других городах» [1].

Учитывая большую социальную значимость развития физической культуры по месту жительства, спортивные организации уделяют этому вопросу большое внимание. В результате число занимающихся оздоровительной физической культурой по месту жительства неуклонно возрастает. В организации физкультурно-спортивной и оздоровительной работы во многих городах участвуют десятки ведомств и шефствующих над

жилыми микрорайонами и физкультурно-спортивными клубами предприятий, школ, средних специальных и высших учебных заведений.

Однако, по данным ряда исследователей, потребность населения в организованных занятиях, оздоровительной физической культурой по месту жительства все еще остается неудовлетворенной, а управление этой формой работы нуждается в совершенствовании [2, 3].

В 2010 г. авторами статьи проведено исследование состояния развития оздоровительной физической культуры по месту жительства в городе Барнауле. Изучен также опыт организации оздоровительной физической культуры по месту жительства на принципах платности занятий [4, 5].

Первой задачей исследования было изучение развития оздоровительной физической культуры по месту жительства, прежде всего форм организации на платных началах, а также выяснение социально-экономических причин, сдерживающих ее развитие. Второй задачей является рассмотрение социально-экономических аспектов организации оздоровительной физической культуры в образовательном пространстве Алтайского государственного педагогического университета.

Физкультурно-спортивная и оздоровительная работа по месту жительства является одним из важных территориальных форм организации работы с населением. Успешному развитию физической культуры и спорта по месту жительства способствует организация рекреативной физической культуры, функционирование групп здоровья, общей физической подготовки, закалывания, атлетической гимнастики, женской и оздоровительной гимнастики, клубов любителей бега, школ здоровья в микрорайонах, на спортивных сооружениях в парках и зонах отдыха и др. [6].

В организации физкультурно-спортивной и оздоровительной работы по месту жительства принимают участие физкультурные организации, организации дополнительного образования, общеобразовательные организации, учреждения культуры, детские (подростковые) клубы по месту жительства, жилищно-коммунальные организации и др. [7].

В результате исследования нами получены следующие данные. В 2018 г. из 65 тыс. человек, проживающих в городе, по месту жительства организовано занимались физической культурой 2285 человек, или 3,5 % населения, из которых взрослые старше 16 лет составляли лишь 135 человек [8]. Таким образом, охват населения систематическими занятиями оздоровительной физической культурой по месту жительства ока-

зался крайне низок, а среди взрослого населения – практически равен нулю. Это позволяет сделать вывод, что рассматриваемый вопрос нуждается в совершенствовании. Анализ причин, формирующих такую ситуацию, позволил нам выявить ряд социально-экономических факторов, негативно влияющих на развитие оздоровительной физической культуры по месту жительства.

Одним из факторов, сдерживающих развитие оздоровительной физической культуры и спорта по месту жительства, является отсутствие штатных инструкторов по спорту. В ряде субъектов Российской Федерации имеется опыт введения ставок инструкторов по спорту в муниципальных образованиях. Ежегодно местным бюджетам выделяются средства на оплату труда инструкторов по спорту и приобретение спортивного инвентаря и оборудования. С целью привлечения различных категорий населения к систематическим занятиям физическими упражнениями по месту жительства инструкторы по спорту осуществляют агитационно-пропагандистскую работу с населением, формируют группы для организованных занятий, приобретают спортивный инвентарь и несут ответственность за его сохранность, проводят физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия, обеспечивая при этом безопасность здоровья и жизни граждан. Работа осуществляется в течение всего календарного года вне зависимости от каникул и отпусков, во внеурочное время, в помещениях общеобразовательных школ, детских садах, во дворах, на стадионах, в домах культуры и т. д. [9].

Величина оклада, по нашему мнению, недостаточно адекватна объему выполняемой работы и не ориентирует на достижение конечных результатов деятельности педагога-организатора, таких как количество занимающихся, процент охвата населения, снижение заболеваемости и т. д. Иными словами, существующая в настоящее время система заработной платы педагогов-организаторов не стимулирует их работу. Следствие указанных обстоятельств – недостаточный охват населения, особенно взрослого, физической культурой.

Главная причина недостаточного количества занимающихся, с нашей точки зрения, – аморфность организационной структуры в предоставлении услуг по физической культуре и спорту по месту жительства населения. Известно, что в настоящее время главная часть работы по рассматриваемому вопросу сосредоточена в коллективах физической культуры, организованных по месту работы трудящихся, то есть по производственному признаку [10].

В 2019 году по инициативе учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» (ОВФК) при Алтайском государственном педагогическом университете проведено социологическое исследование для определения эффективных каналов коммуникаций по вопросам вовлечения населения в систематические занятия оздоровительной физической культурой и спортом.

В опросе приняли участие 2505 человек в возрасте от 14 до 75 лет, проживающих в городе Барнауле.

Вопросы анкеты касались следующих тем:

- стиль жизни населения;
- отношение к оздоровительной физической культуре и спорту;
- вовлеченность в занятия физической культурой и спортом;
- привычки и предпочтения в спорте;
- оценка городской спортивной инфраструктуры;
- позиция работодателей к созданию условий для занятий физической культурой и спортом по месту работы;
- мотивы к занятиям физической культурой и спортом;
- информационные каналы;
- медиапредпочтения;
- социально-демографический блок.

По результатам проведенного исследования выявлено, что 75,0 % респондентов с той или иной частотой занимаются физической культурой и спортом, 25,0 % – не занимаются.

Причем отмечается, что с увеличением возраста сокращается доля занимающихся физической культурой и спортом. Наиболее активный возраст для занятий – 14 лет – 34 года, наименее активный – люди старшего возраста (55 лет и старше).

Кроме того, факторами, влияющими на вовлечение в занятия физической культурой и спортом, являются: уровень дохода семьи, численность населения муниципального образования (чем больше численность населения, тем более развита спортивная инфраструктура), социальный статус гражданина, семейное положение, наличие детей и другие факторы.

В ходе опроса были выявлены основные причины, по которым люди начинают заниматься спортом: лишний вес, физическое здоровье, желание стать привлекательным, изменить свою жизнь, попробовать что-то новое. Молодые люди сохраняют привычку заниматься физической культурой и спортом с детских лет, тогда как уже в следующей возрастной категории появляется

акцент на желание что-то изменить в себе, в своей жизни. В возрастной категории 35 лет – 44 года уже встает вопрос лишнего веса, а в более старшей категории – состояния здоровья.

По мнению респондентов, основными общедоступными физическими активностями являются ходьба и прогулки на свежем воздухе (40,0 %), зарядка, разминка (26,0 %), прогулки на велосипеде (25,0 %), бег или занятия на беговой дорожке (23,0 %).

54,0 % опрошенных занимаются физической активностью в домашних условиях, 47,0 % – на улице или в парке, 25,0 % – в фитнес-клубе, тренажерном зале, 25,0 % посещают бассейн, 19,0 % – на спортивной площадке во дворе, 19,0 % – на даче, за городом, 12,0 % – на стадионе.

Более 50,0 % тех, кто занимался физическими активностями за последний год, получают информацию о тренировках в интернете (видеоуроки), в спортивных блогах и каналах социальных сетей, на спортивных сайтах, в передачах о спорте.

Также в результате соцопроса выделено 7 сегментов мотивации в зависимости от возрастной группы. Ключевыми сегментами, по мнению респондентов, являются: радость движения (25–40 лет, так ответили 25,0 % респондентов), семейный досуг (35–45 лет – 19,0 % респондентов), вечная молодость (50 лет – 54 года – 15,0 % респондентов), душевная гармония (55 лет – 64 года – 12,0 % респондентов).

Кроме этого, по результатам социологического исследования, распределение ответов респондентов на вопрос: «Удовлетворены ли вы условиями для занятий физической культурой и спортом?», 46,6 % респондентов ответили положительно, 27,6 % – отрицательно и 25,8 % затруднились ответить.

Применение производственного принципа организации к физической культуре по месту жительства слабо применимо. Здесь необходим территориальный принцип с соответствующей базовой организацией типа коллектива физической культуры. Однако в настоящее время его нет. Ответственность за работу по физической культуре по месту жительства возложена сейчас на ЖЭО, для которых в силу их производственного назначения эта работа далеко не главная и поэтому, как правило, необязательная. У районного спорткомитета сил и средств на подъем физической культуры по месту жительства нет, а предприятия проводят работу по физической культуре в основном со своими рабочими. Таким образом, физическая культура по месту жительства оказывается без хозяина и зачастую держится на вдохновении отдельных энтузиастов.

В результате человеку, желающему заниматься физической культурой по месту жительства, некуда бывает обратиться по вопросу организованных занятий. Возникает альтернатива: либо заниматься самостоятельно, а на это решается не каждый, либо... Организационный фактор порождает причины экономического характера, сдерживающие развитие организованных форм занятий по месту жительства [11].

Развитие физкультурно-массовой работы по месту жительства в значительной мере определяется состоянием материально-технической базы. В настоящее время можно говорить лишь об относительно достаточном для исследуемого района количестве спортивных площадок в микрорайонах. Однако их строительство и содержание находятся в ведомстве территориальных ЖЭКов, у которых не хватает достаточного количества фондов и кадров для проведения этих работ. Ремонт и обслуживание сооружений производятся в основном силами местных жителей [12].

Недостаточно отлажена система обеспечения физкультурного движения по месту жительства спортивной формой и инвентарем – товарами повышенного спроса. Приобретение таких товаров ЖЭКаами не регламентировано и наличие их в том или ином ЖЭКе зависит в основном от субъективных факторов. Слабо используются финансовые средства на развитие физической культуры по месту жительства.

Анализ приведенных причин позволяет нам сделать вывод о необходимости создания специализированной территориальной организации, для которой эта работа стала бы основным видом деятельности. Прообраз такой организации уже есть. Это известная и хорошо зарекомендовавшая себя учебно-научно-исследовательская лаборатория «Оздоровительные виды физической культуры» (ОВФК) в образовательном пространстве Алтайского государственного педагогического университета. Анализ ее деятельности не может быть уместен в рамки данной статьи, поскольку требует специальной публикации. Учебно-научно-исследовательская лаборатория «Оздоровительные виды физической культуры» начинала работать как инициативная группа при кафедре гимнастики Барнаульского государственного педагогического университета.

В процессе организованных физкультурно-оздоровительных занятий при учебно-научно-исследовательской лаборатории формируются методически обоснованные рекомендации по применению физических упражнений к различным возрастным группам.

В недавнем прошлом учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» получила дальнейшее развитие в структурном плане. Произошло увеличение направлений исследования и деятельности в целом. К ранее заявленным оздоровительным видам гимнастики в поле деятельности лаборатории вошли восточные единоборства, традиционные спортивные игры, лыжная подготовка и активный туризм.

Учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» осуществляет обучение игре в баскетбол, волейбол, мини-футбол, настольный теннис и т. д. под руководством опытных преподавателей института физической культуры и спорта. Сегодня в деятельности нашей лаборатории наметились основные направления. Приоритетное направление – это физическая культура для детей школьного возраста. Не менее важное направление заключается в том, чтобы определить дозированную нагрузку, средства и методы оздоровительных занятий для людей среднего возраста.

В последние годы учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» стала сотрудничать со многими организациями и учреждениями города Барнаула. В течение учебного года заключается более 25 договоров на хозрасчетных условиях. Учебно-научно-исследовательская лаборатория организует и проводит спортивные праздники, соревнования и учебно-тренировочные занятия по представленным в лаборатории видам физической культуры.

Физкультурно-оздоровительная деятельность и основные направления учебно-научно-исследовательской лаборатории – это:

- формирование физкультурно-спортивных навыков;
- организация, проведение спортивных праздников и соревнований по различным видам спорта и организация активного отдыха;
- проведение консультаций по видам спорта.

Учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» проводит физкультурно-оздоровительные мероприятия по направлениям: спортивные игры, групповые занятия, тренажерный зал, активный туризм.

С учетом этого авторами разработаны положения учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» на самоокупаемость для образовательного пространства Алтайского государственного педагогического университета. Приведем некоторые значимые моменты из этого положения.

Общие положения – учебно-научно-исследовательская лаборатория «Оздоровительные виды

физической культуры» создается в целях максимального привлечения к систематическим занятиям оздоровительной физической культурой и спортом. Основные задачи ее деятельности: укрепление здоровья занимающихся, повышение их работоспособности, организация воспитательной работы среди детей и взрослых, популяризация и пропаганда среди населений оздоровительной физической культуры и спорта. Главным правилом в деятельности учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» является предоставление возможности организованно заниматься физической культурой и спортом каждому желающему.

В структуре учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» имеются направления по видам оздоровительной физической культуры и спорта. Организационную работу в отделениях ведут опытные преподаватели, педагоги-тренеры, фитнес-инструкторы, педагоги-организаторы, молодые начинающие специалисты. Низовым структурным подразделением учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» являются группы ОФП, секции по видам спорта для детей и взрослых, другие организационные формы физкультурной и спортивной работы. Учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» обладает самостоятельностью в хозяйственно-финансовой деятельности, находясь при институте физической культуры и спорта в образовательном пространстве Алтайского государственного педагогического университета.

Учебно-научно-исследовательская лаборатория «ОВФК» предоставляет физкультурно-спортивные услуги всем желающим на платной и бесплатной основе. При этом обязательные условия – предоставление места для занятий и мест для переодевания, обеспечение занимающихся тренерами-преподавателями и врачебным контролем. Учебно-научно-исследовательская

лаборатория «ОВФК», находясь при институте физической культуры и спорта в образовательном пространстве Алтайского государственного педагогического университета, оказывает физкультурно-оздоровительные услуги: организация физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности; назначает ответственных за проведение физкультурно-оздоровительных услуг.

Основным принципом финансово-хозяйственной деятельности учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» служит самокупаемость. Источниками доходов являются взносы занимающихся за месячную оплату занятий; часть средств идет на физкультурно-спортивную работу и обслуживающему персоналу (5 % от суммы арендной платы).

Кадры учебно-научно-исследовательской лаборатории «ОВФК» из штатных сотрудников: заведующий УНИЛ «ОВФК», тренер, ведущий методист, инструктор-методист.

Основную деятельность по решению задач, стоящих перед учебно-научно-исследовательской лабораторией «ОВФК», осуществляет тренерско-преподавательский состав работающих по трудовому соглашению, заключаемому между лабораторией в лице заведующего и тренером-преподавателем, имеющим право проводить занятия по какому-либо виду спорта и с определенными категориями людей. Занятия проводятся тренером-преподавателем в свободное от работы время.

Проект положения получил одобрение и принят за основу для проведения социально-экономического эксперимента по созданию учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» при институте физической культуры и спорта в образовательном пространстве Алтайского государственного педагогического университета в городе Барнауле.

### Список источников

1. Бобровский В. В. Государственная политика Российской Федерации в области физической культуры и спорта (1991–2000 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Астрахань, 2005. 217 с.
2. Бауэр В. Г., Никитушкин В. Г., Филин В. П. Организационные и научно-методические перспективы развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 2. С. 28–34.
3. Шеенко Е. И., Толистинов Б. Г., Халев И. А. Физическая культура человека (основные понятия и ценности). М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 81 с.
4. Долгов А. Я. Организация физкультурно-оздоровительной работы в условиях учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 48-1. С. 34–37.
5. Попова Н. В. Организационные основы деятельности учебно-научно-исследовательской лаборатории «Оздоровительные виды физической культуры» // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 3 (19). С. 70–77.

6. Баянкин О. В. Оздоровительные виды физической культуры как фактор укрепления здоровья людей среднего возраста // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 49-2. С. 44–47.
7. Супрунов С. И. Организационный аспект развития спортивно-оздоровительной работы с детьми школьного возраста в образовательном пространстве института физической культуры и спорта // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. 2019. С. 505–507.
8. Шеенко Е. И. О комплексном подходе к оцениванию физической культуры обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 276–280.
9. Попова Н. В. Практические аспекты совершенствования физкультурно-спортивной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 4. С. 226–231.
10. Грабиненко Е. В. Исследование уровня здоровья студентов Алтайского государственного педагогического университета в зависимости от вида физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 18–22.
11. Алеева Ю. В. Педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 7–10.
12. Платонов В. Н. Привлечение студенческой молодежи к занятиям спортивно-оздоровительной направленности // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 49-2. С. 47–50.

*Статья поступила в редакцию 24.12.2021; одобрена после рецензирования 27.01.2022; принята к публикации 31.01.2022.*

*The article was submitted 24.12.2021; approved after reviewing 27.01.2022; accepted for publication 31.01.2022.*

УДК 37.013.42

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-11-16

Светлана Владиславовна Колесова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, svetlana.kolesova@mail.ru*

## ПОЗИТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы разработки педагогических стратегий организации образовательной коммуникации, представлены теоретические основы коммуникативной дидактики, которые имеются в отечественной и зарубежной педагогической науке. Анализ структуры и характеристик педагогических стратегий организации образовательной коммуникации раскрывает роль мотивации учащихся в коммуникативных ситуациях урока. Автором предложены пути и способы формирования позитивной мотивации субъектов образовательной коммуникации. *Ключевые слова:* образовательная коммуникация, коммуникативная дидактика, педагогическая стратегия, позитивная мотивация.

Svetlana V. Kolesova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, svetlana.kolesova@mail.ru*

## POSITIVE MOTIVATION AS A TOOL IN THE STRATEGY FOR ORGANIZING EDUCATIONAL COMMUNICATION

*Abstract.* The article supports the relevance of the issue of developing pedagogical strategies for organizing educational communication, presents the theoretical foundations of communicative didactics, which are available in Russian and international pedagogical science. In the author's analysis of the structure and aspects of pedagogical strategies for organizing educational communication she reveals the role of students' motivation in communicative situations of the lesson. The author suggests ways and means of forming positive motivation for the participants of educational communication. *Keywords:* educational communication, communicative didactics, pedagogical strategy, positive motivation.

Все сферы жизни современного общества охвачены разного рода коммуникацией, в силу чего коммуникация становится одной из приоритетных целей образования XXI века. Система образования всегда отражает особенности развития общества и направления государственной политики. Новая модель навыков современного человека была представлена в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» на Всемирном экономическом форуме в 2015 году, где коммуникация и умение сотрудничать были обозначены как ведущие цели. Отечественный проект «Современное образование», как часть Национального проекта «Образование», рассчитанного до 2024 года, также направлен на развитие широкого спектра общекультурных и межпредметных компетенций, в числе которых важная роль отводится коммуникативным компетенциям. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (2021 года) всех ступеней общего образования (начального, основного, среднего) содержат требование формирования коммуникативных универсальных учебных действий, включающих умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; владеть монологической и диалогической формами речи; планировать учебное сотрудничество с учителем

и сверстниками, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; ставить вопросы.

Проблема взаимосвязи и взаимовлияния качества образования и коммуникации раскрывается в работах зарубежных ученых по дидактике, опубликованных в XX веке (Ann Q. Staton-Spicer, D.K. Berlo, H.D. Lasswell и др.) [1–3]. В отечественной науке особое внимание этой проблеме было уделено в трудах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, И.Я. Лернера и др., в концепциях коммуникативной дидактики В.И. Тьюпа, Ю.Л. Троицкого и др. и универсальных учебных действий А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской и др. [4–8].

В ряде современных исследований (Ю.И. Архиповой, Н.Ф. Виноградовой, А.В. Соколова и др.) выявлена проблема низкой социальной компетентности детей школьного возраста, что проявляется в неумении учащихся строить позитивные отношения со сверстниками и взрослыми, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, реализовать коммуникативное взаимодействие и сотрудничество в различных сферах деятельности [9–11]. Высокие требования современных образовательных стандартов к результатам обучения, в том числе к формированию коммуникативных умений, умения сотрудничать, запрос государства на подготовку выпускников образовательных учреждений к командной работе, с одной стороны, и недостаточный уровень овладения

этими умениями у современных школьников делает актуальной проблему построения новых стратегий организации образовательной коммуникации как основного ресурса для решения поставленной задачи.

Коммуникативный и конструктивистский подходы представляют методологическую основу в исследовании заявленной проблемы. Взаимосвязь между образовательной коммуникацией и собственно процессом образования, между коммуникативной ситуацией в обучении и опытом коммуникации школьника раскрывается посредством коммуникативного подхода. Конструктивистский подход обеспечивает единство рассмотрения образовательной коммуникации и процесса познания, что предполагает построение и использование в качестве дидактического средства освоения содержания образования особых коммуникативных ситуаций в процессе обучения. Интеграция указанных подходов открывает возможность разработки новых педагогических стратегий организации образовательной коммуникации школьников.

В настоящем исследовании применялись методы изучения психолого-педагогической литературы, анализа, сравнения, обобщения, формулирования выводов.

Феномен коммуникации является многоаспектным, поэтому наиболее полно его характеристики раскрываются при рассмотрении с позиции различных наук: философии, социологии, лингвистики, психологии, педагогики и др. Самое простое понимание коммуникации сводится к следующему: это связь, в ходе которой осуществляется обмен информацией между системами живой и неживой природы; коммуникация – это способ связи любых объектов материального и духовного мира; передача сообщения от одного человека к другому или путь сообщения [12].

В нашем исследовании будем рассматривать коммуникацию в психолого-педагогическом аспекте. При этом коммуникация понимается прежде всего как способ взаимодействия субъектов образовательного процесса. Направленность такой коммуникации на понимание и осмысление информации, порождение собственных смыслов в ходе работы с учебной информацией выступает ее главной особенностью, при этом педагогическое взаимодействие субъектов образования становится содержательным, строится как диалог и используется как ресурс в процессе образования. Кроме того, в современном образовании существенное значение приобретает информационно-педагогический ракурс рассмотрения коммуникации, когда образовательная коммуникация выступает частью электронного обучения и воспитания [4, 6, 9].

Взаимосвязь феноменов коммуникации и взаимодействия подчеркивают многие исследователи обозначенной проблемы. «В качестве средства достижения взаимопонимания о правилах и нормах совместного “действия” и в качестве процесса передачи и обмена информацией коммуникация делает возможным само взаимодействие» [13, с. 231]. При этом цели коммуникации определяют действия субъектов, направленные на взаимопонимание о смыслоориентациях и целях «действия» [13, с. 229].

Развитие коммуникативных практик в современном обществе и образовании становится велением времени. Коммуникативная дидактика как новое направление в педагогической науке основана на идее приоритета коммуникации в процессе познания, она противостоит традиционной знаниевой парадигме образования [14–16]. Идеи коммуникативной дидактики воплощаются в новых педагогических стратегиях образования, которые основаны на взаимодействии, коммуникации, понимании и рефлексии.

С позиции коммуникативной дидактики педагогическое взаимодействие рассматривается в качестве сущностной характеристики образовательного процесса [17–19]. Отметим, что при этом важно выделить два плана взаимовлияний субъектов образовательных отношений друг на друга – внешний и внутренний. Внешний план взаимовлияний реализуется в коммуникации, в совместной работе и сотрудничестве. Личностный или внутренний план взаимовлияния субъектов основан на эмпатии, понимании и осознании смыслов образования. Специфику педагогического процесса характеризуют изменения, которые происходят в поведении, деятельности, отношениях педагога и учащихся, их личностных качествах.

Педагогическая стратегия выступает как многогранное явление. В частности, известный ученый В.В. Сериков определяет «стратегию» и как подход к организации обучения, и как вариант организации учебного процесса, и как использование определенного ресурса, который обеспечивает качество образования. В контексте нашего исследования важно, что построение педагогической стратегии и ее реализация осуществляются непосредственно во взаимодействии субъектов коммуникации и определяются их выбором, до начала взаимодействия возможен лишь прогноз предстоящей коммуникативной ситуации [20, с. 150]. Выбор, который совершают субъекты коммуникации, зависит от характера и направленности их мотивации к взаимодействию.

О.Б. Даутова под педагогической стратегией понимает высший уровень перспективной разработки

главных направлений педагогической деятельности, проявляющейся в выборе целей, постановке образовательных задач на основе принципов, выборе условий и средств педагогического взаимодействия [21, с. 151]. В отличие от педагогической технологии, педагогическая стратегия предусматривает некоторый обобщенный план действий, который может и должен меняться в зависимости от разворачивающейся образовательной ситуации. Полагаем, что в разработке стратегий образовательной коммуникации необходимо учитывать эту взаимосвязь.

В ходе исследований возможных педагогических стратегий в образовании были выделены стратегии целеполагания, стратегии организации, стратегии выбора технологий, стратегии оценки результатов [19]. Стратегия организации взаимодействия педагога и ученика в образовании включает комплекс образовательных технологий, методов и приемов,

адекватных психолого-возрастным особенностям учащихся и природе изучаемого предмета, а также форм организации процесса обучения, что способствует достижению положительных результатов [22]. В контексте рассмотрения проблемы организации образовательной коммуникации остановимся именно на стратегиях взаимодействия учителя и ученика как субъектов процесса обучения.

Ю.И. Архиповой предложены и обоснованы три педагогических стратегии организации образовательной коммуникации: «Речевое высказывание», «Диалог и полилог», «Дискурс». Стратегии отличаются уровнем сложности, они включаются в образовательный процесс по мере расширения коммуникативного опыта учащихся [9]. Представим характеристики указанных педагогических стратегий организации образовательной коммуникации в логике их усложнения (см. табл.).

#### Характеристики педагогических стратегий организации образовательной коммуникации

Этапы организации	Характеристики
<b>Педагогическая стратегия «Речевое высказывание»</b>	
Этап мотивации	Создание педагогом условий для включения учащихся в коммуникацию, активизации интеллектуальных, волевых, творческих усилий школьников; главное – вызвать желание ученика высказаться по изучаемой теме
Этап вербализации понимания	Погружение в изучаемый учебный материал для его осмысления, уточнения смысла слов, словосочетаний, предложений, схем, иллюстраций и других символов, знаков
Этап речевого высказывания	На основе понимания изучаемой темы порождение и презентация школьником устного высказывания
<b>Педагогическая стратегия «Диалог и/или полилог»</b>	
Этап мотивации	Использование учителем приемов стимулирования познавательного интереса, актуализации интереса к предмету и содержанию коммуникации
Этап понимания	Самостоятельное освоение информации учениками, вхождение в тематическое пространство, вызов отношения школьников к изучаемой теме
Этап выхода на диалог или полилог	Организация обмена репликами и мнениями с целью вербализации своего понимания темы; использование практической работы для осознания собственного мнения в контексте взглядов других субъектов коммуникации
Этап интерпретации учебного материала	Детальное рассмотрение учебного материала, образовательной ситуации, их анализ для определения новых смыслов, собственных мыслей, формулирование содержательных выводов по изучаемой теме, использование практических заданий или новых источников для раскрытия иного ракурса проблемы
Этап рефлексии	Применение вопросов содержательной рефлексии (что было самым главным, что в изученном материале созвучно вашим мыслям и чувствам, что оказалось важным для тебя лично?) в групповой и коллективной рефлексии для осознания школьниками значимости изученного, уточнения собственного мнения ученика
<b>Педагогическая стратегия «Дискурс»</b>	
Этап мотивации	Вызов у школьников эмоционального отклика, формирование отношения к изучаемому учебному материалу, погружение в событие или тему
Этап понимания	Обмен смыслами и личностными знаниями, создание общего коммуникативного пространства, взаимодействие в процессе создания личных смыслов, новых знаний и их понимание каждым школьником
Этап самоопределения	Применение заданий частично-поискового и творческого характера, выход учащихся на индивидуальную работу, самоопределение и создание индивидуального продукта каждым учеником, выражение в нем своего отношения к теме, проблеме
Этап собственно дискурса	Определение компонентов общей речевой ситуации (кто говорит, кому адресовано сообщение, зачем, где, когда), создание общего текста как общего дискурса, посредством создания общего коммуникативного тематического пространства на основе текстов учащихся, их личного мнения и решения

Проанализируем роль мотивационного этапа в каждой из стратегий образовательной коммуникации. При реализации любой из представленных педагогических стратегий учитель заранее конструирует ситуации побуждения, которые помогают создавать общее смысловое (коммуникативное) пространство для того, чтобы школьнику был интересен предмет коммуникации. В результате у ученика появляется потребность сначала в речевом высказывании, затем в диалоге с другими субъектами образовательного процесса и, наконец, в создании общего дискурса изучаемой темы. Характерной особенностью этапа мотивации является получение неожиданного для педагога предположения, мнения, идеи или оценки изучаемого со стороны учащихся, что определяет направление развития коммуникативной ситуации урока. Поэтому педагогу важно предвидеть возможные сценарии ее развития и варианты управления в зависимости от изменения педагогической стратегии.

В ситуации диалога и полилога важно мотивировать школьников к проявлению следующих коммуникативных умений: выражать свое мнение и/или оценочное суждение на основе собственного речевого опыта во взаимодействии с другими; работать в группе и при этом выражать свое согласие/несогласие свободно и открыто; предлагать варианты решений, демонстрировать свое знание/незнание и понимание/непонимание. Средством достижения общих образовательных целей и смыслов в диалоге выступает согласованное использование терминологии и понимание смысла слов [23]. Особое значение приобретает обращение учащихся к нравственным аспектам отношений: проживание и осознание норм собственного поведения, умение принимать и понимать и себя самого, и другого, умение слушать и слышать собеседника.

Когда учащиеся овладевают первыми двумя стратегиями образовательной коммуникации, педагог может применять стратегию «Дискурса», в реализации которой особое значение приобретают ситуации коммуникативного события и ситуация дискурса. При создании ситуации коммуникативного события необходимо мотивировать учащихся на диалогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, вызвать потребность в присвоении знания и формировании личностных смыслов. Тогда коммуникативная ситуация воспринимается школьниками как жизненное событие, полученные знания приобретают личностную значимость и встраиваются в их жизненный опыт.

Ситуация дискурса предполагает конструирование совместного коммуникативного опыта школьни-

ков (общего коммуникативного пространства), который основан на общем понимании информации и совместном взаимодействии. При этом важно, чтобы ученик выступал соавтором образовательной коммуникации, ситуация дискурса должна порождаться и поддерживаться всеми субъектами коммуникации, что также требует действенной мотивации школьников. Особенностью данной стратегии является изменение роли педагога: он одновременно выступает и как участник коммуникативной ситуации, и как партнер ученика, и как наблюдатель.

Каждая педагогическая стратегия образовательной коммуникации запускается посредством мотивации школьников к коммуникативной деятельности. Полагаем, что в контексте поставленной задачи наиболее продуктивной будет позитивная мотивация общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Известно, что никакая деятельность, в том числе и коммуникативная, не может состояться, пока нет мотива к этой деятельности. Однако, несмотря на хрестоматийность этого утверждения, этап мотивации зачастую опускается учителями, считается «пустой тратой» драгоценного времени урока. Ситуация становится еще более острой, потому что современный ученик очень изменился со времен советской педагогики и непререкаемого авторитета учителя. Современный школьник не готов и не хочет слепо подчиняться указаниям, делиться своим мнением по первому требованию педагога, он нуждается в побуждающих мотивах образовательной коммуникации.

В образовательном процессе участие школьника во взаимодействии со сверстниками и взрослыми может быть продиктовано как позитивными, так и негативными мотивами, например избегание неудач в учебной деятельности, избегание конфликтов с учителем и т. п. Довольно часто педагог принуждает, обязывает, в лучшем случае приглашает учащихся выполнить тот или иной вид деятельности в процессе обучения. В большинстве случаев ученик не может отказаться от такого предложения. Поэтому важно обеспечить позитивную мотивацию школьников в образовательной коммуникации.

По нашему мнению, образовательная коммуникация приобретает личную значимость для школьника, если он понимает и принимает цель изучения учебного материала, если эта цель сформулирована ясно, просто и увлекательно, если ученик осознает, зачем, почему ему нужно взаимодействовать с другими участниками процесса обучения. Конечно, далеко не каждый ученик может самостоятельно поставить личную цель изучения темы и осознать

собственные мотивы учебной деятельности в целом и образовательной коммуникации в частности.

Полагаем, что решение этой проблемы должно включать два этапа в работе педагога. Начинать следует с постановки общей для всех учащихся цели образовательной коммуникации. Современные учителя довольно хорошо владеют алгоритмом коллективного поиска цели урока. Предлагаем в такой же логике реализовать определение общей цели образовательной коммуникации: педагог создает проблемную ситуацию или задает тему предстоящей коммуникации, затем ставит вопрос: «Как вы думаете, какую проблему нам предстоит решить сегодня на уроке? Зачем нам нужно разобраться в этой теме?» Обычно школьники довольно легко справляются с задачей постановки общей цели и определения смысла предстоящей образовательной деятельности. Затем учителю следует выяснить, какие затруднения испытывают школьники в изучении предложенной темы, о чем хотят узнать, в чем разобраться, что вызывает интерес, возражение или удивление. Любое яркое эмоциональное впечатление либо интеллектуальное усилие способствует рождению личностного отношения и осознанию личных мотивов к изучению темы. Алгоритм формирования личных мотивов образовательной коммуникации учащихся в процессе изучения темы предполагает следующие действия: учитель предлагает каждому ученику подумать, какие трудности или предпочтения есть у него в изучении данной темы; затем спрашивает нескольких учеников: «Что тебе трудно (или особенно интересно, или непонятно и т. п.) в изучении этой темы? Тогда поставь свою личную цель на этот урок – что ты хочешь понять, что хочешь обсудить? (В чем ты хочешь разобраться? О чем хочешь узнать?)». Далее педагог выясняет, у кого такая же цель, как у отвечавшего; наконец, учитель уточняет, есть ли у остальных учащихся другие личные цели образовательной коммуникации, кто видит иной смысл изучения темы. Так каждый школьник сможет осознать личную цель и смысл образовательной коммуникации на уроке.

Ожидание позитивных переживаний от процесса познания, радости и удовлетворения от взаимодействия с другими учениками и учителем выступает условием продуктивности образовательной коммуникации в процессе освоения нового учебного материала. Поэтому недопустимо в начале урока создавать ситуации переживания отрицательных эмоций и негативных состояний, например, «распекать» учеников за невыполненное домашнее задание, ругать за неверный ответ на вопрос и т. п. Школьнику потребуется дополнительное время, чтобы преодолеть негативный эмоциональный фон,

настроиться на позитивное восприятие изучаемого учебного материала и продуктивное участие в общении и взаимодействии на уроке. Некоторые особенно впечатлительные ученики могут не справиться с такой задачей, тогда они «выпадают» из процесса образовательной коммуникации.

Формирование позитивных мотивов образовательной коммуникации будут обеспечивать следующие основные действия учителя: организация живого диалога между учениками с целью выявления общего уровня осведомленности по теме; помощь учащимся при включении в коммуникацию; вопросы на повторение необходимых опорных знаний; создание проблемных ситуаций перед изучением нового материала. На этом этапе задача учителя не оценивать учащихся, а поддерживать диалог, направлять разговор, исправлять, дополнять. При организации образовательной коммуникации в любой педагогической стратегии на этапе мотивации учителю рекомендуется использовать только три типа высказываний: похвалить ученика; направить или уточнить (задавать вопросы); заново объяснить ту часть учебного материала, которая не понята учениками. Такие действия будут обеспечивать позитивный настрой, поддерживать позитивную мотивацию и готовность школьников к образовательной коммуникации.

Безоценочное начало урока способствует активному включению учащихся в продуктивную деятельность, обеспечивает позитивный эмоциональный фон этапа мотивации и урока в целом, позволяет включить в образовательную коммуникацию всех учащихся класса, независимо от их подготовленности к уроку. Школьники перестают бояться высказывать свое мнение, свою точку зрения, спорить, не ждут наказания и порицаний. Всё это обеспечивает коммуникативную успешность школьника в обучении и выход ученика на самоопределение в коммуникации «хочу – знаю – умею»:

- учащийся имеет позитивные мотивы коммуникации – «хочу»;
- учащийся владеет определенной информационной базой, знаниями, чтобы вступить в коммуникацию и активно участвовать в ней – «знаю»;
- учащийся умеет раскрыть перед другими субъектами коммуникации свои представления об изучаемом предмете в соответствии с поставленной учебной задачей – «умею»;
- учащийся обладает коммуникативными учебными действиями и/или дискурсивными умениями – «умею».

Таким образом, коммуникация всегда была значимой частью любого педагогического процесса, ее роль на современном этапе развития образования

трудно переоценить. Современный процесс обучения предполагает коммуникацию между всеми его субъектами в ходе общения, взаимодействия, сотрудничества для успешного достижения дидактических целей. Приоритет коммуникации в жизни общества определяет вектор развития современной дидактики от знаниевой парадигмы к образовательной коммуникации как ведущему средству познания. В коммуникативной дидактике для организации образовательной коммуникации возможно применение различных педагогических стратегий. Однако любая стратегия образовательной коммуникации запуска-

ется посредством мотивации учащихся к активному общению и взаимодействию в ходе изучения темы. Активность, содержательность и результативность образовательной коммуникации обеспечивается позитивной мотивацией субъектов коммуникации, которая включает осознание учеником личных целей и смыслов коммуникации, проживание положительных эмоций, интерес к предмету коммуникации, продуктивный характер взаимодействия ее субъектов. Коммуникативная успешность учащихся выступает условием их учебной успешности и повышения качества образования.

### Список источников

1. Staton-Spicer Ann Q. Communication education outreach in elementary school classrooms // Southern Communication Journal. 2001. № 66 (3) P. 211–223.
2. Berlo D. K. Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice. Holt, Rinehart and Winston, 1960. 318 p.
3. Lasswell H. D. The Structure and Function of Communication in Society // İletişim kuram ve araştırma dergisi Sayı 24 Kış-Bahar, 2007. P. 215–228.
4. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и метод начального обучения, основанный на содержательном обобщении. Томск: Пеленг, 1992. 115 с.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
6. Тюпа В. И. Онтология коммуникации // Дискурс. 1998. № 5/6. С. 5–20.
7. Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-obrazovatelnaia-tehnologiya> (дата обращения: 10.12.2021).
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
9. Архипова Ю. И. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 304–306.
10. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Михайлов, 2002. 459 с.
11. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Вентана-Граф, 2018. 286 с.
12. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2009. 568 с.
13. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вопросы социальной теории. 2007. Т. I, вып. 1. С. 229–245.
14. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и метод начального обучения, основанный на содержательном обобщении. Томск: Пеленг, 1992. 115 с.
15. Даутова О. Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 300 с.
16. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.
17. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2017. 255 с.
18. Ксенофонтова А. Н. Педагогическая теория речевой деятельности. М.: Флинта, 2015. 270 с.
19. Суворова Е. П. Методические принципы концепции речевого развития школьников // Воспитание языковой личности и изучение литературы: сб. науч. ст. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 3–8.
20. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по спец. «Педагогика», «Педагогика и психология» / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 254 с.
21. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.
22. Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения в современной школе: коллективная монография / Н. Д. Андреева, С. В. Аранова, Н. Н. Лазукова [и др.]. СПб.: Астерион, 2019. 155 с.
23. Архипова Ю. И. Проектирование коммуникативных ситуаций в обучении младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 62, ч. III. С. 9–13.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 27.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 11.03.2022; approved after reviewing 27.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.

УДК 37.013

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-17-20

Ксения Сергеевна Лебедева

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, skk86@mail.ru*

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Аннотация.* Целью данной статьи является исследование интерпретации сущности образовательной деятельности обучающихся в вузе с точки зрения различного понимания данного понятия разными субъектами образовательного процесса. Автором приводятся результаты анкетирования студентов педагогического вуза, проведенные в 2013–2014 годах и в 2022 году. На основании их сопоставительного анализа делаются выводы об изменениях в интерпретации обучающимися вуза собственной образовательной деятельности, а также необходимости разработки новых технологий обучения и оценки в вузе.

*Ключевые слова:* образовательная деятельность, обучающиеся вуза, гуманитарный подход, компетентностная модель обучения, организация образовательной деятельности.

Ksenia S. Lebedeva

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, skk86@mail.ru*

## THE INTERPRETATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

*Abstract.* The purpose of this article is to study the interpretation of the essence of educational activities of university students from the point of view of different understanding of this concept by different subjects of the educational process. The author provides the results of the questionnaire of students of a pedagogical university, conducted in 2013–2014 and in 2022. Based on their comparative analysis, conclusions are made about the changes in the way the students interpret their own educational activities, as well as about the need to develop new training and assessment technologies at the university. *Keywords:* educational activity, university students, humanitarian approach, competent model of education, organization of educational activity.

Ключевым аспектом для интерпретации целей и содержания современного образования на всех его этапах является, на наш взгляд, понимание сущности образовательной деятельности и того, что вкладывают все субъекты в это понятие.

Аналитический обзор литературы, посвященной исследованиям данной проблемы, показал многообразие и разноплановость подходов к пониманию образовательной деятельности. Если обратиться к законодательным документам [1, 2], под ней понимается деятельность по реализации образовательных программ, складывающаяся совокупность действий людей, направленная на культурное оформление и социализацию собственных склонностей, способностей и интересов за пределами урочных занятий. Представители критико-эмансипаторского направления в образовании (Т. Адорно, Ф. Маркузе, Ю. Хабермас и др.) рассматривают образовательную деятельность с позиции воспитания субъектов эмансипации, способных к свободному дискурсу, саморефлексии [3]. Странники постмодернистского направления педагогики (В. Фишер, К. Вюнше, Г. Гизеке, П. Макларен и др.) утверждают приоритетность овладения личностью «эмансипирующим знанием», т. е. таким знанием, которое «стремится примирить и преодолеть противостояние технического и практического знания» [4].

Основополагающим для всех научных исследований является идея о необходимости изменений в личности обучающегося с помощью активного вмеша-

тельства не столько педагога, сколько самого ученика, а также рассмотрение образовательной деятельности не просто как учебно-познавательной, но вместе с тем деятельности, включающей процесс воспитания, формирования образовательных компетенций и развития качеств личности. Причины подобного сходства в понимании содержания образовательной деятельности заключаются в том, что образование начинают рассматривать с гуманитарных позиций (Г.Н. Прокументова, Ф.А. Фрадкин, С.Ю. Курганов, Е.Г. Осовский, В. Библер и др.). При этом мы рассматриваем гуманитарный подход не как подход, в основе которого лежит гуманитаризация знаний: мы понимаем его с точки зрения включения субъекта образовательной деятельности в процесс своего образования. Отправной точкой для понимания гуманитарного подхода служит изменение фокуса внимания от «образования человека на то, как человек образуется» [5, с. 56]. От вовлеченности, втянутости в процесс построения собственного образования зависит успешность человека как в образовательной деятельности, так и в других жизненных сферах.

Актуальным остается и рассмотрение образовательной деятельности с точки зрения компетентностной модели обучения, при которой обучающийся должен самостоятельно осмыслить, спроектировать свою образовательную деятельность, в результате чего достичь образовательных результатов, выраженных в профессиональных компетентностях и качествах.

Таковы мнения исследователей-профессионалов в области образования, однако необходимым условием для изучения понятия в целом является сравнение перечисленных интерпретаций с реальной картиной, складывающейся в системе образования.

С целью изучения мнения обучающихся о роли, месте и слагаемых образовательной деятельности в 2013–2014 годах нами был проведен опрос при помощи анкет открытой формы со студентами педагогического вуза. Анкета состояла из десяти вопросов, затрагивающих такие аспекты, как качество и результативность образовательной деятельности. В то время были получены следующие результаты:

- Образовательная деятельность представлялась студентами, в первую очередь, как процесс получения знаний (44 %), путь к самосовершенствованию личности (29 %), а также являлась залогом успешного будущего (11 %). В понимании студентов данное понятие включало лишь учебную деятельность, итогом которой становилось в лучшем случае успешное трудоустройство.

- Вторая группа вопросов была связана с определением результатов образовательной деятельности. Также, как и в предыдущих ответах, студентами выделялся аспект «устройство на работу, работа по специальности, карьерный рост» (33 %), который занимал второе место по частотности воспроизведения. По нашему мнению, подобный повтор связан с установкой молодежи на проблематичность поиска работы по специальности. Однако показателен и тот факт, что главным результатом образовательной деятельности, по мнению студентов, являлись «знания» и «высокий уровень квалификации» (37 %), причем последнее понятие расшифровывалось учащимися как высокий уровень знаний. Следовательно, большинство студентов воспринимали образовательный процесс именно с точки зрения получения знаний, но не компетенций и качеств, необходимых для дальнейшей работы. Никто из учащихся не указывал на необходимость формирования качеств, которые помогут им в дальнейшем самостоятельно профессионально и личностно совершенствоваться, к которым мы относим образовательную самостоятельность. Интересна была позиция респондентов относительно роли преподавателя и студента в организации образовательной деятельности: большинство склонны рассматривать учителя как «передатчик знаний», «транслятор», который априори должен занимать лидирующие позиции и доминировать на всех этапах обучения (68 %).

Аналогичные вопросы были предложены в интервью с преподавателями, имеющими большой опыт работы и высокую результативность образовательной деятельности со студентами. В качестве

экспертов они также ответили на вопросы о качестве образовательной деятельности, путях повышения и ее изменении.

Приоритетным направлением в обучении студентов для них являлась именно образовательная деятельность, но ее понимание складывалось у каждого педагога по своей траектории, и все-таки большая часть экспертов рассматривала образовательную деятельность с точки зрения учебно-познавательной деятельности и приобретения необходимых знаний, умений, навыков (ЗУНов), лишь малая часть упоминала необходимость активности субъекта обучения и приобретения компетенций. Данное понимание образовательной деятельности мы встретили и у опрошенных студентов, следовательно, подтверждается заявленная в обобщенном виде взаимосвязь: понимание образовательной деятельности педагога равно пониманию образовательной деятельности студента. Подобная ситуация прослеживалась и с определением результативности образовательной деятельности, выраженной в большей степени в ЗУНах, а не в компетенциях и качествах.

Таким образом, анализ проведенного исследования в 2013–2014 годах позволил сделать следующие выводы: понимание образовательной деятельности учеными-исследователями отличалось от интерпретации реальных участников педагогического процесса – преподавателей и студентов:

- Образовательная деятельность со стороны студентов и со стороны преподавателей понималась, прежде всего, как учебная деятельность. Хотя педагоги осознавали слагаемые образовательной деятельности, приоритетной для них оставалась учебно-познавательная, что приводила к низкому уровню развития образовательных компетенций и качеств (инициативность, самостоятельность, критичность мышления).

- Студенты воспринимали себя как объект воздействия преподавателя, перепоручая ему функцию «транслятора знаний», играли пассивную роль в образовательной деятельности.

- Обучающиеся осознавали важную роль их собственных положительных компетенций, таких как способность самостоятельно находить решение в проблемных ситуациях, способность проявлять инициативу и творческий подход в повышении качества образования. Однако наблюдалось противоречие между желанием студентов быть инициативными, критичными и самостоятельными субъектами образовательной деятельности и неспособностью проявлять вышеперечисленные качества на практике.

Для выявления возможных тенденций и изменений в понимании образовательной деятельности обучающимися в 2022 году нами было проведено

повторное анкетирование на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул). Респондентами выступили, как

и в предыдущем исследовании, студенты педагогического профиля обучения. Сравнительные данные представлены в таблице.

**Процентное соотношение полученных ответов обучающихся по годам исследования**

Содержание вопросов анкеты	Год анкетирования	
	2013–2014	2022
<i>Образовательная деятельность – это...</i>		
получение знаний	44	15
формирование личности, путь к совершенствованию	29	65
хорошее будущее	11	6
деятельность, осуществляемая образовательным учреждением	5	8
получение образования	5	4
получение диплома	3	0
посещение занятий, изучение материала	2	2
<i>В чем Вы видите результат образовательной деятельности для студентов?</i>		
знания, высокий уровень квалификации	37	32
устройство на работу, работа по специальности, карьерный рост	33	19
получение диплома	18	2
умение применять полученные знания	12	47
<i>Из чего складывается организация образовательной деятельности в вузе?</i>		
взаимоотношения преподавателей и студентов	38	41
посещение семинаров, лекций	35	48
организация работы секций, кружков	15	4
общественная жизнь	12	7
<i>Какую позицию должен занимать преподаватель (студент) в образовательной деятельности?</i>		
доминирующая позиция у преподавателя	69	2
главенствующая позиция у студента	16	0
отношения, основанные на уважении и взаимопонимании	16	98
<i>Что, на Ваш взгляд, повышает качество образования будущего выпускника вуза?</i>		
инновационные технологии обучения и оценки	39	30
высокий уровень знаний выпускников и их личностные положительные качества	30	22
квалифицированность преподавателей	24	44
оснащенность аудиторий новым оборудованием	7	4
<i>Что снижает качество уровня образования?</i>		
халатное отношение студентов к обучению	57	55
неквалифицированность преподавателей	30	22
недостаточная оснащенность учебного процесса оборудованием	11	5
затруднились ответить	2	17
<i>Что нужно изменить в организации образовательной деятельности в вузе?</i>		
изменение технологий обучения и оценки	46	42
поднять уровень подготовки преподавательского состава	20	2
затруднились ответить	33	55

Сравнительный анализ полученных результатов исследования позволил сделать выводы об изменениях, произошедших в интерпретировании образовательной деятельности обучающимися. Наиболее значительные изменения можно было наблюдать в понимании самого понятия: большинство студентов (65 %) стали выделять

в качестве основной цели формирование личности, в то время как ранее приоритет отдавался получению знаний. Следует также отметить тот факт, что практически все обучающиеся (98 %) стали определять как наиболее предпочтительную позицию, когда и преподаватель, и студент находятся «на равных». В более раннем нашем

исследовании доминирующая позиция оставалась у преподавателя.

Таким образом, можно предположить, что обучающиеся стали более осмысленно подходить к собственной образовательной деятельности, видя ее смысл не только в репродукции полученных знаний, но и рассматривая ее как источник для самосовершенствования. Такая тенденция, на наш взгляд, может быть связана с общим направлением развития образования, которая отразилась и в образовательных стандартах нового поколения, и в изменившихся целях и формах организации работы преподавателей с обучающимися. Для подтверждения последнего высказывания мы проинтервьюировали преподавателей на предмет используемых форм работы и целей, поставленных ими перед студентами. Обнаружилось, что в своей деятельности они стали больше делать акцент на формирование умений применять полученные знания на практике, стало больше заданий, связанных с самостоятельным решением проблем, где не только приобретенные знания играли роль, но и собственные компетенции обучающегося.

На практике большее количество студентов, по сравнению с предыдущим исследованием, по мнению педагогов, стало вовлекаться в проектную деятельность, что связывалось с появлением ряда конкурсов практико-ориентированного содержания («Я – профессионал», «Флагманы образования», «Учитель будущего») и мотивированием в их участии. Обучающиеся могли увидеть, что только от них зависит их дальнейшее продвижение как профессионалов. Такая тенденция выразилась в том, что в качестве результата образовательной деятельности стало рассматриваться именно «умение применять полученные знания» (47 %). Наряду с этим позиция «знания, высокий уровень квалификации» остается важным для будущих специалистов (32 %).

Что касается остальных вопросов анкеты, в этом случае радикальных сдвигов обнаружено не было. Студенты продолжают признавать, что для повышения качества их образовательной деятельности необходимы инновационные технологии обучения и оценки, их изменение, по мнению обучающихся, повлияет положительно на этот вопрос. Однако сами они не могут сформулировать, что конкретно, кроме изменений образовательных технологий, должно произойти, чтобы изменить организацию образовательной деятельности в вузе. Так, в последнем исследовании увеличилось количество обучающихся, которые затруднились ответить на данный вопрос.

Вместе с тем остается открытым противоречие между пониманием студентов, что на снижение качества их образования влияет их собственное отношение к обучению и неочевидность их собственного потенциала, личностных положительных качеств и их влияние на образовательный процесс. Ведь, на взгляд обучающихся вуза, первостепенным для повышения качества образовательной деятельности является квалификация преподавателей, при этом такая точка зрения в исследовании 2022 года становится наиболее популярной среди студентов (увеличение с 24 % в 2014 году до 44 % – в 2022 году).

Таким образом, проблема интерпретации образовательной деятельности обучающихся остается актуальной и на сегодняшний день, что отражается как в законодательных документах, стандартах нового поколения, так и современных исследованиях в области образования. Однако, несмотря на выявленную положительную тенденцию по сближению понимания образовательной деятельности всех ее субъектов (и педагогов-исследователей, и педагогов-практиков, и обучающихся), возникает необходимость в пересмотре технологий обучения и оценки, которые смогут показать обучающимся важность их собственных личностных компетенций для успешной образовательной деятельности.

### Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (с изменениями от 30.12.2021). URL: [https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/) (дата обращения: 06.03.2022).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121, с изм. № 1456 от 26.11.2020. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 06.03.2022).
3. Запесоцкий А. С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. СПб., 2007. 452 с.
4. Теоретические вопросы образования: хрестоматия / сост. под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. Минск: БГУ, 2013. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104694> (дата обращения: 18.12.2021).
5. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005. 484 с.

*Статья поступила в редакцию 9.03.2022; одобрена после рецензирования 30.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 09.03.2022; approved after reviewing 30.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

УДК 37.047(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-21-24

Людмила Ивановна Сигитова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, 79059892133@yandex.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема организации профориентационной деятельности в современных общеобразовательных учреждениях. Основное внимание уделяется анализу информации, представленной на официальных сайтах общеобразовательных организаций Алтайского края, как важной составляющей профориентационной работы школы. Рассматривается также нормативно-правовое обеспечение профориентационной деятельности в соответствии с современными требованиями. Автором предлагаются пути решения заявленной проблемы: как традиционные технологии, показавшие свою результативность, так и инновационные методы и приемы, соответствующие насущным потребностям современного школьника, общества в целом.

*Ключевые слова:* общеобразовательная организация, профориентационная деятельность, Алтайский государственный педагогический университет, Алтайский край.

Lyudmila I. Sigitova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, 79059892133@yandex.ru

## ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL (BY THE EXAMPLE OF ALTAI KRAI)

*Abstract.* The article considers the problem of organizing career guidance activities in modern educational institutions. The author focuses on the analysis of information presented on the official websites of the general education schools of Altai Krai as an important component of the vocational guidance work of the school. The legal support of career guidance activities in accordance with modern requirements is also considered. The author proposes some ways to solve the stated problem using both the traditional methods that have shown their effectiveness, and the innovative techniques that correspond to the urgent needs of modern students and the society as a whole.

*Keywords:* general education school, career guidance, Altai State Pedagogical University, Altai Krai.

«В жизни каждого человека профориентация занимает важное место» – эта фраза банальна и актуальна одновременно. Многоаспектность современной профориентационной деятельности выражается в разных подходах к определению ее сущности, в наличии ряда ее направлений, в существовании большого числа форм, методов и приемов профориентационной работы. Проблема заключается в противоречии между необходимостью выбора будущей профессии, многообразием выбора и несформированностью профессионального интереса, профессиональной ориентации большого количества выпускников школы. Носителями проблемы являются не только выпускники школ, но и их родители, педагоги, работники средних профессиональных и высших учебных заведений.

В связи с этими факторами необходимо определиться с тем, что должна представлять собой и какие основные функции выполнять профориентационная деятельность в общеобразовательных организациях. В этих условиях важным становится оказание помощи школьникам в профессиональном самоопределении и консультирование

обучающихся и их родителей / законных представителей по следующим вопросам: психофизиологические требования и социально-экономические особенности тех или иных профессий; потребности конкретного района, города, края (области), страны в целом в специалистах; профессиональные мотивы обучающихся; информирование об учебных заведениях, осуществляющих профессиональное образование и профессиональную подготовку; профессиональные консультации об особенностях приема в образовательные учреждения в настоящее время; профессиональный отбор и профессиональный подбор и др.

Выбранная профессия должна соответствовать интересам и склонностям школьника, ощущаться им как призвание. Для достижения этой цели важно организовать взаимодействие учеников, родителей, психологов, социальных педагогов, учителей-предметников – в общем, всех субъектов образовательного процесса, а также представителей других социальных институтов, заинтересованных в профориентации.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал наличие нормативно-право-

вых документов, регламентирующих организацию профориентационной деятельности: Национальный проект «Образование» на 2019–2024 годы; Об образовании в Алтайском крае, Об образовании в Российской Федерации; Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [1–4], интереса современных ученых к таким проблемам профессиональной ориентации в школе, как особенности, ценности и оценка результативности профессионального самоопределения [5–8], развитии профессиональных интересов школьников [9], подготовка родителей к содействию в профессиональном самоопределении обучающихся [10], психолого-педагогическое сопровождение на базе общеобразовательной организации стратегий осуществления профессионального выбора [11] и др.

Профориентационную деятельность в общеобразовательной организации на современном этапе развития общества невозможно осуществлять без цифрового обеспечения и использования информационных ресурсов. На своем сайте каждая школа, лицей или гимназия должны размещать обязательные сведения о структуре организации, режиме работы, ее кадровом составе, содержании образовательной и воспитательной деятельности. Размещается также информация о деятельности психолога и социального педагога [12]. Очевидно, что на сайте общеобразовательной организации необходимо также представлять сведения о том, куда выпускник может пойти учиться после окончания школы, какие профессии востребованы на рынке труда, какие профессиональные навыки будут нужны в ближайшем будущем.

Для подтверждения актуальности заявленной проблемы нами был проведен анализ сайтов школ Алтайского края на предмет наличия информации о профориентационной деятельности, ее нормативно-правовом обеспечении, взаимодействии школ со средними профессиональными и высшими учебными заведениями региона. Результаты анализа помогут общеобразовательным учреждениям в организации и усовершенствовании профориентационной работы, обучающимся – в выборе профессии.

С 2019 г. в рамках учебной практики (практика по получению первичных профессиональных умений, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности) студентами третьего курса специалитета очной формы обучения института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета по направлению подготовки 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного

поведения» (специализация «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска») под нашим руководством осуществляется мониторинг сайтов школ г. Барнаула и Алтайского края. В 2021–2022 учебном году студентам была поставлена цель: проанализировать отражение профориентационной деятельности на сайтах общеобразовательных организаций Алтайского края. Нужно было выявить:

- есть ли на сайте школы специальная страница или вкладка о профориентационной деятельности;
- существует ли информация на сайте школы о взаимодействии со средними профессиональными и высшими учебными заведениями региона (в том числе ссылки на сайты этих организаций);
- представлена ли на сайте нормативно-правовая документация, регламентирующая профориентационную деятельность школы.

Как и в предыдущие годы, студенты параллельно с анализом информации на сайте могли обратиться к сотрудникам организации, чтобы уточнить необходимую информацию. В итоге собранная информация анализировалась, сравнивалась и обобщалась. Результаты направлялись в общеобразовательные организации, обсуждались на итоговой конференции по практике, нашли свое отражение в части курсовых работ студентов.

Необходимо отметить, что в состав Алтайского края помимо г. Барнаула (административный центр) входят одно закрытое административно-территориальное образование, 12 городов, 59 сельских районов. В 2021–2022 учебном году практиканты исследовали сайты 88 школ, находящихся в 16 городах и районах Алтайского края. В ходе обобщения полученных данных было выявлено, что в 45 школах (51 %) есть отдельные тематические страницы, нормативные документы, информация и ссылки о профориентационной деятельности.

На сайтах этих образовательных организаций расположена информация для абитуриентов о том, куда пойти учиться в Алтайском крае (и не только), справочники об организациях высшего образования, о целевом обучении, информационные материалы о поступлении в лицеи, техникумы и колледжи. Также представлены даты проведения дней открытых дверей во многих вузах, таких как АлтГПУ, АГУ, АГМУ, АлтГТУ им. И.И. Ползунова и других организаций, о наличии мест в общежитиях, количестве бюджетных мест и пр.

На почту большинства школ приходят письма о конкурсах и олимпиадах для школьников от университетов, при прохождении которых увеличивается возможность поступления в тот или иной университет, так как при поступлении учитыва-

ются индивидуальные достижения поступающего. Например, мы увидели приглашение для участия в конкурсе «Педагогический старт», организуемом и проводимом АлтГПУ. В некоторых школах на сайтах размещены профориентационные навигаторы и планы профориентационной работы психолога и социального педагога. Профессиональная консультация этих специалистов заключается в оказании помощи, рекомендациях о соответствии между требованиями, предъявляемыми к профессии, и индивидуально-психологическими особенностями личности, других важных вопросах.

На сайтах некоторых организаций говорится, что к ним приезжают представители университетов, которые знакомят абитуриентов с основными правилами поступления, с тем или иным университетом. По желанию такие мероприятия можно посещать всем: и абитуриентам, и педагогам, и тем, кому еще не пришло время поступать. Впоследствии на сайтах публикуются отзывы школьников и фотоотчеты об уже проведенных профориентационных мероприятиях. В небольшой части школ есть профильные классы, благодаря открытию которых школьники ориентируются на будущую профессию, глубже изучают тот предмет, который будут сдавать для поступления в университет. Публикуемые сведения могут вызвать интерес не только у школьников, но и у практических работников системы образования, родительской ответственности.

Анализ официальных сайтов общеобразовательных организаций Алтайского края показывает, что не все учебные заведения обновили информацию о предстоящей приемной кампании 2022 года в средних и высших учебных заведениях, на сайте 49 % общеобразовательных учреждений совсем не была представлена информация о профориентации для будущих абитуриентов либо ссылку на такую информацию сложно найти, либо ее нет в быстром доступе. В одной из школ заведен форум, посвященный профориентационной работе, на который ничего не выставляется.

Для эффективного функционирования сайтов школ и организации профориентационной деятельности, соответствующей современным нормативным требованиям и потребностям участников образовательного процесса, рекомендуется администраторам сайтов школ уделить странице с профориентационной информацией более пристальное внимание, так как это поможет учащимся в процессе самоопределения и выбора будущей профессиональной деятельности.

Необходимо создать специализированную страницу о профориентационной деятельности

на сайте школы, где будет расположена информация об учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования, ссылки на сайты этих заведений, информация о порядке и правилах поступления. На этой странице должен быть размещен справочник по всем учебным заведениям высшего образования и среднего профессионального образования Алтайского края. Также на этой странице можно разместить план работы с выпускниками школ, где в ходе мероприятий учащиеся познакомятся с востребованными профессиями на ближайшие несколько лет. Важно, чтобы выпускник мог четко и наглядно понимать, куда он может пойти учиться, какая профессия востребована, какой специалист может пригодиться на его малой родине (в случае если он захочет работать в своем городе или селе после получения образования). Информация должна быть понятной каждому, постоянно дорабатываться и совершенствоваться. Нужно постараться предоставить посетителям сайта возможность получить нужную информацию без лишних усилий.

На этой странице либо на странице психолога, социального педагога представлять комплекс действий для выявления у школьников склонностей и талантов к определенным видам профессиональной деятельности, направленных на формирование готовности к труду и помощь в выборе карьерного пути. Примерами могут послужить тест Холланда, карта интересов Голомштока, тесты Е.А. Климова, методики на выявление типа темперамента, индивидуальных качеств личности, которые способствуют успешной деятельности в определенной профессиональной сфере, онлайн-тесты для учащихся старших классов с целью определения навыков, умений, нужных для определенной профессии. Социальным педагогом может быть разработана программа внеурочных занятий по основам выбора профессии для 9–11-х классов и размещена на сайте. В программе могут быть следующие разделы:

- Специальности СПО и ВПО – раздел поможет узнать о требованиях к выпускникам по выбранной специальности, о совокупности приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков.
- Справочник профессий – описание профессий различных категорий служащих.
- Советы родителям – раздел, где будут представлены рекомендации, которые помогут родителям направить своих детей в выборе профессии и самоопределении и многое другое.

В новостной ленте школы указывать организации, с которыми сотрудничает данное образовательное учреждение, предоставлять информацию

о днях открытых дверей, лекциях, вебинарах по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ и подготовительных курсах в средних специальных и высших учебных заведениях, а также активно размещать информацию о проведении профориентационных мероприятий и тренингов для родителей и учеников и об оказании психолого-педагогической помощи выпускникам, будущим абитуриентам и их родителям. Интересным будет создание форума профориентации, где у учеников будет возможность задать социальному педагогу интересующие их вопросы по выбору профессии, «горячей» телефонной линии психолога на время приемной кампании.

Необходимо создавать буклеты для выпускников, тематические видеоролики, организовывать поездки в образовательные организации на дни открытых дверей, проводить школьные собрания по профориентации.

Использовать для размещения информации социальные сети, где найдут свое место Атлас новых профессий, навигатум, уроки профориентации и т. п. Необходимо также использовать различные интерактивные ресурсы: виртуальные коммуникативные площадки (ссылки на уже разработанные); виртуальные тематические выставки; материалы проектной деятельности в

рамках проведения профориентационной работы; 3D-туры по образовательным организациям, местам будущей работы и др. Стилевое оформление, разработка собственного фирменного стиля или соответствие общему стилю организации, использование инновационных методов проектирования в оформлении, единых принципов дизайна, цветовых сочетаний и иконографии для представления информации также будут способствовать профориентационной работе организации.

Таким образом, фраза «В жизни каждого человека профориентация занимает важное место» – для взрослого человека банальна, а для школьника – актуальна. Деятельность по профессиональной ориентации в общеобразовательной организации необходима для того, чтобы каждый выпускник школы находил более полное применение своим интересам, склонностям, талантам, вкладывал свои силы, время и ресурсы в общественное производство, в сферу, где он мог бы принести наибольшую пользу и получить глубокое удовлетворение от своего труда. Это важно было всегда, актуально и сегодня. В 2022–2023 учебном году мы планируем исследовать сайты других школ, находящихся в городах и районах Алтайского края по изучаемой проблеме.

### Список источников

1. Национальный проект «Образование» 2019–2024 годы: [официальный сайт Мин-ва просвещения РФ]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 06.03.2022).
2. Об образовании в Алтайском крае: Закон Алтайского края от 04.09.2013 № 56-ЗС. URL: <http://docs.cntd.ru/document/460177206> (дата обращения 23.02.2020).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf> (дата обращения: 04.03.2020).
4. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Мин-ва образования от 18 июля 2002 г. № 2783. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 06.03.2022).
5. Антонова М. В. Оценка результативности профессионального самоопределения младших школьников: методологический подход // Образование личности. 2018. № 1. С. 107–117.
6. Таланова С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 226–228.
7. Удалова Е. С. Утилитаристские ценности профессионального самоопределения личности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 2 (22). С. 60–65.
8. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of vocation personalities and work environments. 3rd Edition. Eutz, FE: Psychological Assessment Resources, 1997.
9. Гизатова И. А. Воспитание профессионального интереса у старшеклассников // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 170–173.
10. Зеленкина Т. Д. Подготовка родителей к содействию в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 25 с.
11. Коломеец Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования стратегий осуществления выбора у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2013. 23 с.
12. Сигитова Л. И. Информационное обеспечение социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков в общеобразовательных организациях (на примере г. Барнаул). URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38118> (дата обращения: 05.03.2022).

Статья поступила в редакцию 07.03.2022; одобрена после рецензирования 27.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 07.03.2022; approved after reviewing 27.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.

## Методология и технология профессионального образования

УДК 37.013.42+379.8

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-25-32

Юлия Вениаминовна Алеева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, yaleeva73@mail.ru

### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ «ВЕСТИ ЗА СОБОЙ!»

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования социально-педагогической компетентности вожатых в системе работы школы подготовки вожатых. Определен компонентный состав социально-педагогической компетентности вожатых: когнитивный, личностный, технологический. Представлены уровни сформированности социально-педагогической компетентности вожатых: начальный, репродуктивный, креативный. Проанализировано содержание программы подготовки вожатых с позиций социально-педагогической компетентности с представлением форм, методов и средств обучения. Представлены и проанализированы данные эмпирического исследования уровней сформированности социально-педагогической компетентности вожатых.

*Ключевые слова:* вожатый, социально-педагогическая компетентность, компоненты социально-педагогической компетентности вожатых, программа подготовки вожатых, методы, формы и средства обучения вожатых, уровни сформированности социально-педагогической компетентности вожатых.

Yulia V. Aleeva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, yaleeva73@mail.ru

### THE FORMATION OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE CAMP-COUNSELORS IN THE CAMP-COUNSELOR TRAINING SCHOOL “LEAD!”

*Abstract.* The paper deals with the problem of the formation of the social and pedagogical competence of camp-counselors in the camp-counselor training school. In the composition of the socio-pedagogical competence of camp-counselors cognitive, personal and technological components are determined. The levels of formation of camp-counselors' socio-pedagogical competence are presented as basic, imitative and creative. The content of the camp-counselor training program is analyzed from the standpoint of socio-pedagogical competence with the presentation of forms, methods and means of training. The author presents and analyzes the data of an empirical study of the levels of camp-counselors' socio-pedagogical competence formation.

*Keywords:* camp-counselor, socio-pedagogical competence, components of socio-pedagogical competence of camp-counselors, camp-counselor training program, methods, forms and means of camp-counselor training, levels of camp-counselors' socio-pedagogical competence formation.

В современной системе образования повышаются требования к уровню профессиональной подготовки и компетентности специалистов. В сфере организации летнего отдыха детей разработан и принят «Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25.12.2018) [1]. Согласно требованиям стандарта, вожатый должен иметь определенный уровень знаний законодательных и нормативно-правовых актов в сфере организации летнего отдыха детей, деятельности детских и молодежных организаций и защите прав ребенка; умений выбирать и применять современные технологии работы с временным детским коллективом с учетом возрастных особенностей группы детей; планировать и ана-

лизировать процесс и результат своей педагогической деятельности.

Работа детских оздоровительных лагерей требует достаточно большого количества людей, которым в течение короткой смены необходимо организовать детский коллектив и работать с ним. Желание потенциальных вожатых работать с детьми часто сочетается с низким уровнем компетентности или вовсе отсутствием у них необходимой подготовки, что создает значительные сложности в организации качественной работы педагогического персонала детских оздоровительных лагерей. В определенной мере эти сложности смягчаются приглашением на работу в качестве вожатых учителей школ или студентов педагогических вузов, владеющих необходимыми знаниями. Однако комплектование вожатских от-

рядов преимущественно за счет студентов стало затруднительным, с детьми все чаще на летней смене работает не педагог-профессионал, а энтузиаст, не имеющий профессиональной подготовки. С нашей точки зрения, значительным потенциалом для решения данной проблемы обладают студенческие педагогические отряды.

Традиционная культурно-досуговая направленность деятельности вожатого недостаточна, современная практика требует дополнить ее социально-педагогической составляющей. В центре нашего исследования находится проблема формирования социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря, актуальность которой обусловлена ростом проблем детства в нашей стране. Анализ деятельности вожатых показывает, что их потенциальные возможности в профилактике и решении данных проблем используются не в полной мере. На наш взгляд, это вызвано недостатком социально-педагогических знаний и умений.

*Социально-педагогическую компетентность вожатого* в нашем исследовании мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность и способность вожатого выполнять социально-педагогические функции, направленные на раскрытие внутренних возможностей воспитанников, использовать ресурсы социокультурной среды и личностные ресурсы каждого ребенка с целью достижения позитивных результатов в его развитии и воспитании; стремление осваивать и расширять ролевой репертуар профессии, эффективно решать проблемные ситуации, принимать решения и отвечать за их последствия, иными словами, готовности и способности к осуществлению успешной социально-педагогической деятельности в лагере.

С учетом специфики детских оздоровительных лагерей нами было определено наполнение понятия «социально-педагогическая компетентность вожатого»: личностно-гуманистическая направленность педагога; знание психолого-педагогических основ воспитания и развития; владение умениями и навыками, современными педагогическими технологиями, позволяющими осуществлять социально-педагогическую деятельность в детском оздоровительном лагере; коммуникативная и рефлексивная культура вожатого; креативность в деятельности вожатого; толерантность в деятельности вожатого; эмпатийность.

Исходя из трактовки социально-педагогической компетентности, руководствуясь параметрами определения ее компонентного состава,

представленными Н.С. Чагиной, мы определяем компонентный состав социально-педагогической компетентности вожатых.

*Когнитивный компонент (теоретический)* выражается в:

- социально-педагогических знаниях;
- знаниях основ социально-культурной и досуговой деятельности;
- знаниях основ оказания первой медицинской помощи, особенностях охраны здоровья и техники безопасности;
- знаниях возрастных особенностей детей, особенностей поведения детей различных социальных групп, детей с проблемами в развитии и методов работы с ними;
- знаниях индивидуально-психологических особенностей личности, группы, коллектива;
- знаниях нормативно-правовой базы деятельности вожатого детского оздоровительного лагеря;
- информированности о требованиях к личности вожатого ДОЛ; общепедагогических и психологических знаниях.

*Личностный компонент* выражается в:

- эмпатии;
- устойчивой мотивации к осуществлению социально-педагогической деятельности;
- развитой личностной и профессиональной рефлексии;
- открытости;
- коммуникабельности;
- общепрофессиональной культуре личности;
- ответственности;
- инициативности;
- креативности.

*Технологический компонент* выражается в:

- готовности к педагогическому общению;
- умении взаимодействовать с детьми различных социальных групп;
- умении организовывать досуг детей;
- профессиональной мобильности;
- умении выполнять социально-педагогические функции;
- умении оказать педагогическую поддержку воспитанникам;
- умении применять социально-педагогические знания на практике в условиях лагеря;
- организаторские умения;
- умение создавать каждому ребенку ситуации успеха и ощущение принятости [2].

В соответствии с предложенной структурой нами выделено три уровня социально-педагогической компетентности вожатых: низкий (начальный), средний (репродуктивный) и высокий (креативный), представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни социально-педагогической компетентности вожатых**

Уровни	Показатели
Низкий (начальный) (3 балла)	Вожатый проявляет интерес к профессиональной деятельности, но трудно ориентируется в сложных педагогических ситуациях, организаторские способности проявляет редко; эмпатия и рефлексия проявляются также достаточно редко, что мешает налаживанию тесных контактов с детьми, родителями и коллегами; слабо развита креативность, не стремится к самосовершенствованию и самореализации
Средний (репродуктивный) (4 балла)	Имеются определенные теоретические знания, но применять их на практике вожатый не готов; его умения ограничены применением знаний лишь в рамках конкретной ситуации; общителен, но не всегда гибок в отношениях с детьми, родителями и коллегами; организаторские качества проявляются в недостаточной степени; обладает достаточно высоким уровнем развитости эмпатии и рефлексии; творческая деятельность осуществляется под воздействием стимулирующих извне факторов; невысока потребность к самосовершенствованию и самореализации
Высокий (креативный) (5 баллов)	Сформированы общие социально-педагогические знания, умения, навыки, способы решения профессиональных задач; ярко выраженная способность и готовность к научно-исследовательской работе; в контактах с детьми, родителями, коллегами проявляет открытость, общительность, гибкость, умеет устанавливать доброжелательные отношения; обладает организаторскими способностями; проявляет постоянное стремление к творчеству, к самопознанию, самосовершенствованию и самооценке. Развито умение применять на практике социально-педагогические концепции, технологии, методики соответственно ситуации. Заметные изменения, свидетельствующие о становлении личности вожатого как субъекта собственной социально-педагогической деятельности, происходят в структуре технологического компонента. В структуре педагогического мышления важное место занимают рефлексия и эмпатия

Интеграция содержания вышеназванных компонентов обогащает наше представление о феномене «социально-педагогической компетентности вожатых». В процессе подготовки вожатых мы построили работу с акцентом на обучение реализации социально-педагогических функций, так как их выполнение вызывает наибольшие затруднения.

Программа для обучения вожатых состоит из 4 модулей: организационный, психолого-педагогический, профильный, программа итоговой аттестации квалификационного (демонстрационного) экзамена. Цель реализации программы – формирование социально-педагогической компетентности педагога-организатора в сфере летнего оздоровления, досуга и воспитания детей. Получение будущими вожатыми знаний, умений и навыков, необходимых для работы педагогов-организаторов отдыха детей и подростков. Категория слушателей: обучающиеся средних общеобразовательных учреждений, студенты образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, бойцы педагогических отрядов и молодежь от 15 лет и старше.

Рассмотрим содержание образовательных модулей программы.

Модуль 1. Организационный. Цель: знакомство слушателей курсов с организационно-нормативным направлением работы педагога в загородном детском оздоровительном лагере. Темы модуля: нормативно правовое сопровождение де-

ятельности вожатого, Конвенция о правах ребенка, закон об образовании в Российской Федерации, трудовой кодекс, должностная инструкция, санитарно-гигиенические нормы организации летнего отдыха и оздоровления детей, санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях; режим дня; регламентация деятельности педагогического состава загородного детского лагеря на локальном уровне; программа смены; план-сетка; программа отрядной деятельности; первая помощь; травмы; ожоги; солнечный удар; безопасность жизнедеятельности в условиях загородного детского оздоровительного лагеря; инструктажи; пожарная безопасность. Практический экзамен.

Модуль 2. Психолого-педагогический. Цель: освоение слушателями педагогических основ работы с временным детским коллективом в условиях загородного детского оздоровительного лагеря. Темы модуля: история профессии «вожатый»; возникновение профессии «вожатый»; интеллектуальная игра; развитие профессионального направления; современный этап; образ вожатого; имидж вожатого: внешний вид, социальные сети, поведенческий аспект; напарничество и взаимодействие; психологические типы; распределение обязанностей; ролевая игра; логика развития смены; периоды смены: задачи, результаты, взаимосвязь; план-сетка отрядной деятельности; возрастные особенности детей: особенности млад-

шего школьного возраста, особенности среднего школьного возраста. Основы конфликтологии: решение конфликтных ситуаций; практикум; отрядное дело: структура отрядного дела, методическая разработка отрядного дела; методика КТД и КТИ: этапы создания КТД, КТИ, примеры КТД и примеры КТИ. Работа с органами самоуправления: направление деятельности. Модели самоуправления в отряде: система самоуправления на уровне отряда, аналитическая работа с детьми, вечерние сборы отряда, итоговый сбор отряда. Цветопись. Экран настроения. Диагностика. Проведение аналитического сбора: виды сборов, хозяйственный сбор; организационный сбор; итоговый сбор. Игровой практикум. Сборник игр по темам: интеллект, экология, творчество, спорт, история, культура. Песенный практикум. Оформительский практикум: отрядный уголок.

Модуль 3. Профильный. Модуль 3.1. Творческий (руководители кружка). Темы модуля: особенности работы с внеотрядным детским объединением (ВДО); разновозрастное объединение. Профильная деятельность. Программа внеотрядного детского объединения. Планирование деятельности ВДО: этапы работы. Итоговый продукт. Программа ВДО: структура программы, особенности содержания. Диагностика результатов освоения программы. Инструменты диагностики. Формы фиксации. Практикум «Профильная деятельность».

Модуль 3.2. Физкультурно-оздоровительный (помощник инструктора по физической культуре и спорту). Темы модуля: анатомо-физиологические особенности детей разного школьного возраста; возрастные изменения в физиологии подростка; развитие внутренних органов, мышц. Организация оздоровительной работы в рамках лагерной смены: зарядка; основы правильного питания; закаливание; солнечные ванны. Подвижные игры: судейство; системы турнирных таблиц; правила командных видов спорта. Организация работы с документами. Организация соревнования для слушателей: особенности организации соревнований; возрастные группы. Виды спорта по возрасту детей. Психоэмоциональное состояние подростков в ходе соревновательного процесса.

Модуль 3.3. Социально-педагогический. Темы модуля: эмоциональный интеллект; контроль и проявление эмоций; диагностика эмоционального состояния педагога и коллектива. Наблюдение в ходе занятий. Организация эффективного взаимодействия участников педагогического коллектива: активное слушание; приемы эмоци-

онального присоединения; аргументация. Работа в команде. Типы лидерства. Распределение обязанностей в команде. План-сетка деятельности педагогического коллектива. Режиссура педагогической деятельности. Сюжет смены: особенности создания и построения сценария общелагерного дела. Сценарий дела. Решение педагогических кейсов: правила принятия решения; решение кейса. Организация различных видов помощи и поддержки ребенка. Изучение интересов, склонностей и способностей детей, их положительных качеств и недостатков. Организация индивидуальной и коллективной деятельности с детьми.

Предварительно слушателям школы необходимо предоставить портфолио, в котором собраны все творческие задания по каждой теме, а также дополнительный материал, созданный за время обучения. По итогам экзамена слушатель получает свидетельство о профессии рабочего, должности служащего «вожатый». Обязательным этапом освоения содержания программы школы подготовки вожатого является стажировка в рамках летней кампании. Формой фиксации результатов стажировки является отчет о деятельности, согласованный с руководителем объединения, заместителями начальника загородного детского оздоровительного лагеря по воспитательной работе, утвержденный начальником лагеря.

В рамках обучения в школе подготовки вожатых «Вести за собой!» для формирования социально-педагогической компетентности слушателям будет предложена такая форма организации самоуправления в коллективе, как система ЧТП (чередование традиционных поручений). Чередование традиционных поручений позволит качественно организовать деятельность слушателей в период обучения, сплотить коллектив, а также даст возможность проявить свои способности. На организационном сборе слушателей курсов путем общего голосования будет выбран лидер – командир группы слушателей. Командир может быть избран на весь период обучения или будет выбираться ежедневно (дежурный командир). Функциональные обязанности командира: проведение утренних информационных сборов; организация слушателей и контроль реализации плана на день; контроль выполнения группами традиционных поручений; проведение ежевечерних сборов совета командиров групп; соблюдение единых требований и поддержка дисциплины. В коллективе слушателей будут созданы шесть групп: досуговая, информационная, сюрпризная, спортивная, дежурная, оформительская (количество групп может меняться). Досуговая

группа отвечает за организацию интересного досуга в свободное от учебной деятельности время, а также между учебными занятиями (игры-минутки, игры-шутки, песни, викторины и т. д.). Информационная группа отвечает за проведение информационной минутки в рамках утреннего информационного сбора и освещение событий, происходящих в Центре, крае, стране и мире; за ведение работы в социальной сети «ВКонтакте» и освещение жизнедеятельности слушателей; за обновление рубрик на стенде. Сюрпризная группа отвечает за поднятие настроения слушателей курсов, подготовку сюрпризов для преподавателей курсов, слушателей – ведущих мастер-классы; за подготовку награждения победителям конкурсов (если таковые будут подготовлены и проведены досуговой группой). Спортивная группа отвечает за утреннюю гигиеническую гимнастику (организует совместно со специалистами профильного курса зарядку и окунание при хорошей погоде), проводит физкультминутки на обучающих занятиях, контролирует внешний вид слушателей (головной убор, спортивная одежда и обувь) во время соревнований. Дежурная группа организует питание в случаях длительной образовательной части; готовит помещения для проведения обучающих занятий (расстановка мебели, проветривание, оформление аудитории по просьбе преподавателя) и приводит помещение в порядок после занятий; выполняет возникающие в ходе дня поручения. Оформительская группа отвечает за подготовку необходимого оформления к делам в рамках курсов, готовит мастер-класс в рамках оформительского практикума. В каждой группе будет выбран руководитель группы, в задачу которого входит организация деятельности группы, распределение поручений среди слушателей по выполнению полученного задания, контроль выполнения поручения и участие в сборе Совета доверия. Совет доверия – это совещательный орган, в состав которого войдут руководители всех сформированных групп, а также командир слушателей курсов. Задача Совета доверия – планирование деятельности слушателей, анализ хода выполнения поручений, данных группам, планирование времени и места проведения дела досуговой группы, общая координация деятельности групп. С данным Советом будут работать кураторы-наставники из числа действующих вожатых студенческих педагогических отрядов Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды». Таким образом, модульная программа подготовки вожатых отвечает запросам

не только работодателей (загородных детских оздоровительных лагерей) в части формирования кадрового резерва для развития педагогического коллектива, но и соотносится с интересами самих слушателей.

Слушателям школы было предложено составить рейтинг заданий, выполнение которых требовало наибольшего включения в содержание работы, поиск дополнительной информации, повышения внимания. 91 % обучающихся на первое место поставили составление плана-сетки отрядной деятельности, 79 % отметили сценарий отрядного дела, 75 % – аналитические приемы работы с детьми. 65 % сдали экзамен в назначенный, срок 35 % пересдали экзамен. При ответах на открытые вопросы 62 % слушателей школы использовали похожие формулировки, что позволило сгруппировать ответы для обработки и анализа. Ответы слушателей позволили сделать вывод об эффективности используемых форм и приемов работы, перспективности выбранного направления организации процесса обучения. Ответы на задание закончить предложение «Особенностью обучения я считаю...» можно разделить на пять групп: «необычные формы занятий»; творческие задания; «возможность управления деятельностью вне занятий, например, ЧТП»; практико-ориентированный подход к содержанию («много практических заданий», «практические задания», «было много практики» и т. п.); «интересные» преподаватели («было интересно учиться», «преподаватели-вожатые интереснее учителей», «преподаватели запомнились больше всего» и т. п.). Несмотря на положительные отзывы относительно базовых элементов программы, слушателям было предложено скорректировать дальнейшее развитие программы через ответ на задание закончить предложение: «Во время обучения в школе подготовки вожатых мне не хватило занятий по теме...». Наиболее часто представленными ответами стали следующие мнения: информационные ресурсы в работе с детьми; тренинги с психологами по саморазвитию. Относительно первого блока ответов стоит отметить, что условия загородных детских оздоровительных лагерей г. Барнаула и Алтайского края не позволяют в полной мере использовать информационные технологии ни в техническом оснащении, ни в формате интернет-ресурса.

Оценка динамики изменений, как уже отмечалось выше, проводилась путем исследований уровня социально-педагогической компетентности вожатых до участия в программе и после нее. Результативность опытно-эксперименталь-

ной работы оценивалась с помощью диагностики трех компонентов социально-педагогической компетентности: когнитивный компонент, отражающий социально-педагогические знания; личностный, смысл которого заключается в развитии внутренней готовности осуществлять социально-педагогическую деятельность; технологический, отражающий способность вожатого находить средства в работе с детьми разного возраста и разных социальных групп.

Изучение показателей когнитивного компонента проводилось нами с помощью разработанных теоретических тестов до и после внедрения разработанной нами программы; личностный – с помощью методики «Особо значимые свойства и качества личности вожатого»; технологический – с помощью методики «Карта уровня сформированности социально-педагогических умений вожатого» Ю.Н. Егоровой [3]. Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Результаты теоретического тестирования до и после формирующего эксперимента

Результаты теоретического тестирования	Оценка «отлично» 85–100 баллов	Оценка «хорошо» 70–84 балла	Оценка «удовлетворительно» 50–69 баллов
До формирующего эксперимента	0 человек (0 %)	5 человек (24 %)	16 человек (76 %)
После формирующего эксперимента	11 человек (52 %)	6 человек (29 %)	4 человека (19 %)

По результатам контрольного тестирования 11 человек получили оценку «отлично», что составляет 52 % от общего числа испытуемых, до формирующего эксперимента – 0 человек (0 %), прирост – 52 %; 6 человек получили оценку «хорошо», что составляет 29 % от общего числа испытуемых, до формирующего эксперимента – 5 человек (24 %), прирост – 5 %; 4 человека получили

оценку «удовлетворительно», что составляет 19 % от общего числа испытуемых, до формирующего эксперимента – 16 человек (76 %), уменьшение показателя – на 57 %. На рисунке 1 представлено распределение испытуемых по уровням сформированности когнитивного компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента.

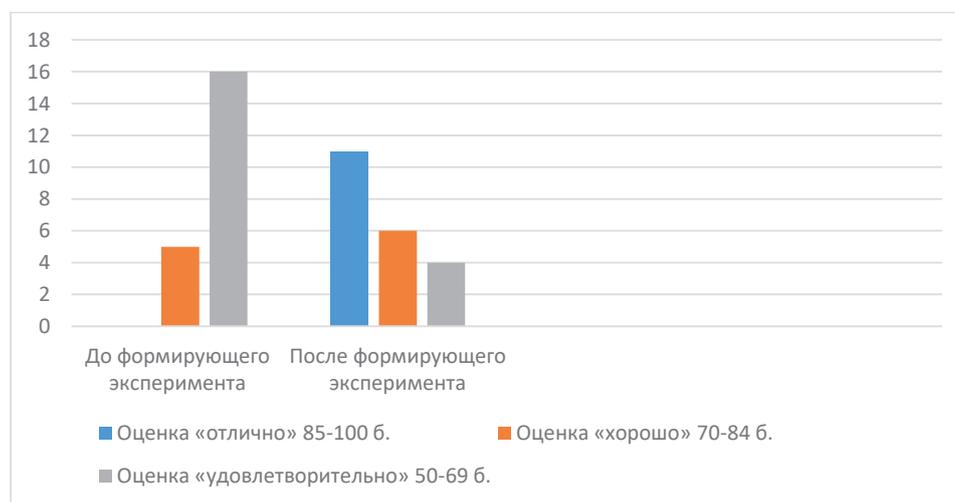


Рис. 1. Уровни сформированности когнитивного компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента

Разрыв между показателями констатирующего и контрольного среза очевиден, что подтверждает эффективность проводимой работы по отношению к данному компоненту. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о значительном приросте уровня сформированности

когнитивного компонента социально-педагогической компетентности после формирующего эксперимента. Уровень сформированности личностного компонента определялся по методике «Особо значимые свойства и качества личности вожатого». Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровни сформированности значимых свойств и качеств личности испытуемых до и после реализации программы**

Критериальные компоненты	До реализации программы			После реализации программы		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационный	2 чел. (10 %)	3 чел. (14 %)	16 чел. (76 %)	1 чел. (5 %)	4 чел. (19 %)	16 чел. (76 %)
Нравственно-ориентационный	4 чел. (19 %)	11 чел. (52 %)	6 чел. (29 %)	3 чел. (14 %)	7 чел. (33 %)	11 чел. (52 %)
Познавательно-операционный	4 чел. (19 %)	12 чел. (57 %)	5 чел. (24 %)	4 чел. (19 %)	8 чел. (38 %)	9 чел. (43 %)
Эмоционально-волевой	4 чел. (19 %)	10 чел. (48 %)	7 чел. (33%)	2 чел. (10 %)	7 чел. (33 %)	12 чел. (57 %)
Рефлексивно-оценочный	6 чел. (29 %)	14 чел. (66 %)	1 чел. (5 %)	4 чел. (19 %)	8 чел. (38 %)	9 чел. (43 %)

В ходе сравнительного анализа результатов диагностики личностного компонента на констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы получили следующие данные. В результате контрольного среза наиболее развитыми, согласно результатам анкетирования, стали значимые свойства и качества личности испытуемых, относящиеся к группе «Мотивационный» компонент. Высокий уровень имеют 16 человек, что составляет 76 %, до формирующего эксперимента показатель также составлял 16 человек (76 %).

Высокий уровень показали и остальные группы компонентов значимых свойств и качеств личности испытуемых: нравственно-ориентационный компонент – высокий уровень продемонстрировали 11 человек, что составляет 52 %, до формирующего эксперимента – 6 человек (29 %),

прирост составил 29 %; познавательно-операционный компонент – высокий уровень продемонстрировали 9 человек, что составляет 43 %, до формирующего эксперимента – 5 человек (24 %), прирост составил 19 %; эмоционально-волевой компонент – высокий уровень продемонстрировали 12 человек, что составляет 57 %, до формирующего эксперимента – 7 человек (33 %), прирост составил 24 %; рефлексивно-оценочный компонент – высокий уровень продемонстрировали 9 человек, что составляет 43 %, до формирующего эксперимента – 1 человек (5 %), прирост составил 38 %. На рисунке 2 представлено распределение испытуемых по уровням сформированности личностного компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента.

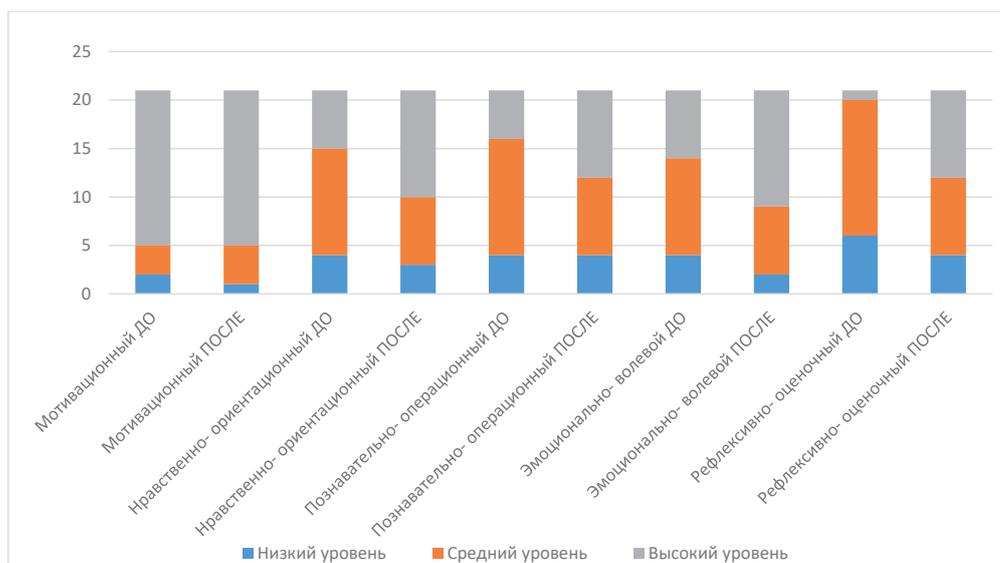


Рис. 2. Уровни сформированности личностного компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента

Исходя из полученных данных можно сделать вывод: на контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности личностного компонента социально-педагогической компетентности преобладает по всем показателям, что значительно выше результатов констатирующего эксперимента.

По результатам контрольного среза наиболее сформированы следующие умения: умение перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств – 8,9, до формирующего

эксперимента – 7,1; стремление к постоянному повышению профессиональных знаний, умений – 9,5, до формирующего эксперимента – 7,6; умение быть общительным, контактным, уметь разговаривать ребенка – 9,1, до формирующего эксперимента – 8,3.

На рисунке 3 представлено распределение испытуемых по уровням сформированности технологического компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента.

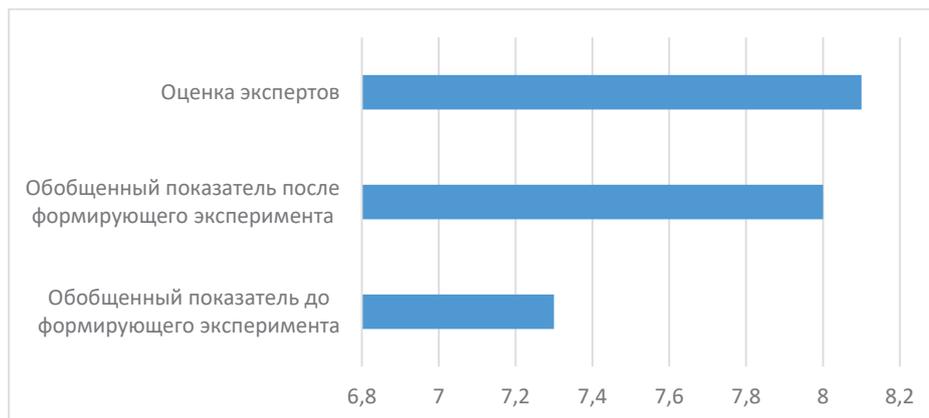


Рис. 3. Уровни сформированности технологического компонента социально-педагогической компетентности до и после формирующего эксперимента

Таким образом, в ходе эмпирического исследования на основе данных диагностических методик нами была разработана и апробирована программа по формированию социально-педагогической компетентности вожатых в системе школы подготовки вожатых «Вести за собой!», которая показала свою результативность. На основе данных, полученных в ходе проведенного исследования, нами было доказано, что процесс формирования социально-педагогической компетентности вожатых будет результативным, если разработана и реализована программа подготовки по целенаправленному формирова-

нию социально-педагогической компетентности вожатых, которая направлена на освоение ключевых компетенций, входящих в состав социально-педагогической компетентности; программа опирается на современные тенденции и требования к профессиональной деятельности вожатого; выбор содержания, форм, методов, средств социально-педагогической деятельности по подготовки вожатых основывается на особенностях подготовки вожатых к социально-педагогической деятельности в детском оздоровительном лагере, проведении отдыха для детей групп риска.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)». № 840н от 25 декабря 2018 г. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения: 24.01.2022).
2. Чагина Н. С. Педагогическое обеспечение процесса формирования социально-педагогической компетентности вожатого // Вестник университета РАО. 2008. № 2. С. 106–108.
3. Егорова Ю. Н. Самоопределение студентов в специализации деятельности социального педагога: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. 182 с.

Статья поступила в редакцию 25.01.2022; одобрена после рецензирования 09.02.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 25.01.2022; approved after reviewing 09.02.2022; accepted for publication 04.04.2022.

УДК 37.016:002

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-33-38

Надежда Владимировна Бужинская

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, nadezhda\_v\_a@mail.ru*

Елена Сергеевна Васева

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-s-vaseva@mail.ru*

## СОСТАВЛЕНИЕ БЭКЛОГА ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Для будущего ИТ-специалиста актуально умение работать в команде согласно гибкой методологии разработки программных продуктов. Обсуждается возможность организации деятельности будущих ИТ-специалистов с использованием технологии составления бэклога, относящейся к гибкой методологии скрам. Предложен алгоритм подготовки студентов к составлению бэклога проекта, включающий этапы, на которых студенты делятся на команды, конкретизируют бэклог продукта, приоритизируют задачи в бэклоги спринтов, разрабатывают и представляют версии программного продукта, осуществляют рефлексию полученных результатов.

*Ключевые слова:* будущий ИТ-специалист, гибкая методология разработки программного продукта, скрам, бэклог продукта, спринт, бэклог спринта, командная работа, целеполагание, навыки планирования деятельности.

Nadezhda V. Buzhinskaya

*Nizhny Tagil State Socio-pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution "Russian State Vocational Pedagogical University", Nizhny Tagil, Russia, nadezhda\_v\_a@mail.ru*

Elena S. Vaseva

*Nizhny Tagil State Socio-pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution "Russian State Vocational Pedagogical University", Nizhny Tagil, Russia, e-s-vaseva@mail.ru*

## CREATING A BACKLOG OF A SOFTWARE PRODUCT AS A METHOD OF PREPARING A FUTURE IT SPECIALIST FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

*Abstract.* According to the agile software development methodology, the ability to work in a team for developing software products is relevant for a future IT specialist. The possibility of organizing the activities of future IT specialists using the technology of compiling a backlog related to the Scrum methodology is discussed. An algorithm for preparing students for compiling a project backlog is proposed, including the stages at which students are divided into teams, specify the product backlog, prioritize tasks in sprint backlogs, develop and present versions of the software product, and reflect on the results obtained.

*Keywords:* future IT specialist, agile software development methodology, scrum, product backlog, sprint, sprint backlog, teamwork, goal setting, activity planning skills.

Стремительное развитие рынка программного обеспечения, создание новых экосистем, организация диалога гражданина с государством посредством цифровых технологий, обеспечение рабочих мест специалистов современными технологиями – все это является тенденциями цифровой трансформации экономики [1]. В условиях развития цифровой экономики акцентируется внимание не только на уровень знаний и умений специалистов в области ИТ-технологий, но и на таких пяти важнейших компетенциях, как коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде [2]. Следовательно, способность

и готовность специалиста быстро и качественно решать задачи профессиональной деятельности в режиме реального времени являются гарантией его конкурентоспособности и успешности в условиях развития цифровой экономики. Вос требованность специалистов, способных реагировать на изменяющиеся условия деятельности, получать при этом положительный результат, приводят к необходимости пересмотра требований к подготовке специалистов ИТ-сферы. Необходимо уже в ходе обучения сформировать у будущих специалистов практические навыки эффективной командной работы над проектом, планирования деятельности с учетом принципов гибких методологий разработки программного обеспечения [3–5].

Основные принципы гибкой методологии скрам заключаются в самоорганизации, соответствующей текущему положению планировании деятельности, составлении бэклога продукта, определении приоритетности каждой задачи с учетом полученных на данный момент результатов, изменяющихся условий заказчиков, требований рынка программного обеспечения. Бэклог продукта представляет собой список задач, разделенных по ценностным характеристикам. С повышением ценности задачи увеличивается количество членов в команде, которые над ней работают в данный момент времени [6]. Бэклог продукта необходим для выделения тех характеристик продукта, которые интересны потребителям именно в данный момент времени. Выделение этих характеристик позволит обеспечить конкурентоспособность товара на рынке программного обеспечения, т. к. скорость вывода продукта на рынок требует сокращать все стадии жизненного цикла [7]. С одной стороны, современный ИТ-специалист не сможет составить план своей деятельности, не учитывая требования к программному продукту со стороны заказчика или потребителей. С другой стороны, невозможно сразу реализовать все требования, их необходимо разбить на отдельные группы и учитывать их выполнение как показатель завершенности того или иного этапа, который влияет на планирование следующего. Следовательно, наличие знаний и умений у ИТ-специалиста в области составления и приоритизации бэклога является дополнительной характеристикой его конкурентоспособности в условиях цифровой экономики. Поэтому важнейшей задачей подготовки ИТ-специалистов в вузе является моделирование условий будущей профессиональной деятельности, в процессе которой они смогут понять принципы управления и приоритизации бэклога продукта. Организация такой работы позволит им приобрести навыки оценки ресурсов и принятия решений в изменяющихся ситуациях.

Целью настоящего исследования является изучение возможности организации деятельности студентов по разработке программного продукта с использованием технологии составления бэклога, относящейся к гибкой методологии скрам (scrum).

Методика проведения исследования. Исследование основано на опыте практической работы по преподаванию предметных дисциплин студентам, обучающимся по направлению «Прикладная информатика» в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (фи-

лиале) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Первоначально была изучена литература по теме исследования, обозначены особенности гибкой методологии скрам в части составления бэклога задач, проанализированы возможности применения соответствующих технологий в образовательном процессе. Была организована работа студентов по разработке программных продуктов согласно гибкой методологии скрам, смоделированы условия необходимости составления бэклога задач продукта. На заключительном этапе исследования проводилось наблюдение за образовательным процессом. Обобщение полученных данных позволило сформулировать рекомендации по использованию технологий составления бэклога задач программного продукта, применение которых позволит внедрить идеи гибкой методологии в образовательный процесс для приобретения студентами на практике навыков и современных стилей работы, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Методология скрам является альтернативной традиционному планированию в ИТ-сфере. Сегодня программный продукт – это уже не результат деятельности отдельного человека, над его созданием, как правило, трудится целая команда в течение достаточно продолжительного времени. Для получения положительных результатов действия участников команды должны, с одной стороны, быть согласованы [8, 9]. С другой стороны, невозможно заранее составить четкий план работы команды, так как возможны ситуации изменяющихся требований заказчика, трансформации рынка программного обеспечения, появления новых стандартов и нормативных актов. В этом случае рациональным способом организации деятельности команды разработчиков программного продукта может стать итеративный подход к планированию и выполнению проекта – скрам. В случае применения методологии скрам составляется список задач, решение которых необходимо для достижения цели – бэклог продукта. Период разработки делится на определенные промежутки времени – спринты, перед каждым команда разработчиков встречается и определяет набор задач, которые необходимо решить в течение последующего спринта, – бэклог спринта. Если задачи, входящие в бэклог спринта, оказываются нерешенными, они переносятся на следующий спринт. Бэклог задач спринта можно менять только до его начала. Как уже было отмечено ранее, бэклог спринта основывается на бэклоге продукта.

Составление бэклога программного продукта с учетом особенностей методологии скрам, в том числе и ограничений, может стать эффективной стратегией подготовки специалиста, обладающего компетенциями, востребованными современным состоянием рынка труда.

Работа над проектом по созданию программного продукта осуществляется при постоянном взаимодействии всех участников команды. Работа в команде при наличии доброжелательной атмосферы, взаимопомощи обладает потенциальными возможностями для взаимного обучения, формирует понимание необходимости получения дополнительных знаний для реализации роли в команде [8, 9].

Отсутствие разработанного технического задания, в котором четко прописаны требования к программному продукту, играет роль в формировании у студентов умений гибкого целеполагания, планирования деятельности. Осознанное целеполагание, по мнению ряда авторов, обеспечивает базовую готовность выпускника к профессиональной деятельности [10–12]. Команда студентов в процессе применения современных методологий разработки программных продуктов может самостоятельно ставить цели и задачи, выбирать методы для их достижения, находить способы взаимодействия, рентабельно представлять результат каждого спринта [13–15].

Значимость необходимости развития навыков командной работы, целеполагания подчеркивается и в нормативных документах, например, в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Прикладная информатика» определено, что бакалавр должен быть способен «осуществлять социальное взаимодействие, реализовывать свою роль в команде... управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития» [16].

Таким образом, организация работы будущих специалистов ИТ-сферы по разработке программного продукта с использованием методологии скрам позволяет им приобрести значимые для будущей профессии компетенции, опыт профессиональной деятельности. Как было отмечено ранее, наиболее существенной составляющей процесса работы по разработке программного продукта является планирование и определение приоритетов – составление бэклога продукта и бэклогов отдельных спринтов. Особенностью методологии скрам является то, что его бэклог является открытым – задачи в него могут добавлять как заказчики, так и другие причастные лица, так называемые «стейкхолдеры» – другие сотрудники организации, учредители, контрагенты, представители средств массовой информации и т. д.

[17, 18]. В процессе обучения такими «причастными лицами» могут выступать студенты, являющиеся участниками других команд, преподаватели, руководители практики.

Работа студентов с бэклогом продукта может быть организована по определенному алгоритму с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

1. Информирование студентов о цели и задачах работы.

2. Разделение студентов по командам с учетом их пожеланий и индивидуальных особенностей.

3. Предоставление каждой команде бэклога продукта, который будет являться основой для их дальнейшей работы. Уточнение бэклога продукта при участии членов команды и других заинтересованных лиц.

4. Выбор задач из бэклога продукта перед каждым спринтом, уточнение бэклога спринта.

5. Решение задач бэклога каждого спринта и рефлексия результатов полученной работы. Представление результатов работы на спринте.

6. Презентация готового программного продукта. Рефлексия итогов деятельности.

Рассмотрим работу студентов на каждом из перечисленных этапов более подробно.

На первом этапе преподаватель знакомит студентов с гибкими методологиями, описывает их достоинства и недостатки. Для более тщательного понимания материала рекомендуется провести мозговую штурм или дискуссию, во время которых студенты обсудят возможности методологии скрам, ее отличие от традиционного планирования работы команды. Результатом данного этапа является наличие у студентов представлений о различных формах организации командной работы.

Второй этап подразумевает разделение академической группы студентов на отдельные команды. В процессе формирования команд необходимо не только учитывать пожелания каждого студента в отдельности, но и использовать различные дополнительные средства – тесты, анкетирование. Например, познакомя студентов с тестом М. Белбина, можно продемонстрировать им разные роли в команде. Будущие ИТ-специалисты должны понимать, что в реальных условиях не всегда будут прислушиваться к их пожеланиям относительно состава команды. Профессиональная деятельность предполагает работу в разных командах, а также взаимодействие с большим количеством людей. Более того, в крупных ИТ-компаниях с сотрудниками работают психологи и самостоятельно с руководителями формируют команды. Результатом данного этапа явля-

ется разделение студентов на небольшие команды (4–5 человек), а также выбор руководителя, который будет поддерживать и укреплять коллективный стиль работы, не допускать конфликтов [19].

На третьем этапе студентам предлагается бэклог продукта. Выше было отмечено, что бэклог продукта составляется на основе пожеланий заказчика или будущих пользователей. Поэтому в качестве бэклога продукта может выступать описание требований к программному продукту. На данном этапе организуется общее собрание, на котором уточняется бэклог продукта, в роли «заинтересованных лиц» выступают студенты других команд и преподаватель.

На четвертом и пятом этапе студенты каждой команды самоорганизуются – планируют

встречи, составляют бэклоги спринтов, обсуждают концепцию представления результатов каждого спринта. По завершении каждого спринта все команды показывают полученный результат. На шестом этапе проводится общая встреча, где каждая команда представляет готовый продукт, обсуждаются использованные технологии.

При составлении бэклога спринта участники команд выбирают задачи из бэклога проекта. Набор задач спринта зависит от количества участников команды, от продолжительности спринта, от сложности каждой задачи. Пример составления бэклога спринтов студентами в процессе работы над проектом «Разработка интерактивного конструктора видеоматериалов» представлен на рисунке 1.

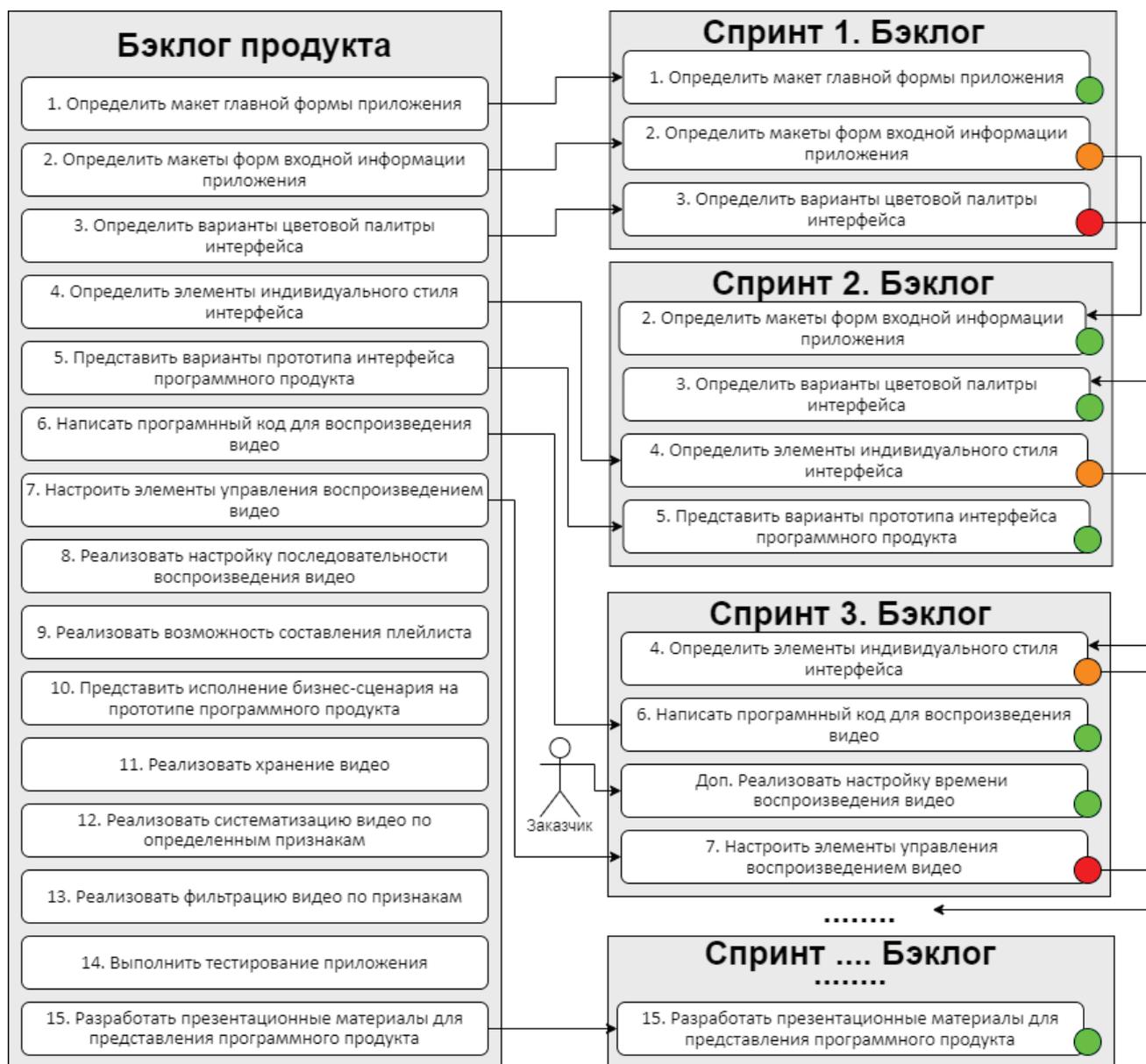


Рис. 1. Пример составления бэклогов спринтов при реализации проекта «Разработка интерактивного конструктора видеоматериалов»

Так как каждый спринт имеет определенную заранее предусмотренную продолжительность, по его завершении может оказаться, что участники команды приступили к выполнению, но не завершили ряд задач (оранжевый цвет меток) или же вовсе не начинали работу над частью задач (красный цвет меток). Все незавершенные задачи переносятся в бэклог следующего спринта. Самым оптимальным вариантом является такой, при котором все задачи спринта решены, но при этом не осталось лишнего времени.

Так как бэклог спринта нельзя менять в течение самого спринта, только перед его началом, успешность достижения цели проекта во многом определяется умением студентов определять приоритетность задач, оценивать ресурсы, необходимые для решения каждой задачи.

Существует ряд технологий организации управления и приоритизации бэклога задач, которые студенты не только изучают, но и приобретают опыт их использования в процессе работы над проектом.

1. Выстраивание иерархии задач – представление задач, которые могут делаться параллельно, и задач, которые могут блокировать другие.

2. Определение сложности и бизнес-ценности каждой задачи. Составление стратегии построения бэклога исходя из их соотношения. Вначале решаются задачи с максимальной бизнес-ценностью. Если задачи имеют одинаковую бизнес-ценность, выбираются задачи с меньшей сложностью. Если задача с высокой бизнес-ценностью не проходит по срокам проекта, она заменяется на задачу с меньшей сложностью и меньшей бизнес-ценностью.

3. Выделение главных и второстепенных требований, их постоянная корректировка, целью которой является разработка конечного продукта, конкурентоспособного на рынке и безопасно для потребителей.

4. Использование методики SMART для оценивания задач, входящих в бэклог. Согласно методике, каждая задача должна быть конкретная, из-

меримая, достижимая, актуальная, ограниченная по времени [20].

Рефлексия результатов, полученных на каждом спринте, позволяет оценить правильность выбора технологии, сделать выводы относительно особенностей составления бэклога задач в рамках использования методологии скрам. В процессе работы над учебным проектом студенты делают выводы, важные для понимания особенностей технологий управления и приоритизации задач.

1. Необходимо отбирать задачи с учетом промежутка времени, отведенного на их решение, и имеющихся ресурсов. Отбор слишком большого количества задач в спринт приводит к рассеиванию внимания команды, нерациональному распределению обязанностей.

2. Важно не только расставить приоритеты в бэклоге в начале проекта, но и корректировать задачи по мере поступления информации от заказчиков и заинтересованных лиц, а также результатов работы команды на текущий момент времени. При этом следует помнить, что приоритеты расставляются на основе важности и ценности требований со стороны заказчиков или потребителей конечного продукта.

3. Рефлексия полученных результатов является важнейшей составляющей каждого этапа. Если какая-то задача важна, но не выполнена, она должна переноситься в следующий спринт.

Использование методологии скрам в процессе обучения будущего специалиста ИТ-сферы позволяет создать условия, приближенные к будущей профессиональной деятельности, для которой присуще решение реальных сложных задач по разработке программных продуктов в команде. Применение технологий составления бэклога задач продукта и отдельных спринтов дает возможность развивать у студентов навыки постановки целей и задач, планирования деятельности, прививает сознательное отношение к желаемым результатам, ответственность за вклад в общий результат, помогает активизировать групповую деятельность, развивать навыки самостоятельной работы.

### Список источников

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/) (дата обращения: 08.01.2022).
2. Учет цифровых компетенций в профессиональных стандартах. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/ff9/12.11.2020.pdf> (дата обращения: 08.01.2022).
3. Васева Е. С., Тергулов Д. Ф., Бужинская Н. В. Применение подходов Scrum и Kanban при дистанционном обучении будущих ИТ-специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2021. № 2 (45). С. 7–14.
4. Конников П. В., Кудинов В. А., Косинов К. В. Цели и содержание обучения гибким технологиям разработки программного обеспечения // Успехи современного естествознания. 2010. № 5. С. 119–120.

5. Lewnes A. Commentary: The Future of Marketing Is Agile // *Journal of Marketing*. 2021. № 85. P. 64–67.
6. Эффективность применения Agile-методов в управлении проектами на современном этапе рыночных отношений / Н. В. Долбня [и др.] // *Экономика устойчивого развития*. 2020. № 2 (42). С. 74–77.
7. Зарипова Л. Р., Бушмелева К. И. Анализ методологии Scrum проектирования информационных систем // *Научно-практические исследования*. 2020. № 1-3 (24). С. 92–97.
8. Липатова С. Д., Хохолева Е. А. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза // *Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки*. 2021. Т. 18, № 1. С. 57–70. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.5.
9. Логачева А. Г., Зацаринная Ю. Н. Готовность студентов энергетического вуза к командной работе при освоении технических дисциплин // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы всерос. научно-практич. конф.* 2019. № 7. С. 78–85.
10. Богородская О. В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 4 (17). С. 13.
11. Зобнина Т. В. Исследование профессионального целеполагания у студентов педагогического университета // *Современные исследования социальных проблем*. 2010. № 1. С. 89–90.
12. Харитонов А. С., Мухаметзянова Ф. Г. Субъектная саморегуляция как социально-психологический механизм профессионального целеполагания студентов вуза // *Казанский педагогический журнал*. 2019. № 2 (133). С. 116–121.
13. Журавлева В. Ф., Лилимберг С. И. Применение методики Скрам в учебном процессе // *Известия высших учебных заведений. Уральский регион*. 2016. № 5-6. С. 33–36.
14. Кошкарров А. В. Использование скрам-методологии на учебных занятиях // *Проектная деятельность: новый взгляд на образование: сборник трудов всерос. научно-практич. конф., Астрахань, 24–25 апреля 2018 года*. Астрахань: Астраханский университет, 2018. С. 131–134.
15. Тронин В. Г. Возможности применения гибких методологий управления проектами при обучении в вузе по техническим специальностям // *Вестник Ульяновского государственного технического университета*. 2016. № 3 (75). С. 4–6.
16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. № 922. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303\\_B\\_3\\_17102017.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303_B_3_17102017.pdf) (дата обращения: 08.01.2022).
17. Мелькумова А. Д., Кухтин П. В. Стейкхолдеры – кто это такие? Теория стейкхолдеров // *Инновации в экономике, науке и образовании: материалы междунар. научно-практич. конф., Москва, 25–26 декабря 2019. М.: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2019. С. 38–41.*
18. Ткаченко И. Н., Сивокос И. Н. Использование гибких технологий Agile и Scrum для управления стейкхолдерами проектов // *Управленец*. 2017. № 4 (68). С. 85–95.
19. Боровикова Н. В., Петров В. А. Управленческая команда: статус, закономерности развития. Понятие и сущность управленческой команды. URL: <https://clck.ru/agN9X> (дата обращения: 08.01.2022).
20. Сулимова Е. А., Конышева Н. О. Проблемы построения целей с помощью метода SMART и возможные пути их решения в современном обществе и организации // *Инновации и инвестиции*. 2019. № 8. С. 227–229.

*Статья поступила в редакцию 08.01.2022; одобрена после рецензирования 12.04.2022; принята к публикации 15.04.2022.*

*The article was submitted 08.01.2022; approved after reviewing 12.04.2022; accepted for publication 15.04.2022.*

УДК 37.016:811.112.2

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-39-43

Наталья Ивановна Долгова

*Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, Россия, dolgowanatali@mail.ru*

## ПРЕИМУЩЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НЕМЕЦКИЙ)» НА ПЛАТФОРМЕ LMS MOODLE

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» студентов заочной формы обучения, изучающих немецкий язык в неязыковом вузе. Цель данной статьи заключается в описании преимуществ организации учебного процесса студентов-заочников по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» в техническом вузе на платформе LMS Moodle. Делаются выводы о преимуществах использования платформы LMS Moodle для организации учебного процесса студентов-заочников по иностранному языку, что создает массу возможностей для улучшения организации учебного процесса.

*Ключевые слова:* образовательная электронная среда, электронный курс, заочная форма обучения, иностранный язык, образовательная платформа LMS Moodle.

Natalia I. Dolgova

*T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russia, dolgowanatali@mail.ru*

## ADVANTAGES OF ORGANIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS OF PART-TIME STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE (GERMAN) IN LMS MOODLE PLATFORM

*Abstract.* The article deals with the question of educational process organization for part time students studying German in a non-linguistic university. The purpose of this article is to consider the advantages of teaching a foreign language to part-time students by means of an electronic course in LMS Moodle platform; since the electronic learning environment allows to overcome difficulties of educational traditional form and provides more opportunities for learning for both part-time students and teachers. Conclusions are done about the advantages of using LMS Moodle platform for organizing the educational process of part-time students in a foreign language.

*Keywords:* educational electronic environment, electronic course, distance learning, foreign language, LMS Moodle platform.

Введение режима строгой изоляции во время пандемии COVID-19 и вынужденный переход на дистанционную форму работы со студентами спровоцировали необходимость незамедлительных мер для трансформаций учебного процесса на всех уровнях образования, тем самым вынуждая преподавателя изменить методику подачи материала и интегрировать цифровые технологии в учебный процесс [1, с. 359]. Обучение в режиме самоизоляции вскрыло определенные проблемы в работе со студентами как очной формы обучения, так и заочной. Проанализировав все сложности, с которыми мы столкнулись, мы пришли к выводу, что преподавателю необходимо постоянно использовать цифровые технологии, повышать свой профессиональный уровень по формированию цифровых компетенций как у самих себя, так и у студентов, создавать электронные курсы для того, чтобы качественно реализовывать образовательный процесс с учетом тенденций времени.

В результате изучения научных и методических источников мы сделали вывод, что обучение при

помощи внедрения цифровых технологий становится всё более популярным в России [2, с. 78]. Такие формы обучения помогают обучающимся реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности, формирование навыков самообразовательной деятельности, приобретение профессии и т. д. [3, с. 353; 4]. Следует отметить, что цифровые технологии создают массу возможностей для улучшения образования, но их интеграция в учебный процесс представляет собой определенные трудности.

Теоретическую базу исследования составляют работы отечественных ученых, посвященные вопросам парадигмы образования (М.Н. Дудина, Ю.В. Карякин) [5, 6]; работы по вопросам формирования базовых цифровых компетенций преподавателей (Л.А. Алькова, О.Г. Ачкасова, О.В. Бутрова, О.В. Подольский) [7–10]; работы, рассматривающие новые задачи преподавателя вуза в электронной образовательной среде и организацию дистанционного обучения студентов (И.М. Дегиль, Т.А. Костюкова, Н.В. Тунева,

А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова, А.С. Березина, И.Н. Хмелидзе) [3, 8, 11, 12].

Актуальность вопроса внедрения цифровых технологий на всех уровнях образования не вызывает сомнений, поскольку ситуация и меры по противодействию распространения новой коронавирусной инфекции привели к тому, что реализация образовательных программ всех уровней подготовки в Российской Федерации осуществлялась в дистанционной форме и продемонстрировала необходимость интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Разработка и внедрение в учебный процесс электронного курса на платформе LMS Moodle для студентов заочной формы обучения является не менее актуальной задачей в силу слабого организационно-педагогического сопровождения процесса обучения студентов заочной формы обучения в электронной среде.

Научная новизна исследования определяется целесообразностью внедрения цифровых технологий в процесс организации учебной деятельности студентов в связи с введением федеральных государственных стандартов нового поколения, сокращающих аудиторную нагрузку и увеличивающих самостоятельную работу обучающихся, которая в большинстве случаев осуществляется в электронной среде.

Цель данной статьи заключается в описании преимуществ организации учебного процесса студентов-заочников по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» в техническом вузе на платформе LMS Moodle.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

1) описать трудности в процессе обучения немецкому языку студентов-заочников в техническом вузе;

2) описать систему работы со студентами-заочниками по немецкому языку посредством электронного обучающего курса на платформе LMS Moodle в техническом вузе.

Обучение иностранному языку студентов заочной формы обучения в неязыковом вузе всегда сопряжено с рядом трудностей, которые, прежде всего, связаны с тем, что обучающиеся учатся в сжатые сроки, у них ограниченное число аудиторных занятий. Территориальная удаленность и загруженность на работе не всегда позволяют обучающимся посещать вечерние занятия или консультации по иностранному языку.

Преподаватели немецкого языка сталкиваются с еще одной, на наш взгляд, серьезной проблемой в работе со студентами-заочниками – количество

таких студентов сокращается из года в год, что связано с популяризацией английского языка в процессе глобализации. Преподаватель немецкого языка уже не работает с отдельной подгруппой, он работает с потоковой группой, состоящей из студентов данного потока/курса и разных направлений подготовки. Такая группа может насчитывать до сорока студентов, соответственно, преподавателю необходимо организовать работу такой большой группы, и именно цифровые технологии позволяют решить данную проблему.

Применение цифровых технологий в образовательном процессе требует изменения дидактики. Именно в осмысленном, технически и методически грамотном, эффективном управлении процессом обучения, в компетентной деятельности преподавателя, обеспечивающего результативный образовательный процесс, заключается главная задача организации обучения с использованием цифровых технологий [3, с. 353]. Считаем, что использование электронного курса на платформе LMS Moodle позволяет решить проблемы в организации учебного-процесса для студентов-заочников.

Так, в КузГТУ имени Т.Ф. Горбачева с 2013 года используется система управления обучением LMS Moodle. С 2020 года была введена гибридная форма обучения, и электронные курсы на платформе LMS Moodle из разряда рекомендованных перешли в разряд обязательных компонентов учебной работы для всех направлений подготовки.

Автором данной статьи был разработан электронный курс на платформе LMS Moodle для студентов-заочников, изучающих немецкий язык, т. к. в процессе организации учебного процесса для студентов-заочников мы сталкивались с рядом трудностей.

1. Студенты, изучающие немецкий язык, включены в общий список, а не в отдельную группу.

2. Электронный курс дисциплины «Иностранный язык» закреплен за направлением подготовки, а студентов, изучающих английский язык, всегда больше, чем студентов, изучающих немецкий язык. Следовательно, преподаватель немецкого языка лишен места в цифровом пространстве из-за малочисленности его студентов и вынужден создать электронный курс по дисциплине «Иностранный язык» в ином цифровом пространстве.

3. В группу, изучающую немецкий язык, записаны студенты разных направлений подготовки, что требует унификации методического материала по дисциплине, а в рабочих программах этой унификации нет.

4. Необходимо разработать унифицированный методический материал для организации учебного процесса.

5. Студенты-заочники слабо владеют цифровыми компетенциями и их необходимо обучать работе на платформе LMS Moodle во время установочной сессии.

Перечисленные сложности помогает решить электронный курс по дисциплине «Иностранный язык» на платформе LMS Moodle. Электронный курс был разработан на платформе LMS Moodle и размещен на платформе «Онлайн-школа КузГТУ», что обеспечило возможность создать единую группу изучающих немецкий язык в электронной среде. Курс разрабатывался по модульному принципу. Модульная структура курса предполагает, что каждый модуль курса (кроме вводного) включает в себя ряд тем. Рассмотрим структуру курса.

Вводный модуль содержит инструкцию по работе с курсом, инструкцию по оформлению контрольных заданий (в каждом семестре студенты должны выполнить одно контрольное задание, подготовить высказывание по указанной теме), методическую литературу по дисциплине и форум. Мы используем два типа форумов – форум для объявлений и учебный форум, где у студентов-заочников есть возможность обратиться к преподавателю с возникшей проблемой при выполнении задания, договориться о консультации, оперативно получить ответ.

Два последующих модуля представляют собой набор заданий на семестр, которые студенты-заочники должны выполнить в течение семестра («Семестр 1», «Семестр 2»).

В состав учебного модуля входят следующие виды заданий:

- «Глоссарий» дает возможность работать над лексическим материалом, предоставлять не только перевод, но и указывать толкование слов и выражений.

- «Лекция» позволяет организовать пошаговое изучение теоретического материала, в конце каждой страницы созданы вопросы на проверку понимания материала.

- «Гиперссылка» дает возможность студентам просмотреть учебные видеоролики, на основе просмотренного материала составить конспект учебного материала, необходимого для запоминания, выполнить тренировочные лексико-грамматические упражнения и онлайн-тесты.

- «Задание» позволяет создать файл с материалом, загрузить его в курс. Обучающийся, скачав файл, выполняет задание и прикрепляет ответ в курс. Преподаватель с помощью данного элемента может размещать письменные задания, собирать студенческие работы, оценивать их баллами, оставлять отзыв в печатном редакторе или предоставить студенту аудиоотзыв.

- «Тест» используется для контроля знаний по грамматике, лексике, чтению и письму. Преподаватель может разрабатывать тесты любой сложности, устанавливать время выполнения теста, количество попыток, срок доступа к тесту. Главным преимуществом этого элемента является то, что оценивание происходит автоматически, полностью исключается субъективный подход к обучающемуся. Тесты, составленные из случайных вопросов, дают возможность при каждом прохождении получать новый вариант вопроса, что исключает списывание.

Рассмотрим более подробно модуль «Семестр 2» (см. рис. 1). Согласно рабочей программе, во втором семестре студенты заочной формы обучения изучают тему «Mein Arbeitstag». Тема базируется на остаточных школьных лексико-грамматических знаниях по теме «Распорядок дня», «Мое расписание», «Спряжение возвратных глаголов», «Глаголы с отделяемыми и не отделяемыми приставками».

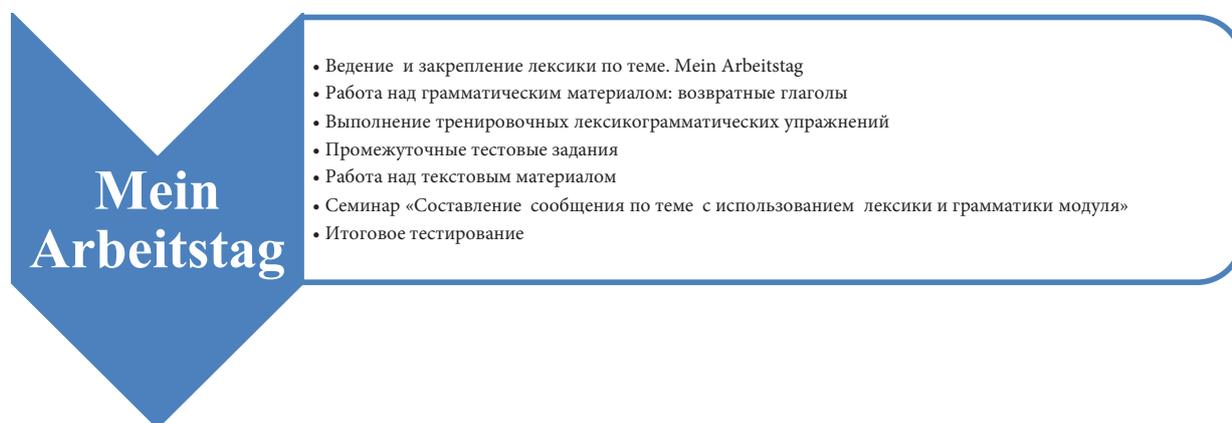


Рис. 1. Пример модуля «Семестр 2»

Для успешного выполнения контрольного задания и подготовки высказывания по теме студенту помогает электронный курс, рассчитанный на 32 часа самостоятельной работы, предусмотренные программой по дисциплине «Иностранный язык». Последовательность элементов курса позволяет работать над всеми видами навыков – чтением, письмом, аудированием и говорением.

Работа по модулю начинается с тематической лексики, с ней студенты знакомятся при помощи «Глоссария». Это задание интерактивное, позволяет организовать групповую работу, каждый студент вписывает в глоссарий слова по теме “Mein Arbeitstag”, в итоге получается мини-глоссарий, с которым студенты работают на протяжении всей темы, отрабатывая лексику в заданиях.

Следующим заданием модуля является отработка грамматического материала по теме «Возвратные глаголы в немецком языке». Для работы над грамматической темой мы предлагаем студентам задания «Лекция» и «Гиперссылка». При помощи задания «Лекция» мы вводим теоретический материал поэтапно, разбивая его на части, предлагая на каждой новой странице новую часть материала, в саму лекцию встраиваем контрольные вопросы таким образом, чтобы только при правильном ответе на вопрос студент мог продолжить изучать теоретический материал.

Гиперссылка на учебный видеоматериал позволяет разнообразить и активизировать учебный процесс, что в свою очередь, являясь аудиовизуализацией материала, способствует его успешному усвоению.

Работа над чтением организована при помощи элементов «Задание» и «Тест» (для выполнения предтекстовых и послетекстовых заданий).

Обратная связь по курсу осуществляется при помощи учебного форума, студент находится на связи с преподавателем и может задать ему вопрос, получить консультацию.

Модуль итогового контроля содержит требования к зачету/экзамену и образец итоговых заданий. Допуском на зачет/экзамен являются все выполненные задания за семестр. Зачет или экзамен проводится аудиторно. Студенту предлагается пройти тестирование на платформе Moodle в присутствии преподавателя и собеседование по пройденной теме.

В каждый семестр курса встроена шкала прогресса завершения элементов курса, которая позволяет студентам видеть результаты выполнения заданий и является мотивирующим фактором к дальнейшей работе по освоению курса.

Опыт организации учебного процесса по немецкому языку для студентов заочной формы обучения посредством электронного курса на платформе Moodle показал, что пока не все студенты осознают значимость самостоятельной работы в электронном курсе. Те студенты, которые активно самостоятельно работали, убедились, что самостоятельное освоение материала и взаимодействие с преподавателем в электронной среде дает возможность успешно усваивать учебный материал.

В результате апробации курса нами были определены преимущества организации учебного процесса в электронной среде:

1. Электронный курс на платформе «Онлайн-школа КузГТУ» позволяет организовать самостоятельную запись на курс.

2. Электронный курс дает возможность организовать работу студентов с электронным контентом в удобное время и в удобном месте, осуществлять обсуждение вопросов и проблемных заданий с преподавателем и с одноклассниками, т. е. осуществлять групповое интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса.

3. Электронный курс – это решение проблем преподавателя по вопросу формирования группы.

4. Электронный курс позволяет создавать и проводить теоретические и практические занятия, в том числе и в режиме реального времени, дает возможность менять порядок и способ подачи материала в зависимости от уровня подготовки группы; контролировать время работы студентов в курсе и выполнение ими учебных заданий.

5. Электронный курс дает возможность использовать любой материал для самостоятельного изучения, разработанный преподавателями кафедры или из ресурсов Интернета.

6. Работа преподавателя по созданию языкового курса – достаточно трудоемкий процесс, но, принимая во внимание разрозненность по группам студентов, изучающих немецкий язык, и их количество, мы отдаем предпочтение организации языкового курса в электронной среде.

Подводя итог, отметим, что в результате внедрения цифровых технологий в учебный процесс и апробации электронного курса «Иностранный язык (немецкий)» для студентов заочного обучения, разработанного на платформе LMS Moodle, были сформулированы преимущества организации учебной деятельности студентов, направленные на повышение качества обучения студентов-заочников, формирование навыков самообразовательной деятельности и повышение мотивации студентов.

### 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. Волгина О. В. Дистанционный компонент в преподавании немецкого языка для студентов-заочников педагогического направления. URL: [cyberleninka.ru/article/n/distsionnyy-komponent-v-prepodavanii-nemetskogo-yazyka-dlya-studentov-zaochnikov-pedagogicheskogo-napravleniya](http://cyberleninka.ru/article/n/distsionnyy-komponent-v-prepodavanii-nemetskogo-yazyka-dlya-studentov-zaochnikov-pedagogicheskogo-napravleniya) (дата обращения: 14.03.2022).
3. Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С., Березина А. С. Использование технологий e-learning в организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов заочной формы обучения // Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 3. С. 353–358. DOI 10.30853/filnauki.2019.3.75.
4. Ларионова Ю. С., Широколобова А. Г. Проектирование электронного учебного курса по иностранному языку в техническом вузе по модели смешанного обучения // Открытое дистанционное образование. 2016. № 3 (63). С. 20–26. DOI 10.17223/16095944/63/3.
5. Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 32–34.
6. Карякин Ю. В. Новая парадигма образования // Философия, социология, политология. 2009. № 239. С. 39–43.
7. Алькова Л. А. Критерии сформированности ИКТ-компетентности личности посредством Т-технологии // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 105–106.
8. Ачкасова О. Г. Формирование и развитие цифровых компетенций специалистов в рамках президентской программы подготовки управленческих кадров Кузбасса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 99–106.
9. Бугрова О. В. К вопросу определения понятия «Информационная компетентность учителя» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 1 (213). С. 6–11.
10. Подольский О. В. Новые требования к каждому человеку в реалиях цифровой экономики. URL: <https://ntinews.ru/blog/interview/novye-trebovaniya-k-kazhdomu-cheloveku-v-realiyakh-tsifrovoy-ekonomiki.html> (дата обращения: 15.12.2021).
11. Дегиль И. М., Костюкова Т. А. Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 3 (63). С. 5–10.
12. Хмелидзе И. Н. Роль преподавателя в реализации электронного обучения // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 4 (56). С. 45–48.

*Статья поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 31.01.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 31.01.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

Жанна Александровна Коротких

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, zhannak08@mail.ru

Ирина Юрьевна Кочешкова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, irina\_kocheshkov@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме использования технологии проектного обучения, позволяющей сформировать профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка и так называемые «мягкие навыки» (soft skills). Авторы прослеживают историю появления и развития проектной методики применительно к высшему образованию в зарубежной и отечественной практике, анализируют опыт использования технологии проектного обучения в курсе преподавания дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации», формулируют рекомендации к дальнейшему совершенствованию применения технологии проектного обучения в контексте развития таких типов организации учебного процесса, как самостоятельное, практическое и коллективное обучение. Отмечается важность учебного сотрудничества и роль преподавателя не как транслятора знаний, а как фасилитатора проектной деятельности обучающихся.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, технология проектного обучения, «мягкие навыки», универсальные компетенции, коллективное обучение.

Zhanna A. Korotkikh

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, zhannak08@mail.ru

Irina Yu. Kocheshkova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, irina\_kocheshkov@mail.ru

## USE OF PROJECT LEARNING TECHNOLOGY IN THE COURSE “INTRODUCTION TO THE THEORY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION” IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCES OF STUDENTS

*Abstract.* The article is devoted to the issue of using the project-based learning technology, which makes it possible to form both the professional competences of future teachers of a foreign language, and the soft skills. The authors trace the history of the emergence and development of the project-based learning methodology in relation to university education in foreign and domestic practice, analyze the experience of using project-based learning technology in the course of teaching the course “Introduction to the Theory of Intercultural Communication”, suggest some recommendations for further improvement of the project-based learning technology application in the context of the development of such types of the educational process organization as independent, practical and collaborative learning. The importance of educational cooperation and the role of the teacher not as a translator of knowledge, but as a facilitator of students’ project activities are emphasized.

*Keywords:* intercultural communication, project-based learning technology, soft skills, universal competences, collaborative learning.

В 2020-х годах в развитии отечественного высшего образования, как и в образовании Европы, Америки и Юго-Восточной Азии, определилась смена приоритетов в формировании компетенций будущих профессионалов. Активное и расширяющееся привлечение работодателей, экспертов-практиков в осуществление образовательной деятельности позволило академическому сообществу осознать, что в современном мире успех обучающихся в профессиональной деятельности уже не зависит исключительно от уровня профессиональных знаний, умений, навыков и трудового опыта, то есть того, что в западной традиции

принято называть hard skills («жёсткие навыки»). На сегодняшний день целый ряд исследований, основанных на опросах работодателей и анализе современных тенденций рынка труда, показал, что чрезвычайно важными и востребованными являются soft skills («мягкие навыки»), среди которых критическое мышление, креативность, способность устанавливать продуктивные отношения, умение работать в команде, слушание и понимание собеседника, лидерство, способность к мотивированию других, разрешение конфликтных ситуаций, эмпатия и т. д. [1, 2]. Всё это соотносится с принятыми в федеральных государ-

ственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения «универсальными компетенциями», то есть компетенциями над-профессиональными, необходимыми для любого вида деятельности в современном социуме.

Именно осознание значимости «мягких навыков» задало новый вектор развития образования до 2030 года. По заключениям международных межотраслевых экспертных сообществ «для развития прогрессивных систем образования наиболее значимыми являются три типа процесса обучения: самостоятельное, практическое и коллективное» [1, с. 190]. Умение учиться самостоятельно заключается не в достижении конечного результата, а в способности моделировать собственный процесс обучения, определить интересные области знания и оптимальные способы их освоения. Практическое обучение – это обучение на практике, т. е. путем разработки и реализации проектов. Такой подход предполагает выход учащихся за рамки теоретических знаний. Коллективное обучение требует «умения учиться у коллег и вместе с ними, использовать их опыт в своей практике и таким образом создавать нечто общее» [1, с. 190].

Для успешного осуществления обучения по данным трем типам организации учебного процесса преподавателям необходимо активнее использовать техники раскрытия потенциала студентов и развития их стремления к познавательной активности. В каждом учебном курсе, научно-исследовательской работе и различных видах практик должны быть созданы все необходимые условия для саморазвития студентов, чтобы они могли приобрести привычку учиться и переучиваться. Учебное сотрудничество является одновременно и методом, позволяющим расширить возможности обучающихся, и эффективным способом обучения, который смещает акцент от пассивного слушания и воспроизведения услышанного и прочитанного к активному коллективному исследованию. Данный подход можно использовать во всех образовательных областях – так преподаватели смогут привлечь обучающихся к участию в совместных проектах, поощряющих проявление творчества и развитие «мягких навыков» [1, с. 194].

Технология проектного обучения не является изобретением XX века; она была введена в образовательный процесс еще в конце XVI века в Италии. В 1765–1880 гг. метод проектов стал одним из основных методов обучения в Европе и постепенно «перекочевал» в Америку, где нашел широкое применение в общеобразовательных и профессиональных школах. В 1915–1965 гг. произошло переосмысление возможностей использования данного метода, и уже в новом содержательном наполнении метод проектов вернулся в образова-

тельные учреждения Европы [3]. В России большую роль в продвижении технологии проектного обучения сыграла Н.К. Крупская, положительно оценивавшая опыт американских школ, но подчеркивавшая его комплементарный характер по отношению к системному обучению. Однако в 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 1980-х годов. Но постепенно метод проектов вновь обрел свою популярность и с конца XX века стал активно использоваться во многих странах мира, в разных учебных заведениях в преподавании разных дисциплин. Особую актуальность метод проектов приобрел в XXI веке – в современном информационном обществе.

В основе технологии проектного обучения лежат идеи американских ученых У.Г. Килпатрика и Дж. Дьюи о том, что образование есть процесс накопления и реконструкции уже имеющегося опыта с целью углубления его содержания. Ценность данного метода заключается в том, что обучающиеся не получают информацию в готовом виде, а самостоятельно разрабатывают заданную тему на основе ранее полученных знаний. В основе метода проектов лежит «развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [4].

Как правило, метод проектов ориентирован на самостоятельную парную или групповую деятельность студентов, поэтому, по мнению Е.С. Полат, «органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами» [4]. В процессе выполнения учебного проекта формируется социальный опыт студентов, их умение видеть, выделять и решать социальные и профессиональные проблемы. Кроме того, технология учебного проектирования обеспечивает развитие исследовательских способностей студентов и формирование необходимых для профессиональной деятельности умений анализировать проблемы и находить пути их решения [5, с. 50].

Проектные задания могут быть разными по объему, выполняться в рамках любого курса, но их использование в учебном процессе всегда оказывается эффективным как в плане развития профессиональных навыков и умений, так и в плане совершенствования умений более общего характера, таких как умение работать в команде и отбирать нужную информацию. Большое значение имеют проектные задания для формирования рефлексивных и коммуникативных умений, для развития логического мышления и творческих способностей студентов.

В курсе «Введение в теорию межкультурной коммуникации» можно выделить широкий круг проблем, исследование которых предполагает различного рода проектные задания. Но успех исследования во многом зависит от правильно выбранного подхода. В процессе разработки теории межкультурной коммуникации сформировалось три основных подхода: 1) функциональный, 2) объяснительный (интерпретативный), 3) критический. Данные подходы отличаются в концептуализации таких понятий, как культура и коммуникация, а также в истолковании некоторых исходных положений, таких как человек и его сущность, поведение людей и природа знаний. В рамках каждого из подходов сложилась определенная парадигма, которая определяется целями и методологией исследования.

*Функциональный подход*, бурное развитие которого пришлось на 80-е годы прошлого столетия, опирается на данные психологии и социологии. Исследователи, работающие в рамках данного направления, признают существование объективного внешнего мира и считают, что культура определяет модели поведения людей и стиль общения. Исходя из этого, свою задачу они видят в том, чтобы описывать и предсказывать поведение людей. Основными методами исследования являются анкетирование и опрос, при которых большую роль приобретают количественные показатели.

Несомненно, многие исследования, проведенные в рамках данного направления, внесли большой вклад в развитие теории межкультурной коммуникации (далее – МКК). Широкую известность получили программы, разрабатывающие теории неопределенности и тревожности применительно к условиям межкультурной коммуникации [6]. Большое практическое значение имеют работы в области теории коммуникативной аккомодации [7], теории «обманутого ожидания» [8], теории аттракции и подобия [9]. Большой интерес представляют также работы, в которых на основе причинно-следственных отношений между культурой и стилем общения проводится анализ методов разрешения конфликтов [10].

Бесспорно, заслугой данного подхода является анализ коммуникативной вариативности, который базируется на признании причинно-следственных отношений между культурой и коммуникацией. Однако, как в дальнейшем показали исследования многих ученых, реальное общение часто не укладывается в жесткие причинно-следственные рамки, в результате чего в контексте реальной коммуникации степень предсказуемости гораздо ниже, чем в теории. По всей вероятности, невозможно выделить и определить все составляющие коммуникации и спрогнозировать их влияние на разви-

тие процесса коммуникации. Кроме того, большую роль играет фактор креативности, характерный для любого акта общения. Выводы и прогнозы, сделанные на основании количественных показателей, полученных в результате анкетирования, отражают лишь общую картину и могут оказаться неэффективными в конкретных ситуациях.

В конце 80-х годов широкую популярность среди ученых, занимавшихся проблемами коммуникации, приобрел *объяснительный (интерпретативный) подход*. Сформировавшийся в лоне социолингвистики, свое дальнейшее развитие данный подход получил в направлении этнографии коммуникации. На первый план вышла задача понять мир и описать модели коммуникативного поведения, которые исследователи наблюдали при непосредственном общении с представителями определенных культурных групп. Философскую основу данного направления составили положения немецкого идеализма (Кант), современной феноменологии, герменевтики и символического интеракционизма. В качестве исходных принимались следующие положения: мир, окружающий людей, существует независимо от них, но в то же время люди сами создают мир. Опыт, включая коммуникацию, по сути своей субъективен. Поведение креативно, не определяется причинно-следственными отношениями и не может легко предсказываться. Описательный подход рассматривает отношения между культурой и процессом коммуникации как взаимозависимость и взаимодействие: культура влияет на процесс коммуникации, и сама им формируется и видоизменяется.

Основное отличие описательного подхода от функционального состоит в том, что при функциональном подходе исследователи стремятся выделить определенные универсалии, которые в дальнейшем могут быть использованы для характеристики различных культур. Задачей же описательного подхода является изучение моделей коммуникативного поведения, присущих какой-либо определенной культурной группе. В данном случае исследователей больше интересует, какие модели используются в том или ином контексте общения. Как правило, исследование проводится в рамках одного культурного социума, однако в ряде работ представлены результаты кросс-культурного и/или межкультурного исследования.

Слабым местом в парадигме описательного подхода является то, что исследователь, непосредственно наблюдающий и описывающий процесс общения, сам не является частью той культурной группы, которую он изучает. И в силу этого его описания могут иметь характер субъективной интерпретации, не отражающей реальное положение вещей.

Третий подход, *критический*, сходится с описательным подходом в понимании мира как субъективной реальности. Отличие этого подхода от двух других состоит в том, что основной упор делается на изучение контекста, в котором происходит коммуникация. Причем под контекстом подразумевается макроконтекст, т. е. те политические, социальные и исторические условия, которые влияют на процесс коммуникации. Исследователей, работающих в этом направлении, всегда интересуют отношения зависимости («власти»), которые существуют между участниками коммуникации. Они рассматривают культуру как арену борьбы, на которой сталкиваются разные интересы и подходы, и где всегда присутствует доминантная сила. Цель этого подхода не столько понять и описать поведение людей, сколько изменить их жизнь. Они полагают, что знание того, как действуют властные структуры в определенных ситуациях, поможет людям выработать эффективные стратегии, позволяющие им избегать угнетения.

В качестве основного метода исследования в критической парадигме используется метод текстового анализа. Анализируется, как правило, продукция средств массовой информации – фильмы, телевизионные передачи, газетные статьи и заметки, журнальная и телевизионная реклама и т. д. Недостатком критического подхода считают отсутствие данных, полученных эмпирическим путем.

Несмотря на определенные достоинства, каждая из трех парадигм имеет ряд недостатков, которые ограничивают сферу ее применения. Признавая этот факт, ученые попытались найти такие подходы, которые бы давали более полные и объективные результаты. Это привело к разработке межпарадигматических вариантов, среди которых наиболее значительными являются следующие: либеральный плюрализм (Liberal Pluralism), межпарадигматическое заимствование (Interparadigmatic Borrowing), полипарадигматическое содружество (Multiparadigmatic Collaboration) и диалектический подход (Dialectical Perspective).

Либеральный плюрализм признает достоинства трех основных парадигм, считая, что каждая из них вносит свой вклад в понимание культуры и коммуникации. Вывод, к которому приходят представители этого направления, достаточно прост: все парадигмы имеют право на существование.

Не подвергая сомнению ценность проведения исследования в рамках определенной парадигмы, представители межпарадигматического заимствования считают возможным соединять данные, полученные исследователями в результате применения различных методов.

Концепция полипарадигматического содружества строится на том, что каждая из трех основных парадигм имеет свои ограничения, и поэтому при исследовании какого-либо вопроса необходим комплексный подход. На разных этапах исследования используются методы и приемы разных парадигм, что в результате дает возможность составить более точную картину и получить более объективные результаты.

Самым продуктивным, по мнению многих исследователей, является диалектический подход. Его сущность заключается в выделении из общего числа единичных и общих фактов; выявлении их причинно-следственных связей; отделении необходимого от случайного; установлении определенных закономерностей и их взаимосвязи. Диалектический подход требует всестороннего рассмотрения объекта, что предполагает установление всех его связей и отношений, а также выявление в нем противоположных сторон и их взаимосвязи. Одним из основных принципов диалектики является принцип развития, согласно которому все предметы и явления, в том числе и культура, находятся в состоянии постоянного движения, развиваются и изменяются.

Выбор определенной парадигмы для разработки проекта во многом зависит от темы проекта. Так, например, для темы *The Challenges of Cultural Relativism* более продуктивным будет использование критического подхода, в котором основной упор делается на изучение макроконтекста, т. е. на те политические, социальные и исторические условия, которые влияют на процесс коммуникации. В качестве основного метода исследования используется метод текстового анализа. Анализируются, как правило, фильмы, телевизионные передачи, газетные статьи и заметки, журнальная и телевизионная реклама, информация в социальных сетях.

Использование парадигмы функционального подхода релевантно при работе над проектом *Not All People Are Prepared for the Increase in Intercultural Contact*. Исходным в данном случае является положение, что культура определяет модели поведения людей. Исходя из этого, задача исследователей заключается в том, чтобы описать поведение людей в условиях расширения и углубления межкультурных контактов. Основными методами при функциональном подходе являются анкетирование и опрос, при которых большую роль приобретают количественные показатели.

Концепция полипарадигматического содружества дает хорошие результаты при исследовании темы *Language Discrimination in the Labor Market*. В данном случае необходим комплексный подход, при котором на разных этапах исследования используются методы и приемы разных парадигм,

что в результате дает возможность составить более точную картину и получить более объективные результаты.

Самым продуктивным при работе над проектом *A Profound Transformation of Modern Cultures is Taking Place, Although Not at the Same Speed in All Countries (The European Values Study)* будет, несомненно, диалектический подход, одним из основных принципов которого является принцип развития. Культура, как и все явления, находится в состоянии постоянного движения, развивается и изменяется, для успешной разработки проекта студентам необходимо провести всесторонний анализ факторов, влияющих на развитие культуры и выявить причинно-следственные связи между историческим наследием, экономическим развитием страны и культурными и социальными переменами, происходящими в обществе.

Выбор тематики проектов зависит от изучаемой темы, от интересов и способностей студентов. Тема может быть предложена как преподавателем, так и самими студентами.

В работе над созданием проекта можно выделить несколько этапов. На первом этапе утверждается состав группы, обсуждается общая концепция, цель и задачи проекта, определяется парадигма, в рамках которой будет проведено исследование, и способы сбора информации. На втором этапе вырабатывается план действий, определяются сроки работы, распределяются индивидуальные задания. При необходимости формируются малые группы для выполнения конкретных заданий. Основными задачами третьего этапа являются сбор информации, анализ собранной информации и формулирование выводов. Четвертый этап – оформление результатов работы над проектом. Это может быть коллаж, постер, видеофильм, слайдовая презентация или любой другой формат, соответствующий теме проекта. Заключительный этап – презентация результатов проектной работы и защита проекта. В защите проекта принимают участие все члены группы. Студенты должны отстаивать свою работу, убедить экспертов в ее значимости; показать свою компетентность и объективность полученных результатов.

На основании опыта работы и проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Использование технологии проектного обучения в курсе «Введение в теорию МКК» доказало свою состоятельность и эффективность и получило положительную оценку студентов. Полученные результаты наглядно показали, что работа над проектом действительно способна сплотить студентов, повысить их интерес к предмету, проявить исследовательские и креативные

способности. Было отмечено, что использование метода проектов способствует развитию критического мышления и формированию универсальной компетенции (УК-5), определенной образовательным стандартом как способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, что предполагает умение анализировать социокультурное разнообразие общества, используя знание о моделях взаимодействия людей на исторических этапах и в современном мире, выявлять этнокультурные и конфессиональные особенности социальных субъектов и учитывать их в профессиональной деятельности, демонстрировать уважительное отношение к этнокультурным и конфессиональным традициям в ситуациях межкультурного взаимодействия.

В дальнейшем для оптимизации проектного обучения в рамках курса «Введение в теорию МКК» необходимо:

- разработать систему «малых», «средних» и «больших» по проблематике и количеству студентов, занятых в разработке, проектов;
- представить список проектов студентам в начале курса;
- сформировать рабочие группы с учетом академического и креативного потенциала студентов для выполнения проектов;
- обсудить научно-исследовательские парадигмы, в рамках которых возможно получение наиболее объективных результатов, и сложности, с которыми могут столкнуться студенты в ходе выполнения проекта;
- установить четкие временные рамки выполнения проекта и презентации результатов.

Таким образом, технология проектного обучения позволяет успешно осуществлять интеграцию дисциплин и компетенций, формирование «жестких» и «мягких навыков» при подготовке обучающихся по направлению «Педагогическое образование»; обучать навыкам коммуникации и лидерству участников проектной деятельности; повышать активность и заинтересованность студентов в результатах обучения через вовлечение их в командные проекты. При этом усиливается роль учебного сотрудничества. Преподаватель как фасилитатор обучения – устойчивая тенденция, которая указывает на значительные изменения в сфере высшего образования. Новая роль преподавателя влечет за собой освоение инновационных подходов к обучению и понимание специфики инноваций в использовании традиционных методик, включая способы организации учебного процесса для его наибольшей результативности.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Навыки будущего для 2020-х: Новая Надежда. Доклад GEF & WorldSkills Russia. URL: <https://futureskills2020s.com/ru> (дата обращения: 06.12.2021).
2. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
3. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. URL: [https://www.researchgate.net/publication/243768523\\_The\\_project\\_method\\_its\\_vocational\\_education\\_origin\\_and\\_international\\_development](https://www.researchgate.net/publication/243768523_The_project_method_its_vocational_education_origin_and_international_development) (дата обращения: 06.12.2021).
4. Полат Е. С. Метод проектов. URL: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (дата обращения: 06.12.2021).
5. Вагина Е. Л. Технология проектного обучения в условиях профессиональной подготовки будущих специалистов // Инновационные технологии в образовательном процессе: сборник науч. трудов Курского филиала Финуниверситета по материалам XII Международной научно-методической конф. «Инновационные технологии в образовательном процессе» (21 ноября 2014 года) / под ред. Л. А. Дремовой. Курск: ГИРОМ, 2015. С. 50–53.
6. Gudykunst W. B. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status // Intercultural communication theory / R. L. Wiseman (Ed.). CA: Sage Publications, 1995. P. 8–58.
7. Accommodating intercultural encounters: Elaborations and extensions / G. Gallois [et al.] // Intercultural communication theory / R. L. Wiseman (Ed.). CA: Sage Publications, 1995. P. 115–147.
8. Burgoon J. K. Cross-cultural and intercultural applications of expectancy violations theory // Intercultural communication theory / R. L. Wiseman (Ed.). CA: Sage Publications, 1995. P. 194–214.
9. Kim H. J. Influence of language and similarity on initial intercultural attraction // Cross-cultural interpersonal communication Newbury Park / S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Eds.). CA: Sage Publication, 1991. P. 213–229.
10. Culture, face maintenance and styles of handling interpersonal conflicts: A study in five cultures / S. Ting-Toomey [et al.] // International Journal of Conflict Management. 1991. 2. 275. 296 p.

*Статья поступила в редакцию 13.12.2021; одобрена после рецензирования 17.02.2022; принята к публикации 21.02.2022.*

*The article was submitted 13.12.2021; approved after reviewing 17.02.2022; accepted for publication 21.02.2022.*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

*Аннотация.* Представлены результаты педагогического эксперимента деятельности куратора вуза по формированию студенческого коллектива. Выявлены и охарактеризованы основные черты студенческого коллектива, этапы формирования, разработаны критерии и показатели его сформированности, описано содержание деятельности кураторов. Уровень сформированности коллектива измерялся на основе самоанализа студентов и экспертных оценок. Исследование позволило прийти к выводу, что целенаправленная деятельность кураторов способствует развитию самоуправления группы как реальной формы студенческой демократии.

*Ключевые слова:* студенты вуза, деятельность куратора, коллектив студенческой группы.

Tatyana A. Miroshina

*Kuzbass State Agrarian Academy, Kemerovo, Russia, [intermir42@mail.ru](mailto:intermir42@mail.ru)*

## THE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION CURATOR IN THE FORMATION OF THE STUDENT GROUP COLLECTIVE

*Abstract.* The article presents the results of the pedagogical experiment with the activity of the higher educational institution curator forming the university student collective. The main features of the student collective, the stages of its formation are revealed and characterized, criteria and indicators of its formation are developed, the content of the curators' activity is described. The level of the collective formation was measured based on students' self-analysis and expert assessments. The study led to the conclusion that the purposeful activity of curators contributes to the development of group self-government as an efficient form of student democracy.

*Keywords:* university students, curator's activity, the collective of the student group.

В нынешних условиях в России необходима на качественно ином уровне организация воспитательного процесса в вузе, развитие самоуправления студентов. «Институт кураторов обладает возможностью создания организационных и педагогических условий для трудовой деятельности студентов, организации досуга, спортивных и творческих мероприятий, вовлечения студентов в различные виды социально-значимой деятельности» [1, с. 48].

Диалектика человеческих взаимоотношений такова, что, воздействуя на другого, изменяя его, человек меняется сам. Оказывая влияние на других, он сам одновременно оказывается под их влиянием. В этом смысле общение студентов уже несет с собой воспитательную, нравственно-преобразующую функцию. Разумеется, тот или иной воспитательный эффект общения студентов определяется во многом уровнем их духовного и нравственного развития. Личность студента формируется в студенческом коллективе его моральной атмосферой. Именно здоровые межличностные отношения образуют тот необходимый социально-психологический климат, без которого невозможно формирование личности будущего специалиста, его ценностных, в том числе и нравственных, установок и качеств.

Действительно, опыт кураторов показывает, что в тех группах, в которых есть взаимопонимание между членами коллектива, значительно повышается степень социализации и адаптации личности и создаются предпосылки формирования адаптивных качеств у студента в рамках более широкой социальной общности. «Сплоченность студенческой группы способствует повышению эффективности обучения, формирует навыки работы в команде, ответственность, умение принимать на себя обязанности лидера, общую культуру будущего выпускника. Студентам сплоченная учебная группа оказывает моральную поддержку, помогает учиться, прививает ценность коллективизма, оказывает помощь в трудной жизненной ситуации» [2, с. 200].

Мы полагаем, что в ходе обучения решающей фазой развития вузовского студенческого коллектива являются первые месяцы учебы, в которые закладывается фундамент, определяющий во многом это развитие. Данная стадия может развиваться как в негативном, так и в позитивном направлении. Поэтому так значима на этом этапе деятельность куратора студенческой группы по ее сплочению и адаптации к вузовским условиям. Для решения данной задачи нами была спланирована деятельность с кураторами, которая включа-

ла целенаправленную работу по оказанию помощи студентам группы в адаптации, формировании коллектива и организации самоуправления.

Мы провели опросы и беседы со студентами и кураторами студенческих групп. В опросах и беседах приняли участие 210 студентов из 14 курируемых групп и 14 кураторов Кузбасской ГСХА. Для изучения результативности процесса формирования коллектива студенческой группы нами была разработана анкета на основе анализа и синтеза психолого-педагогической литературы, публикаций периодической печати, изучения педагогического опыта. Анкета включала вопросы, направленные на определение отношения студентов к избранной профессии и изучению дисциплин; их деятельности в сфере общественно-политической и культурно-просветительной жизни и участия в самоуправлении в рамках вуза и за его пределами; межличностных отношений в группе; морально-этической стороны деятельности студенческой группы.

Анализ публикаций последних лет показал, что вопрос деятельности куратора в вузе является актуальным и важным. Ряд авторов акцентирует внимание на функциональных обязанностях кураторов, направлениях и формах их работы [3–5]. Многие делятся опытом организации кураторской деятельности в вузе [6–9]. Е.Я. Бельская, О.Н. Игна [10], D.U. Sobirova и др. [11] рассматривают роль и цели института кураторства в современном высшем профессиональном образовании. Таким образом, нет работ, которые освещают деятельность кураторов по формированию коллектива студенческой группы. При этом В.И. Коваленко [12] выявила прямую взаимосвязь качества успеваемости студентов колледжа и степени сплоченности групп.

Современный куратор – это преподаватель и воспитатель в одном лице, который должен обладать многими качествами: прежде всего высоким профессионализмом, честностью, порядочностью, отзывчивостью и способностью найти индивидуальный подход к студенту. Характер отношений куратора с группой определяется в значительной степени его личностными качествами [13]. Опрос студентов, проведенный нами, позволяет перечислить те личностные качества куратора, которые необходимы для создания благополучного психологического климата в группе: информированность (83 %), компетентность (81 %), внимательность к студенту (76 %), тактичность (52 %), жизнерадостность (42 %), энергичность (41 %). Эти качества были отмечены студентами как наиболее значимые для их

адаптации, профессионального становления, развития студенческого коллектива.

Педагогический такт, высокая общая и педагогическая подготовка, творческое мышление, целеустремленность и настойчивость, организаторские способности, высокая требовательность, сочетающаяся с уважительным отношением к личности студента, – вот неотъемлемые качества куратора.

Куратору необходима эрудиция не только в своем предмете, науке, но и во многих других отраслях знания, прежде всего в педагогике, психологии, социологии, которые позволяют определить меру педагогического воздействия, эффективность воспитательного влияния и учитывать психические свойства личности, особенности характера и поведения студента.

Кураторы Кузбасской государственной сельскохозяйственной академии овладевали знаниями основ социологии, социальной психологии и педагогики, знанием особенностей студенчества как социально-демографической группы, специфики формирования и развития коллектива студенческой группы через специальные семинары для кураторов, периодические издания, научно-методические конференции, циклы лекций по проблемам вузовской педагогики, различные совещания вузовского актива. Следующий основной источник педагогического самообразования куратора – передовой опыт работы коллег своего вуза, различных вузов страны, как отраженный в литературе, так и непосредственно наблюдаемый.

Главным условием для создания коллектива является общность основных интересов студентов группы: интересы к избранной профессии, к жизни факультета. Естественно, что в коллективе существуют как общие интересы, так и отражающие своеобразие духовного мира каждой личности – творческие, спортивные. Но личностные увлечения и склонности не должны ослаблять основные связи в коллективе, базирующиеся на общих учебных и научных интересах. В коллективе общие и личные интересы должны сливаться, взаимно обогащать друг друга, создавать прочную основу совместной деятельности студентов.

Одной из сторон выработки самостоятельности студенческой группы является становление и утверждение групповой морали, т. е. совокупности групповых норм и правил, определяющих поведение членов группы, их отношение к внутригрупповым и внешнегрупповым процессам. Известно, что, будучи связанной с общепринятыми в обществе нормами и идеалами, групповая мораль является одним из важных субъективных

факторов, влияющих на формирование группового сознания.

Сказанное позволяет подойти к вопросу о критериях оценки студенческого коллектива. Мы считаем, что оценка будет более полной, если учитываются следующие моменты:

а) отношение к избранной профессии и изучению профилирующих дисциплин;

б) деятельность в сфере общественно-политической и культурно-просветительной жизни и самоуправления в рамках вуза и за его пределами;

в) межличностные отношения в группе;

г) морально-этическая сторона деятельности студенческой группы.

Показателями, дающими возможность оценить деятельность студенческой группы в перечисленных направлениях, являются:

- Отношение группы к изучению профилирующих дисциплин и к будущей профессии, определяющие степень усвоения данных предметов; сводки текущей успеваемости и результаты сессий, рост числа отличников и хорошо успевающих студентов, успехи в овладении навыками и умением профессиональной деятельности. В то же время успех в овладении учебной программой каждым студентом не означает еще успешной деятельности всего коллектива группы в целом. Здесь огромную роль играют отношение группы к отличникам и слабо успевающим студентам, формы и средства коллективной взаимопомощи в обучении, средства укрепления престижа группы на курсе и факультете. В процессе ориентирования на будущую специальность и успешного освоения профилирующих дисциплин все большее значение приобретает степень участия студентов группы в научной работе, в творческих конкурсах и олимпиадах по профилирующим предметам. Групповая активность в этом вопросе способствует повышению уровня подготовки молодого специалиста, способствует формированию у него профессиональной культуры.

- Характер и направленность деятельности студенческой группы в сфере общественно-политической, культурно-просветительной жизни и самоуправления позволяют выявить отношение группы к изучению общественных наук, ее участие в вузовских общественных организациях, периодичность в выполнении общественной работы. Важное место в успешной деятельности студенческого коллектива в этом направлении занимает степень политической зрелости студентов группы, их отношение к общественно-политическим событиям в жизни страны, республики, города, вуза. Значительную роль играют также мотивы включения студентов в общественную работу и самооценка их деятель-

ности в выбранном направлении. Показателями социально-политической зрелости мы также считали характер и содержание использования группой свободного времени, коллективных форм отдыха.

- Характер межличностных отношений, возникающих в студенческой группе: проявление активности, самостоятельности группы в качестве административной единицы в массовых мероприятиях на курсе, факультете и в институте; количество и характер конфликтов, возникающих в группе, и нарушений дисциплины студентами, формы участия группы в разрешении конфликтов, а также отношение группы к фактам отрицательного поведения отдельных лиц в общежитии и в общественных местах.

- Сформированность групповой морали предполагает наличие группового мнения относительно норм поведения студентов в общественных местах и в процессе межличностных контактов, объективная критика недостатков, отношение группы к поощрениям и наказаниям отдельных студентов, а также работа в общежитии по образцовому содержанию комнат и инвентаря, созданию уюта.

Из сказанного становится очевидным то обстоятельство, что между воспитанием студентов и структурным качеством развития их коллектива как микросреды, где формируется и проявляется социально-нравственное и интеллектуальное творчество отдельных студентов, существует самая непосредственная связь. Студенческий коллектив создает не только организационные рамки для развития личности студентов, но является качественно определяющим фактором этого развития. Естественно, данный фактор следует понимать не в смысле некоей константы, действующей всегда с одинаковой силой и определенной направленностью. Этот фактор носит векторный характер, и его содержание зависит от того, обладает ли студенческая группа чертами студенческого коллектива, являющегося результатом группового развития.

На основе изучения психолого-педагогической литературы мы выделяем три существенные черты студенческого коллектива. Во-первых, целеустремленность и эффективность совместной деятельности, выражающиеся в целенаправленном решении многообразных задач в сфере учебной деятельности и в совершенствовании жизни коллектива. Качество самостоятельной целеустремленности означает, что коллектив не просто является формальным исполнителем «извне» поставленных задач, но и решает их с учетом собственных требований, т. е. осмысленно осуществляет их.

Во-вторых, это сплоченность коллектива, предполагающая наличие стабильного актива, согласующего требования «извне» с задачами развития собственного коллектива. Сплоченность коллектива вместе с тем означает, что все его члены принимают ответственное участие в вопросах жизни студенческой группы.

В-третьих, характеристикой студенческого коллектива является его постоянство или стабильность. Речь идет не только о количественном составе коллектива, а, главным образом, о наличии в нем устойчивых норм и правил совместной жизни, обычаев и традиций. Стабильность коллектива включает в себя его динамику, возможность дальнейшего развития, творческое беспокойство, критику и самокритику, временные кризисы.

Из изложенного выше следует, что каждая из трех названных черт характеризуется с двух сторон. С одной стороны, в них выражается степень способности студенческого коллектива к самоуправлению, осуществлению социальных и учебных требований, с другой – в них выражается идеальное содержание, охватывающее мотивационную сферу, т. е. уровень развития самосознания членов коллектива.

Критерии оценки студенческого коллектива, характеристика основных черт его зрелости остаются абстрактными, если не учитывать, что каждый студенческий коллектив проходит определенные этапы своего развития. Задачи куратора на этапе эксперимента заключались в том, чтобы:

- 1) не подменять студенческое самоуправление, пробуждать инициативу самих студентов;
- 2) опираться на актив;
- 3) добиваться участия каждого студента в общественной работе;
- 4) способствовать созданию атмосферы благожелательности.

Большую роль в сплочении группы играл правильный подход к каждому члену коллектива, когда он мог проявить инициативу, когда его успехи одобрялись, его трудолюбие поощрялось. В практике воспитательной работы со студентами часто используется критика. Однако с позиций учета межличностных отношений нужна не только критика, усматривание недостатков, что вызывает отрицательные эмоции, но и положительная оценка, связанная с положительными переживаниями. Необходимо всемерно поощрять таких студентов в группах, которые вызывают уважение своей деловитостью. Отрицательные оценки и рекомендации давались куратором в форме, не принижающей студента в глазах его одноклассников.

С нашей точки зрения, уровень развития студенческой группы оказывал существенное влияние на единство суждений отдельных студентов в оценке событий, фактов поведения и во многом обуславливал личностные возможности для нравственного и интеллектуального совершенствования. В свою очередь, адекватность восприятия групповых норм и оценок поступков зависела от позиции студента в коллективе.

Указывая на значимость единых групповых оценок и норм для личностного совершенствования отдельного студента, мы не считаем, что эти нормы и оценки существуют сами по себе, вне общения и совместной учебно-научной деятельности студентов. Уровень развития студенческого коллектива определялся в конечном счете характером и содержанием деятельности и общения студентов.

В ходе совместной деятельности студентов осуществлялся взаимный обмен информацией, взаимная стимуляция, контроль и коррекция действий, создавались условия для относительного преодоления психологической несовместимости, вызванной индивидуальными особенностями студентов. В результате возникали деловые отношения, отношения взаимной договоренности.

В совместной деятельности студентов возникали и сугубо личностные, эмоционально-непосредственные отношения симпатии, дружбы, привязанности, влечений друг к другу. Нигде, кроме, пожалуй, студенческой среды, не проявляется та особенность, что деловые и личностные отношения так легко взаимопроникают друг в друга, что поначалу трудно разобраться в том, что подчас за легкомысленным и непринужденным весельем может последовать серьезнейшее обсуждение далеко не только личных проблем. Функционально-деловые отношения, изолированные от личностно-эмоционального общения, в высшей степени непрочны в студенческом коллективе.

Значительную роль в жизни студенческого коллектива играли взаимоконтроль, взаиморецензирование докладов и рефератов на семинарах, система организации и контроля самостоятельной работы студентов, когда объектом обсуждения, предъявления требований становился каждый член студенческой группы. Эти формы работы способствовали не только повышению уровня знаний студентов, но и формированию подлинно коллективистских отношений между студентами, повышению ответственности каждого.

До сих пор мы говорили о воздействии студенческого коллектива на интеллектуальное и нравственное становление личности студента непо-

средственно в контексте совместного обучения. Однако это влияние не ограничивается лишь рамками учебы. Опосредованно студенческий коллектив влияет и на внеучебное поведение студента. Правда, здесь воздействие коллектива на интеллектуальное и нравственное развитие личности менее заметно. Тем не менее совместное проживание в одной комнате общежития, совместное выполнение общественных поручений, совместная подготовка к экзаменам и зачетам, коллективное посещение музеев, кино, театра, споры на диспутах и собраниях, совместное проведение спортивного досуга, неформальное общение с активом группы – все это способствовало развитию коллективистской направленности личности студента.

Особое внимание куратор уделял работе с активом группы. В целях эффективности подбора и расстановки студенческого актива и работы с ним куратор:

- а) на этапе первичного изучения и отбора
  - выявлял предполагаемых активистов на основе оценки их с точки зрения степени готовности к выполнению своих должностных обязанностей; умения и желания общаться с окружающими их студентами; наличия высокой (или достаточной для активиста) степени общественной активности;
  - определял с помощью тестирования уровень развития личностных качеств кандидата в актив;
  - выявлял способности распределять обязанности и поручения с учетом индивидуальных особенностей, таких как энергичность, решительность, инициативность в организаторской деятельности;
- б) на этапе подготовки кандидатов в актив
  - включал их в активную общественную работу;
  - определял диапазон интересов, склонностей кандидата и давал возможность реализовать их в практической работе;
  - прививал умение организовывать данную общественную работу;
- в) на этапе выдвижения
  - информировал коллектив о студентах, которые проявляют способности, достигают заметных успехов в общественной работе;
  - создавал педагогические ситуации для постоянной оценки и сравнения людей на основе личного вклада в результаты труда студенческого коллектива;
  - формировал общественное мнение в отношении каждого кандидата в актив студентов.

Обучение актива группы в первую очередь было направлено непосредственно на совершенствование работы, организацию самоуправления. Кураторы помогали активу в организации учебы, труда, практик, в проведении собраний, бесед,

инструктажей, консультаций и анализа проведенной работы. Важно было приучать студентов к самостоятельному изучению вопросов самоуправления, рекомендуя для этого различные литературные источники: книги, статьи из периодической печати, методические рекомендации и разработки.

Теоретическое и практическое обучение студентов призвано обеспечивать педагогически грамотное самоуправление коллектива, развивать самостоятельность, поднимать ее с одного уровня на другой.

Опыт организации самоуправления позволил выделить четыре этапа развития самостоятельности студентов. На первом этапе студенты выполняли функции самоуправления с большой помощью куратора. Он непосредственно учил студентов постановке задач, планированию и организации работы, контролю и оценке их деятельности и поведения, а также благотворному влиянию друг на друга. На втором этапе студенты проявляли заметную самостоятельность, но постоянно опирались на помощь куратора; на третьем – работали без постоянной помощи со стороны куратора. Наконец, на последнем этапе они осуществляли полное самоуправление, проявляли инициативу и творчество.

Разумеется, эти этапы обозначены условно, в практической деятельности их границы «размыты». Вместе с тем знание этапов развития самостоятельности дает некоторые ориентиры в работе, нацеливает ее на совершенствование самоуправления, на его качественный рост от семестра к семестру, от курса к курсу. Ориентация на эти этапы способствует также развитию умений и навыков организаторской и управленческой деятельности студентов.

Практика показывает, что даже в условиях самоуправления далеко не все студенты в полной мере включаются в жизнь коллектива, живут его интересами. Имеются и такие, которые в силу своей лени и пассивности, безответственности и расхлябанности не хотят прилежно учиться, заниматься общественной работой, соблюдать установленные правила поведения и дисциплину. Наряду с убеждением и вовлечением их в жизнь коллектива к ним применялись общественные и административные меры воздействия.

Изучение студенческих групп показывает, что дружный сплоченный студенческий коллектив характеризуется высокой готовностью к выполнению требований куратора, преподавателей, общественных организаций вуза, деканата, навыками дисциплинированного поведения. Взаи-

моотношения в такой группе строятся на основе дружбы, симпатии, взаимопомощи.

В процессе экспериментальной работы, проведенной в 2018–2019 учебном году, была изучена

результативность процесса формирования первичного студенческого коллектива (см. рис. 1). Опрос прошли студенты 14 студенческих групп (7 групп 1-го курса и 7 групп 2-го курса).

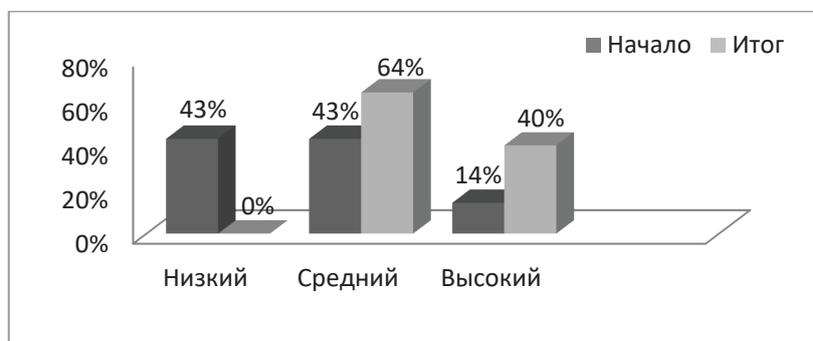


Рис. 1. Динамика формирования студенческого коллектива кураторами групп в ходе экспериментальной работы

Если до экспериментальной работы в группу А (высокий уровень сформированности студенческого коллектива) входило 2 группы 2-го курса (14 %), то после проведенного эксперимента в данную группу вошло 5 групп (3 группы 2-го курса и 2 группы 1-го курса), что составило 40 % от общего количества групп. Прирост показателя высокого уровня по самооценке студентов составил 26 %. На начало экспериментальной работы в группу Б (средний уровень сформированности студенческого коллектива) входило 6 групп (4 группы 2-го курса и 2 группы 1-го курса) – 43 %, в результате проведенной эксперимен-

тальной работы количество групп увеличилось на 21 % и составило 64 %. В нее вошли 4 группы 2-го курса и 5 групп 1-го курса. Наибольшая динамика проявилась в группе В (низкий уровень сформированности студенческого коллектива), состав которой уменьшился на 57 % и составил на конец эксперимента 0 %. Мнения кураторов групп совпали с самооценкой студентов. Таким образом, мы имеем положительную динамику по всем группам, что позволяет утверждать, что формирование студенческого коллектива – управляемый процесс и роль кураторов в нем значимая.

### Список источников

1. Мирошина Т. А. Кураторство как одна из форм воспитательной работы со студентами вуза // Актуальные проблемы современного образования: сборник материалов IV региональной научно-практич. конф. Кемерово, 2016. С. 47–50.
2. Бочкарева А. Б. Формирование сплоченной студенческой группы: условия и факторы // Мониторинг. 2014. № 5 (123). С. 200–209.
3. Дмитриева Е. Ю., Полуянова Л. А. Особенности деятельности куратора академической группы педагогического вуза в условиях модернизации образования // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 1 (18). С. 70–72.
4. Мальчукова Н. Н. Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательного процесса вуза // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 3 (28). С. 161–164.
5. Матвеева И. А. Роль куратора студенческой группы в обеспечении качества организации образовательного процесса в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 5 (9). С. 22–24.
6. Свердев Р. Г. Роль куратора в воспитательной системе военного вуза войск национальной гвардии // Наука и школа. 2017. № 4. С. 130–134.
7. Середа А. В., Титова Г. Ю. Кураторская деятельность как средство развития профессиональной компетентности студентов педвуза // Ped.Rev. 2016. № 2 (12). С. 84–91.
8. Тимошенко А. И., Тазетдинова Е. Н. Роль куратора в формировании гражданской идентичности обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). С. 122–125.
9. Organization of the curator's work for students' adaptation in higher educational institutions: on the example of a technical university / D. A. Aleshkov [et al.] // Revista ESPACIOS. 2018. Vol. 39 (№ 17).

10. Бельская Е. Я., Игна О. Н. Роль института кураторства в современном высшем профессиональном образовании // Вестник ТГПУ. 2017. № 12 (189). С. 13–16.
11. Sobirova D. U., Azimov A. T., Alimova D. K. The role of the curator in higher education university // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2019. № 7 (3). P. 72–77.
12. Коваленко В. И. Взаимосвязь успешности учебной деятельности с уровнем групповой сплоченности студентов колледжа // МНКО. 2016. № 2 (57). С. 270–273.
13. Мирошина Т. А. Педагогическая модель деятельности куратора по формированию гражданской позиции студентов вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (44). С. 166–180.

*Статья поступила в редакцию 18.12.2021; одобрена после рецензирования 27.01.2022; принята к публикации 31.01.2022.*

*The article was submitted 18.12.2021; approved after reviewing 27.01.2022; accepted for publication 31.01.2022.*

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-57-61

Елена Валерьевна Москаленко

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, melensun@gmail.com*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ СЕРВИСОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Аннотация.* В статье проанализированы наиболее распространенные в использовании среди будущих педагогов образовательные платформы, облачные технологии и веб-сервисы. Приводится мнение будущих педагогов о возможностях, которые в условиях электронного обучения предоставляют образовательные платформы, интерактивные технологии обучения, веб-сервисы для педагога. Представлены результаты анкетирования студентов АлтГПУ об особенностях применения в учебном процессе современных образовательных технологий, облачных сервисов и электронного образовательного контента. Основное внимание в работе автор акцентирует на потребностях будущих педагогов в овладении технологиями электронного обучения, в частности применении образовательных платформ и электронного образовательного контента в условиях современной цифровой образовательной среды.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка будущего педагога, образовательные платформы, веб-сервисы, технологии электронного обучения, цифровая образовательная среда, электронный обучающий контент, облачные сервисы.

Elena V. Moskalenko

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, melensun@gmail.com*

## THE USE OF CLOUD SERVICES AND EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE LEARNING PROCESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Abstract.* The article analyzes the educational platforms, cloud technologies and web services most commonly used by future teachers. The opinion of prospective teachers about the opportunities provided by educational platforms, interactive learning technologies, web services for the teacher in the context of e-learning is given. The author presents the results of the survey of Altai State Pedagogical University students on the features of the use of modern educational technologies, cloud services and electronic educational content in the educational process. The article focuses on the needs of future teachers in mastering e-learning technologies, in particular, the use of educational platforms and electronic educational content in the modern digital educational environment.

*Key words:* professional teacher training, educational platforms, web services, e-learning technologies, digital educational environment, e-learning content, cloud services.

В условиях процесса информатизации и цифровизации образования происходят изменения в методах и подходах к обучению. Кроме того, изменения претерпевают и требования к квалификации современного педагога в связи с утверждением профессионального стандарта «Педагог» [1]. Необходимым требованием, предъявляемым к будущим педагогам, является формирование у них ИКТ-компетентности. Введение новой общепрофессиональной ИКТ-компетенции в ФГОС ВО обусловило внесение изменений в учебные планы подготовки направлений «Педагогическое образование». В настоящее время педагог должен не только в совершенстве владеть ИКТ, но и уметь организовать учебно-воспитательный процесс на инновационном уровне [2]. Это обосновывает тот факт, что в процессе вузовской подготовки будущего педагога любого профиля необходимо изучать использование технологий электронного обучения, в частности формировать навыки работы

с элементами цифровой образовательной среды. Изучение IT-технологий с применением электронной информационно-образовательной среды способствует формированию ИКТ-компетентности будущих учителей, а также личностным изменениям [3]. Однако в настоящее время идет непринятие этого факта участниками образовательного процесса, в том числе родителями, педагогическими коллективами и т. д. Вопрос формирования электронной информационно-образовательной среды образовательного учреждения, а также овладение приемами работы с ее элементами приобретает особую актуальность в условиях цифровизации общества, в том числе образования.

Автором статьи проведено исследование, направленное на выявление уровня осведомленности студентов педвуза о требованиях, предъявляемых к уровню владения учителем средств ИКТ, существующих облачных сервисов и образовательных платформ. В опросе приняли участие более

100 будущих педагогов различных направлений и профилей, получающих профессиональную подготовку в АлтГПУ. В результате анкетирования выявлены наиболее востребованные в учебном процессе веб-сервисы и образовательные платформы; интерактивные технологии обучения; понимание респондентами перспектив использования в учебном процессе облачных сервисов и образовательных платформ; основные возможности современных образовательных технологий, электронного образовательного контента в учебном процессе. В исследовании применялись следующие методы: анкетирование, статистическая обработка данных, анализ полученных результатов.

С целью проведения исследования была разработана анкета. Большинство вопросов предполагали множественный выбор. Анкета была размещена в открытом доступе, для сбора данных использовался сервис Google Forms.

На вопрос «Какие из перечисленных сервисов интерактивных онлайн-досок вы используете в процессе профессиональной вузовской подготовки?» получены следующие ответы (см. табл. 1, данные приведены в % от общего количества ответов).

Таблица 1

**Ответы респондентов на предмет использования сервисов интерактивных онлайн-досок**

Варианты ответов	Процент ответов
SketchPad	24,4
RealtimeBoard	4,9
Padlet	2,4
Tutorsbox	8,5
Drawchat	7,3
IDroo	6,1
Twiddla	13,4
Scrumbl	3,7
NoteBookCast	17,1
Popplet	6,1
Awwapp	7,3
Сервисы интерактивных онлайн-досок не используются в процессе профессиональной вузовской подготовки	48,8
Другое	1,2

Из всех предложенных сервисов интерактивных онлайн-досок наиболее известным для студентов является сервис SketchPad. Одновременно ответы половины респондентов показали, что сервисы интерактивных онлайн-досок не используются в процессе их вузовской подготовки преподавателями.

На вопрос «Какие из перечисленных сервисов интерактивных онлайн-досок вы планируете использовать в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной деятельности либо уже использовали в рамках прохождения педагогической практики?» получены следующие ответы (см. табл. 2, данные приведены в % от общего количества ответов).

Таблица 2

**Ответы респондентов на предмет планирования использовать сервисы интерактивных онлайн-досок**

Варианты ответов	Процент ответов
SketchPad	28,4
RealtimeBoard	8,6
Padlet	2,5
Tutorsbox	8,6
Drawchat	11,1
IDroo	7,4
Twiddla	12,3
Scrumbl	4,9
NoteBookCast	17,3
Popplet	8,6
Awwapp	3,7
Я не планирую использовать сервисы интерактивных онлайн-досок в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной педагогической деятельности	34,5
Другое	1,2

Основываясь на ответах на предыдущий и данный вопросы, следует отметить тот факт, что знание студентов о представленных сервисах есть, они видят смысл их применения, учитывая то, что сервисы активно в их учебной деятельности не применяются преподавателями. Очевидно, что будущие педагоги самостоятельно проявляют интерес к изучению онлайн-сервисов интерактивных досок. Однако большая доля опрошенных (около 35 %) не планируют применять интерактивные онлайн-доски в учебном процессе в будущей профессиональной деятельности. Это вытекает из опыта их обучения, который показывает, что без данных сервисов можно обойтись.

На вопрос «Какие онлайн-сервисы либо локальное ПО видеоконференций в рамках организации вебинаров используются в процессе вашей вузовской подготовки?» получены следующие ответы (см. табл. 3, данные приведены в % от общего количества ответов).

Большая часть опрошенных студентов для организации видеоконференций в процессе профессиональной вузовской подготовки используют такие сервисы, как Zoom и Microsoft Teams.

Кроме того, результаты анкетирования показали, что данные сервисы (Zoom – 80,5 % от общего количества ответов и Microsoft Teams – 75,6 % от общего количества ответов) большинство опрошенных планируют использовать в учебном процессе и в рамках своей будущей профессиональной педагогической деятельности либо уже использовали в учебном процессе в рамках прохождения педагогической практики.

Таблица 3

**Ответы респондентов на предмет использования онлайн-сервисов и ПО для проведения видеоконференций**

Варианты ответов	Процент ответов
Microsoft Teams	75,6
Zoom	80,5
OpenMeetings	2,4
Google Hangouts	3,7
BigBlueButton	14,6
Discord	26,8
Mind	4,9
Сервисы и ПО видеоконференций в рамках организации вебинаров не используются в процессе вузовской подготовки	7,3
Другое	2,4

Достаточно распространенным в настоящее время является применение MOOC в обучении. К особенностям такого обучения можно отнести: общедоступность образования, гибкость [4], мобильность. Следующий блок вопросов был посвящен использованию MOOC-платформ. На вопрос «Курсы каких из перечисленных платформ MOOCs вы используете в процессе вузовской подготовки в условиях электронного обучения?» получены следующие ответы (см. табл. 4, данные приведены в % от общего количества ответов).

Таблица 4

**Ответы респондентов на предмет использования курсов на MOOCs-платформах**

Варианты ответов	Процент ответов
Coursera	25
XuetangX	3,8
Open Education	7,5
Uniweb	5
Открытое образование	26,3
Stepik	37,5
EdX	3,8
MOOC-курсы не используются в процессе профессиональной вузовской подготовки	36,3
Другое	1,6

В процессе вузовской подготовки респондентов наиболее распространены в использовании такие MOOC-платформы, как Coursera, Stepik, «Открытое образование». Однако достаточно большая доля опрошенных (36,3 %) отмечает, что MOOC-курсы не используются в процессе их профессиональной вузовской подготовки. Что же касается планирования использования MOOC-курсов на различных платформах MOOCs в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной деятельности (либо использования в учебном процессе в рамках прохождения педагогической практики), то студенты выбирают чаще такие MOOCs-платформы, как «Открытое образование» (33,3 % от общего количества ответов), Stepik (28,4 % от общего количества ответов), Coursera (23,5 % от общего количества ответов). Однако около 33 % респондентов не планируют использовать MOOC-курсы в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной педагогической деятельности.

Следующий блок вопросов был посвящен использованию веб-сервисов по созданию ментальных карт (интеллект-карт). На вопрос «Какие из перечисленных сервисов по созданию ментальных карт вы используете в процессе вузовской подготовки?» получены следующие ответы (см. табл. 5, данные приведены в % от общего количества ответов):

Таблица 5

**Ответы респондентов на предмет использования онлайн-сервисов по созданию ментальных карт**

Варианты ответов	Процент ответов
Mind42	28,4
Coggle	16
Mindmeister	39,5
Draw.io	13,6
Mindomo	14,8
XMind	16
Simple Mind	9,9
Mindmup	12,3
Mapul	4,9
WiseMapping	1,2
Сервисы по созданию ментальных карт не используются в процессе вузовской подготовки	30,9
Другое	1,2

В процессе вузовской подготовки респондентов наиболее распространены в использовании такие веб-сервисы по созданию ментальных карт (или интеллект-карт), как Mind42 и Mindmeister. Однако достаточно большая доля опрошенных

(около 31 %) отмечают, что веб-сервисы по созданию ментальных карт (или интеллект-карт) не используются в процессе профессиональной подготовки. Что же касается планирования использования веб-сервисов по созданию ментальных карт (или интеллект-карт) в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной педагогической деятельности (либо использования в учебном процессе в рамках прохождения педагогической практики), то большая часть респондентов планируют использовать такие веб-сервисы по созданию ментальных карт (или интеллект-карт), как Mind42 (23,2 % от общего количества ответов) и Mindmeister (35,4% от общего количества ответов). Однако около 28 % респондентов не планируют использовать веб-сервисы по созданию интеллект-карт в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной педагогической деятельности.

В методической и педагогической литературе отмечается, что использование образовательных онлайн-платформ в учебном процессе способствует повышению качества обучения, а также позволяет экономить временные, трудовые и материальные ресурсы субъектов обучения в процессе обучения [5], учитывая это, следующий блок вопросов автор посвятил изучению перспектив использования выпускниками вуза образовательных платформ в своей профессиональной деятельности. На вопрос «Какие образовательные платформы вы планируете использовать в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной деятельности либо уже использовали в учебном процессе в рамках прохождения педагогической практики?» получены следующие ответы (см. табл. 6, данные приведены в % от общего количества ответов).

Таблица 6

**Ответы респондентов на предмет планирования использовать образовательные платформы**

Варианты ответов	Процент ответов
Фоксфорд	42,2
Учи.ру	47
Открытое образование	31,3
Российская электронная школа	41
Олимпиад	22,9
Мои достижения	12
Образовариум	19,3
Я не планирую использовать образовательные платформы в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной деятельности	12
Другое	1,2

Среди перечисленных образовательных платформ респонденты выделяют такие образовательные платформы, как Учи.ру, Фоксфорд и Российская электронная школа. На вопрос «Какие из перечисленных веб-сервисов/образовательных платформ вы используете в процессе вузовской подготовки?» получены следующие ответы (см. табл. 7, данные приведены в % от общего количества ответов):

Таблица 7

**Ответы респондентов на предмет использования веб-сервисов/образовательных платформ**

Варианты ответов	Процент ответов
Google Classroom	40,5
Trello	20,3
LearningApps	25,3
Prezi	44,3
Конструкторы по созданию web-сайтов	36,7
GitHub	10,1
Другое	4,3

Среди перечисленных веб-сервисов / образовательных платформ большинство респондентов отмечают, что в процессе вузовской подготовки используются Google Classroom, Prezi, конструкторы по созданию веб-сайтов. Наряду с этим из представленных выше веб-сервисов / образовательных платформ большинство респондентов планируют использовать в учебном процессе в рамках своей будущей профессиональной деятельности либо уже использовали в учебном процессе в рамках прохождения педагогической практики образовательную платформу Google Classroom (41,5 % от общего количества ответов) и веб-сервис Prezi (32,9 % от общего количества ответов).

Ответ на вопрос «Каковы, на ваш взгляд, особенности применения в учебном процессе современных образовательных технологий; облачных сервисов и электронного обучающего контента?» представлялся в форме короткого эссе. В ответе на этот вопрос будущие учителя выделяют следующие аспекты (приводятся цитаты ответов): «можно работать совместно посредством функции совместного доступа»; «для использования современных образовательных технологий в учебном процессе у педагога должны быть на должном уровне сформированы ИКТ-компетенции»; «это возможность дистанционного сотрудничества, что позволяет не прерывать образовательный процесс»; «доступность, удобство использования»; «самообразование»; «дает дополнительные возможности

в обучении»; «возможность быстрого доступа к информации»; «выполнение совместных проектов в группах»; «образовательные технологии способствуют усвоению знаний, выступают дополнением к обучению».

Следующий вопрос «Какие возможности, по вашему мнению, предоставляет использование в учебном процессе образовательных платформ, интерактивных технологий обучения, веб-сервисов для учащихся, для учителя в условиях электронного обучения?» также подразумевал открытую форму ответа (эссе). В ответе на данный вопрос будущие педагоги отмечают следующие аспекты (приводятся цитаты ответов): «совместная работа с учащимися, развитие у учащихся творческого мышления»; «использование IT-технологий во многом расширяет возможности обучения, воспитания»; «развитие навыков использования электронных ресурсов»; «возможность доступа к учебной информации (дидактическому материалу) в случаях, когда это невозможно сделать в очном режиме»; «быстрый поиск информации»; «развитие информационной культуры педагога и возможность самосовершенствования»; «возможности получать информацию не выходя из дома»; «практическая направленность образования»; «возможность получения навыков по освоению образовательных программ в дистанци-

онной форме»; «возможность самостоятельного обучения».

По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что в настоящее время есть потребность в интеграции усилий преподавателей предметных и методических циклов в изучении возможностей современных образовательных технологий (с применением IT-технологий), электронного образовательного контента, веб-сервисов в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Изучение будущими учителями в программах по различным профилям подготовки особенностей и возможностей использования технологий и средств электронного обучения, а также дистанционных образовательных технологий в учебном процессе – это необходимость в условиях цифровизации общества и образования. Средства и технологии электронного обучения содержат большой потенциал повышения эффективности обучения [6]. Будущие педагоги осознают значимость их профессиональной подготовки в области применения технологий электронного обучения и готовы совершенствоваться в данном направлении. На планирование в своей профессиональной деятельности применять вышеперечисленные технологии и средства влияет то, какой опыт их применения студенты получают в процессе профессиональной подготовки.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 01.12.2021).
2. Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. № 19 (7). С. 119–136.
3. Везиров Т. Г. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1. С. 178–180.
4. Рыженков А. В., Дашковский В. А., Винник М. А. Массовые открытые онлайн-курсы и российская система образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-i-rossiyskaya-sistema-obrazovaniya> (дата обращения: 01.12.2021).
5. Забродина И. В., Козлова Н. А., Фортыхина С. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к работе с образовательными онлайн-платформами // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 2 (27). С. 113–115.
6. Москаленко Е. В., Овчаров А. В. Готовность и перспективы внедрения электронного обучения в Алтайском государственном педагогическом университете // Вестник Алтайского педагогического университета. 2016. № 29. С. 25–31.

*Статья поступила в редакцию 07.12.2021; одобрена после рецензирования 27.02.2022; принята к публикации 04.03.2022.  
The article was submitted 07.12.2021; approved after reviewing 27.02.2022; accepted for publication 04.03.2022.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.324

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-62-68

Татьяна Григорьевна Бобченко

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, ta-bobchenko@mail.ru*

### ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*Аннотация.* Статья содержит результаты исследования, направленного на выявление ценностных ориентаций старших подростков, склонных к виктимному поведению. Она написана на материале теоретического анализа первоисточников и эмпирического исследования автора. Результаты получены посредством использования методов: теоретических (анализ, обобщение литературы по теме статьи), сбора эмпирических данных (тестирование), обработки результатов (математическая статистика). Сделаны выводы о взаимосвязи ценностных ориентаций подростков с видами виктимного поведения, о различиях ценностных ориентаций подростков с разным уровнем склонности к виктимному поведению.

*Ключевые слова:* старший подростковый возраст, виктимное поведение, виктимность, ценностные ориентации.

Tatyana G. Bobchenko

*Vladimir State University, Vladimir, Russia, ta-bobchenko@mail.ru*

### VALUE ORIENTATION OF OLDER ADOLESCENTS WHO ARE PRONE TO VICTIM BEHAVIOR

*Abstract.* The article contains the results of a study aimed at identifying the value orientations of older adolescents prone to victim behavior. It is written on the material of theoretical analysis of primary sources and empirical research of the author. The results were obtained through the use of the following methods: theoretical (the analysis and summary of the literature on the topic of the article), collection of empirical data (testing), processing the results (mathematical statistics). The author draws some conclusions concerning the connection of adolescents' value orientations with the types of victim behavior, the differences in value orientations of adolescents with different levels of propensity to victim behavior.

*Keywords:* older adolescence, victim behavior, victimization, value orientations.

Актуальность исследования, результаты которого представлены в статье, обусловлена рядом положений.

Во-первых, виктимизация населения стала в современной России распространенным социальным явлением. Одним из способов ее профилактики и преодоления является снижение виктимности потенциальных жертв. Для этого необходима разработка направлений, содержания и форм психологического сопровождения людей, склонных к виктимному поведению с учетом их возраста, пола, личностных особенностей, социальных условий жизни.

Во-вторых, в процессе и результате виктимизации происходит искажение ценностных ориентаций личности. Следовательно, важным является изучение ценностных ориентаций личности, склонной к виктимному поведению, отдельным его видам, факторов их формирования. Это даст возможность дифференцированно подходить

к разработке психологического сопровождения лиц, склонных к виктимному поведению.

В-третьих, ценностные ориентации личности являются ядром ее направленности. Подростковый возраст является сензитивным для их становления. Следовательно, именно в этот период вероятнее всего возникают их искажения. Он является наиболее оптимальным для выявления ценностных ориентаций, существующих у подростков, склонных к виктимному поведению, их искажений и формирования просоциальных ценностей, ценностно-смыслового самоопределения.

Целесообразность разработки представленной в статье темы состоит в расширении существующих в психологии представлений о личностных факторах виктимного поведения подростков, роли ценностных ориентаций в его регуляции в целом и отдельных видов для дифференцированной организации психологиче-

ского сопровождения подростков, склонных к виктимному поведению.

Новизна исследования заключается в выявлении положения ценностных ориентаций в структуре компонентов, составляющих личностные факторы склонности старших подростков к виктимному поведению, и их различий у подростков с низким, средним и высоким уровнем склонности к нему.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов психологами учреждений среднего профессионального образования. При реализации диагностического направления психолого-педагогического сопровождения следует определять их ценностные ориентации. При проведении психологического консультирования использовать методы, направленные на осознание ими ценностных ориентаций, определяющих выбор способов поведения. В профилактическую работу необходимо включать тренинговые занятия, направленные на формирование ценностно-смысловой сферы личности старших подростков, саморегуляции поведения.

Исследуемая нами проблема состоит в поиске ответа на вопрос о наличии различий ценностных ориентаций старших подростков, склонных к виктимному поведению, с учетом уровня склонности и видов виктимного поведения.

Основными понятиями, используемыми в статье, являются «виктимное поведение», «виктимность», «ценностные ориентации».

Основное значение понятия «виктимное поведение» заключается в том, что человек становится жертвой обстоятельств, несчастных случаев, преступлений или позиционирует себя как таковую. По определению О.О. Андронниковой, виктимное поведение представляет собой отклонение от норм безопасного поведения и реализуется в совокупности социальных, психических и моральных проявлений. Это дезадаптивный стиль реагирования человека, который приводит к ущербу для его физического и психического здоровья [1].

Виктимность рассматривается рядом авторов публикаций как устойчивая особенность личности, совокупность психических свойств человека, определяющая готовность к виктимному поведению и его реализацию при взаимодействии с социальными факторами. Это понятие часто используют как синоним «склонности к виктимному поведению» [1–3]. В ней значимыми составляющими выступают мотивация и ценностные ориентации. Так, Д.С. Музыченко отмечает, что их особенности при реализации виктимного по-

ведения создают возможность причинения вреда личности [2], а М.А. Одинцова считает, что их конфликтное состояние проявляется в различных видах виктимного поведения: агрессивном, зависимом, беспомощном, манипулятивном, демонстративном, аутоагрессивном [3].

Ценностные ориентации являются социальным свойством личности, компонентом ее направленности, ее стержневой характеристикой. Ценностные ориентации личности формируются в процессе познания, осознания, усвоения, переживания ценностей общества. Они представляют собой особым образом структурированную и иерархическую систему ценностных представлений, которые отражают субъективное отношение личности к себе, социальной группе, обществу, мотивируют поведение и деятельность человека.

Специфику подросткового возраста в формировании виктимного поведения отмечает Д.С. Музыченко. В этот период происходит становление стратегий виктимного поведения и использование их подростком в своих поступках. Затем в ранней юности при повторном воспроизведении они могут стать устойчивыми и быть фактором формирования идентичности, направленности личности, выбора стратегии и способа жизни [2].

О.О. Андронникова выделяет адаптивные и дезадаптивные формы виктимного поведения, наблюдаемые в подростковом возрасте. Адаптивные формы – некоторые проявления активного и инициативного виктимного поведения, – удовлетворяя потребности возраста, повышают адаптивность подростков к социуму. Дезадаптивные формы – агрессивное, пассивное, некритичное виктимное поведение, являются опасными [1].

Исследования ценностных ориентаций молодежи, склонной к виктимному поведению, немногочисленны. Этой теме посвящены исследования: применительно к подростковому возрасту – М.Р. Дубаевой, Н.А. Сенченко [4], Л.В. Жихаревой [5], к раннему юношескому возрасту – Т.Н. Башировой [6], Д.С. Музыченко [2], к позднему юношескому возрасту и взрослости – Н.Ю. Чернобровкиной [7]. Анализ работ перечисленных авторов показал, что они, основываясь на теоретических положениях работ М.А. Одинцовой и О.О. Андронниковой, выявили ценностные ориентации испытуемых с различными видами виктимного поведения. Обобщение проведенных исследований с учетом изучаемой нами проблемы позволило выделить ценностные ориентации подростков, склонных к различным видам виктимного поведения (см. табл. 1).

Таблица 1

## Ценностные ориентации подростков, склонных к различным видам виктимного поведения

Вид виктимного поведения по О.О. Андронниковой	Ценностные ориентации	Автор исследования
Агрессивное поведение	Положительная взаимосвязь с мотивацией власти и направленностью на результат	М.Р. Дубаева, Н.А. Сенченко
	Направленности на результат и моду, значимость своей исключительности, престижа, радикальные решения относительно собственной внешности	Л.В. Жихарева
Самоповреждающее и саморазрушающее поведение	Ценность власти, социального статуса как компенсация при невозможности реализовать себя	Д.С. Музыченко
	Положительная взаимосвязь с мотивацией на результат	М.Р. Дубаева, Н.А. Сенченко
	Отсутствует стремление к самосохранению, ориентация на процесс, незначимость результата своей активности, пассивная жизненная позиция	Л.В. Жихарева
Гиперсоциально виктимное поведение	Верность традициям, ценность самодисциплины, полноты и разнообразия жизненных впечатлений, любопытство	Д.С. Музыченко
Зависимое и беспомощное поведение	Редукция мотивации поддержания традиций, ценность подчинения правилам, требованиям и указаниям, исполнительность	Д.С. Музыченко
	Отрицательная взаимосвязь с мотивацией на результат	М.Р. Дубаева, Н.А. Сенченко
	Значимость взаимоотношения полов, ориентация на благополучие других	Л.В. Жихарева
Некритичное поведение	Снижение ценности безопасности и стабильности взаимоотношений, неудовлетворенность потребности аффилиации, внешняя демонстрация ответственности	Д.С. Музыченко

Объект проведенного исследования – личность подростка, склонного к виктимному поведению, а предмет – ценностные ориентации личности старшего подростка, склонного к виктимному поведению. Цель исследования состояла в выявлении ценностных ориентаций старших подростков, склонных к виктимному поведению. Гипотезой являлись предположения: 1) в структуре личностных факторов виктимного поведения старших подростков ведущую позицию занимают ценностные ориентации, 2) существуют достоверные различия значимости ценностных ориентаций старших подростков с низким, средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению. Нами использованы методы: 1) сбора эмпирических данных – тестирование («Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой; «Исследование склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой; «Опросник ценностей» Ш. Шварца; «Опросник уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда); «Самовосприятие подростков» С. Хартер; «Личностный опросник 14-РФ» Р. Кеттелла); 2) обработки полученных результатов – количественный и качественный анализ, корреляционный анализ по методу МКП Л.К. Выханду, опреде-

ление достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни. База исследования – ГБПОУ ВО «Владимирский химико-механический колледж». Исследуемая группа – 30 учащихся колледжа в возрасте 15–17 лет (29 юношей и 1 девушка).

В результатах исследования, опубликованных нами ранее, была представлена структура личностных факторов виктимного поведения старших подростков, которая включает поведенческий, ценностный, самооценочный, психологический компоненты [8].

Исходя из них, на первом этапе исследования мы определили ранговые места каждого компонента структуры личностных факторов виктимного поведения испытуемых (см. табл. 2). Структура личностных факторов виктимного поведения испытуемых представляет собой компоненты личности – ценностные ориентации, локус контроля, самооценку, черты характера, которые находятся во взаимосвязи между собой и с показателями виктимного поведения и определяют склонность к нему. Их ранговое место было определено на основе количества корреляций каждого показателя с другими и величин коэффициентов корреляции. Чем больше корреляций имеет данный показатель с другими, чем большее значение имеют эти коэффициенты корреляций, тем выше

его ранг в системе взаимосвязей, и, следовательно, тем больший вклад он вносит в проявления виктимного поведения испытуемых.

Мы установили, что наибольший вклад в проявления виктимного поведения испытуемых вносят составляющие локуса контроля, которые занимают 1-е ранговое место. Это значит, что отсутствие или наличие проявлений виктимного поведения у испытуемых – старших подростков будет зависеть, прежде всего, от осознания ими ответственности за собственные поступки или

передачи ответственности другим людям, приписывания причин внешним обстоятельствам. Ценностные ориентации занимают в установленной нами структуре 5-е ранговое место и, следовательно, не вносят в проявления виктимного поведения решающей роли в данной группе испытуемых. Такие результаты исследования могут быть связаны с низкой осознанностью старшими подростками своих ценностных ориентаций, их мотивирующего влияния на выбранный способ поведения и его последствий.

Таблица 2

**Ранговые места компонентов структуры личностных факторов виктимного поведения подростков**

Показатель	Количество корреляций	Ранги коэффициентов корреляция показателя с другими показателями	Средний ранг коэффициентов корреляций	Средний коэффициент корреляции	Ранговое место показателя	Среднее ранговое место всех показателей	Ранговое место компонента
Показатели виктимного поведения (опросники М.А. Одинцовой и О.О. Андронниковой)							
Игровая роль жертвы	6	4, 2, 2, 6, 4, 4	3,67	0,490	25	32	6
Социальная роль жертвы	4	6, 6, 2, 1	3,75	0,603	27		
Ролевая виктимность (общий балл)	7	5, 8, 1, 1, 11, 6, 6	5,43	0,5205	43		
Склонность к агрессивному поведению	2	3, 7	5,00	0,398	40	23,8	3
Склонность к саморазрушающему поведению	6	1, 2, 3, 4, 7, 3	3,33	0,396	22		
Склонность к гиперсоциальному поведению	3	4, 6, 7	5,68	0,380	45		
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	5	5, 2, 2, 4, 2	3,00	0,417	15		
Склонность к некритичному поведению	8	2, 2, 3, 1, 3, 5, 4, 2	2,75	0,404	11		
Реализованная виктимность	6	1, 1, 1, 3, 3, 6	2,50	0,443	10		
Показатели ценностных ориентаций (опросник Ш. Шварца)							
Конформизм	2	2, 8	5,00	0,372	41	26	5
Традиции	6	5, 6, 4, 8, 3, 3	4,83	0,379	38		
Доброта	4	2, 4, 11, 1	4,50	0,438	36		
Универсализм	4	3, 1, 7, 2	3,25	0,409	19		
Самостоятельность	4	4, 1, 2, 2	2,25	0,405	9		
Стимуляция	3	4, 1, 9	4,67	0,401	37		
Гедонизм	6	6, 1, 2, 1, 2, 1	2,17	0,425	6		
Достижения	3	1, 5, 5	3,67	0,394	26		
Власть	5	2, 3, 9, 9, 6	5,80	0,382	46		
Безопасность	2	2, 1	1,50	0,377	2		
Показатели самооценки (опросник С. Хартер)							
Социальное принятие	4	3, 1, 1, 4	2,25	0,436	8	24,2	4
Дружеские отношения	7	5, 1, 3, 3, 10, 10, 4	5,14	0,374	42		
Романтическое влечение	3	3, 11, 1	5,00	0,449	39		
Физическая форма	1	2	2,00	0,428	4		
Школьная компетентность	4	5, 4, 1, 7	4,25	0,425	35		
Поведение	1	4	4,00	0,385	32		
Профкомпетентность	5	4, 1, 2, 2, 5	2,80	0,427	13		
Атлетическая компетентность	6	3, 2, 1, 12, 1, 4	3,83	0,404	29		
Общая самооценка	3	2, 3, 4	3,00	0,406	16		

Показатели качеств личности (опросник Р. Кеттелла)							
A	6	2, 1, 4, 5, 2, 5	3,17	0,427	18	23	2
B	2	3, 3	3,00	0,398	17		
C	1	7	7,00	0,368	47		
D	3	1, 3, 2	2,00	0,369	5		
E	12	4, 3, 4, 5, 3, 4, 9, 2, 3, 2, 4, 2	4,08	0,415	33		
F	3	1, 1, 1	1,00	0,500	1		
G	5	2, 8, 2, 5, 10	5,40	0,396	44		
H	10	1, 6, 3, 7, 2, 5, 1, 10, 5, 2	4,20	0,401	34		
I	4	4, 2, 7, 1	3,50	0,438	24		
J	11	5, 4, 2, 3, 2, 2, 3, 1, 6, 3, 4	3,27	0,418	20		
O	7	3, 4, 3, 6, 3, 3, 1	3,28	0,425	21		
Q2	11	2, 1, 2, 3, 1, 3, 1, 5, 3, 3, 3	2,18	0,419	7		
Q3	5	1, 6, 2, 1, 7	3,40	0,421	23		
Q4	6	3, 1, 4, 5, 3, 3	3,80	0,436	28		
Показатели локуса контроля (опросник Дж. Роттера)							
Интернальность достижений	4	4, 5, 1, 1	2,75	0,438	12	18	1
Интернальность неудач	5	4, 4, 1, 5, 5	3,80	0,369	30		
Интернальность межличностная	2	1, 3	2,00	0,409	3		
Интернальность здоровья	6	6, 6, 2, 1, 5, 2	3,67	0,495	24		
Интернальность общая	5	1, 5, 8, 2, 4	4,00	0,412	31		

На втором этапе проведенного исследования были установлены достоверные взаимосвязи показателей ценностных ориентаций старших подростков на уровне нормативных идеалов («Опросник ценностей» Ш. Шварца): 1) с общим показателем виктимного поведения («Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой), 2) с показателями его видов («Исследование склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой).

1. Ценностная ориентация «Традиции» имеет отрицательную корреляцию с «Ролевой виктимностью» ( $r = -0,372$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это означает, что подростки, склонные игнорировать, нарушать, отвергать традиции и правила, существующие в культуре, будут с высокой вероятностью в виктимных ситуациях занимать позицию «жертвы».

2. Ценностная ориентация «Гедонизм» имеет положительную взаимосвязь с «Ролевой виктимностью» ( $r = 0,354$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это означает, что подростки, у которых выражено стремление к получению чувственного удовольствия, новых впечатлений, будут ради его удовлетворения рисковать и становиться участниками ситуаций, угрожающих их личности, здоровью, жизни.

3. Ценностная ориентация «Доброта» имеет положительную взаимосвязь со «Склонностью к зависимому и беспомощному поведению» ( $r = 0,413$ ,

$p \leq 0,05$ ). Это означает, что подростки, которым важно проявлять доброжелательность, терпимость, снисходительность, уступчивость в отношениях, заботиться о благополучии других, удовлетворять их потребности, склонны не оказывать сопротивление и противодействие при агрессии и насилии по отношению к ним и демонстрировать модель виктимного пассивного поведения.

4. Ценностная ориентация «Стимуляция» имеет положительную взаимосвязь со «Склонностью к саморазрушающему и самоповреждающему поведению» ( $r = 0,351$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это означает, что подростки, стремящиеся к новым впечатлениям и контактам, разнообразию жизненных ситуаций и ощущений, глубоким переживаниям, которые их возбуждают, могут игнорировать ориентировку в собственной безопасности, не придавать значения последствиям собственных действий, рисковать и совершать опасные для себя поступки.

На третьем этапе исследования, согласно результатам опросника «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой) – общему показателю «Ролевой виктимности», все старшие подростки были разделены на три группы: с низким, средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению ( $n_1 = 17$ ,  $n_2 = 5$ ,  $n_3 = 8$ ). Между этими группами были определены различия ценностных ориентаций (см. табл. 3).

Между старшими подростками с низким и средним уровнем склонности к виктимному поведению не установлены достоверные различия значимости ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов.

Между старшими подростками со средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению установлены достоверные различия значимости ценностных ориентаций «Конформизм», «Самостоятельность», «Безопасность». У подростков с высоким уровнем склонности к виктимному поведению «Конформизм» и «Безопасность» выражены на более низком уровне ( $p \leq 0,05$ ), а «Самостоятельность» на более высоком уровне ( $p \leq 0,05$ ), чем у подростков со средним уровнем склонности к виктимному поведению.

Между старшими подростками с низким и высоким уровнем склонности к виктимному поведению установлены достоверные различия значимости ценностной ориентации «Самостоятельность». У подростков с высоким уровнем виктимного поведения эта ценностная ориен-

тация выражена на более высоком уровне, чем у подростков с низким уровнем склонности к виктимному поведению ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, между старшими подростками выделенных групп установлены достоверные различия относительно ценностных ориентаций «Конформизм», «Самостоятельность», «Безопасность». Для подростков с высокой склонностью к виктимному поведению, по сравнению с подростками двух других групп, имеет большую значимость ценностная ориентация «Самостоятельность» и меньшую значимость – «Конформизм» и «Безопасность». Следовательно, подростки с высокой склонностью к виктимному поведению мотивированы стремлением быть независимыми в выборе способов поведения. Но при этом они допускают у себя наличие побуждений и действий, которые не соответствуют социальным ожиданиям и нормам, могут причинять ущерб другим людям и им самим, для них не является значимым достижение физической и личностной безопасности своей и других.

Таблица 3

**Различия ценностных ориентаций подростков с разным уровнем склонности к виктимному поведению**

Ценностная ориентация	Уровень выраженности склонности к виктимному поведению			Достоверность различий  $n_1 = 17$ и $n_2 = 5$ $U_{кр} = 13$ , $p \leq 0,01$ ; $U_{кр} = 20$ , $p \leq 0,05$ $n_2 = 5$ и $n_3 = 8$ $U_{кр} = 4$ , $p \leq 0,01$ ; $U_{кр} = 8$ , $p \leq 0,05$ $n_1 = 17$ и $n_3 = 8$ $U_{кр} = 28$ , $p \leq 0,01$ ; $U_{кр} = 39$ , $p \leq 0,05$
	Низкий	Средний	Высокий	
Конформизм	6,8	<b>8,6</b>	6,2	$U_{эмп} 1.2 = 29$ , $U_{эмп} 2.3 = 7,5$ , $U_{эмп} 1.3 = 60$
Традиции	7,0	6,8	7,6	$U_{эмп} 1.2 = 38$ , $U_{эмп} 2.3 = 15$ , $U_{эмп} 1.3 = 51,5$
Доброта	5,3	4,2	5,4	$U_{эмп} 1.2 = 35,5$ , $U_{эмп} 2.3 = 17,5$ , $U_{эмп} 1.3 = 66$
Универсализм	5,9	6,4	4,5	$U_{эмп} 1.2 = 33$ , $U_{эмп} 2.3 = 12$ , $U_{эмп} 1.3 = 51$
Самостоятельность	<b>4,6</b>	<b>3,6</b>	<b>6,2</b>	$U_{эмп} 1.2 = 29$ , $U_{эмп} 2.3 = 7$ , $U_{эмп} 1.3 = 39$
Стимуляция	3,9	5,4	3,5	$U_{эмп} 1.2 = 30$ , $U_{эмп} 2.3 = 11$ , $U_{эмп} 1.3 = 66$
Гедонизм	4,9	3,8	5,7	$U_{эмп} 1.2 = 35$ , $U_{эмп} 2.3 = 11$ , $U_{эмп} 1.3 = 56,5$
Достижения	6,6	4,6	6,1	$U_{эмп} 1.2 = 25,5$ , $U_{эмп} 2.3 = 15$ , $U_{эмп} 1.3 = 56$
Власть	5,6	6,2	6,9	$U_{эмп} 1.2 = 38,5$ , $U_{эмп} 2.3 = 16,5$ , $U_{эмп} 1.3 = 50,5$
Безопасность	4,3	<b>5,4</b>	<b>2,7</b>	$U_{эмп} 1.2 = 30$ , $U_{эмп} 2.3 = 5,5$ , $U_{эмп} 1.3 = 43$

Проведенный нами анализ исследований по изучаемой теме показал, что существуют данные, которые подтверждают полученные нами результаты. Выявленные нами взаимосвязи ценностных ориентаций подростков с видами виктимного поведения согласуются с результатами исследования Л.В. Жихаревой [5].

В нашем исследовании выявлена положительная взаимосвязь показателя ЦО «Доброта» с показателем «Склонности к зависимому и беспомощ-

ному поведению». В проведенном Л.В. Жихаревой исследовании установлено, что подростки, проявляющие беспомощное и зависимое поведение, конформны, внушаемы, прощают негативное отношение к себе, проявляют сочувствие и оказывают поддержку другим, из-за чего могут выполнять роль «жертвы» в виктимных ситуациях. Также мы установили положительную корреляцию показателя ЦО «Стимуляция» с показателем «Склонности к саморазрушающему и самоповреждающему

поведению». В том же исследовании установлено, что для подростков, склонных к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, незначимо стремление к самосохранению. Своими поступками они могут наносить вред себе и провоцировать на это других людей.

Выявленные нами различия ценностных ориентаций подростков с низким, средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению согласуются с результатами исследований Т.Н. Башировой [6]. Нами выявлено, что у подростков с высоким уровнем склонности к виктимному поведению «Конформизм» и «Безопасность» выражены на более низком уровне, а «Самостоятельность» на более высоком уровне, чем у подростков со средним уровнем склонности к виктимному поведению. Согласно результатам исследования Т.Н. Башировой, для виктимной личности характерны высокая значимость «Самостоятельности» и меньшая значимость «Конформизма».

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, мы можем выделить особенности ценностных ориентаций, мотивирующих виктимное поведение старших подростков – учащихся колледжа, и сделать выводы.

1. Доминирующее положение в структуре личностных факторов виктимного поведения старших подростков исследуемой группы занимают показатели локуса контроля – 1-е ранговое место. Ценностные ориентации занимают в ней низкое положение – 5-е ранговое место.

2. Существуют достоверные взаимосвязи:

- показателей ценностных ориентаций «Традиции» ( $r = -0,372$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «Гедонизм» ( $r = 0,354$ ,  $p \leq 0,05$ ) с «Ролевой виктимностью»,
- показателей ценностной ориентации «Доброта» с показателем «Склонности к зависимому и беспомощному поведению» ( $r = 0,413$ ,  $p \leq 0,05$ ) и ценностной ориентации «Стимуляция» с показателем «Склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению» ( $r = 0,351$ ,  $p \leq 0,05$ ).

3. Существуют следующие достоверные различия значимости ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов между старшими подростками с низким, средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению ( $p \leq 0,05$ ). У подростков с высоким уровнем склонности к виктимному поведению: 1) ценностная ориентация «Самостоятельность» выражена на более высоком уровне, чем у подростков с низким и средним уровнем склонности к виктимному поведению; 2) ценностные ориентации «Конформизм» и «Безопасность» выражены на более низком уровне, чем у подростков со средним уровнем склонности к виктимному поведению.

Таким образом, подтвердилось второе из сделанных нами в качестве гипотезы предположений: о существовании достоверных различий ценностных ориентаций старших подростков с низким, средним и высоким уровнем склонности к виктимному поведению. Цель, состоящая в выявлении ценностных ориентаций старших подростков, склонных к виктимному поведению, достигнута.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андронникова О. О. Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве // *Философия образования*. 2014. № 1 (52). С. 178–184.
2. Музыченко Д. С. Мотивационно-ценностный профиль виктимной личности в юношеском возрасте // *Психологическое сопровождение образовательного процесса*. 2016. Т. 1, № 6-1. С. 195–203.
3. Одинцова М. А. Проблема виктимного типа личности в психологии // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 2. С. 73–79.
4. Дубаева М. Р., Сенченко М. А. Особенности мотивации подростков, склонных к виктимному поведению // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. Сер.: Педагогика, психология. 2018. № 2 (12). С. 30–34.
5. Жихарева Л. В. Психологические аспекты мотивационной сферы личности подростков, склонных к виктимному поведению // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. Сер.: Педагогика, психология. 2017. № 4 (10). С. 58–61.
6. Баширова Т. Н. Ценностные ориентации студентов со склонностью к виктимности // *Казанский педагогический журнал*. 2013. № 5. С. 78–84.
7. Чернобровкина Н. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности разного виктимного типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.
8. Бобченко Т. Г. Структура личностных факторов виктимного поведения подростков // *Глобальный научный потенциал*. 2021. № 4 (121). С. 49–52.

*Статья поступила в редакцию 26.02.2022; одобрена после рецензирования 27.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 26.02.2022; approved after reviewing 27.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

УДК 37.015.3+159.923.2

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-69-75

**Галина Юрьевна Лизунова***Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, ufzk2008@mail.ru***Ирина Анатольевна Таскина***Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, taskina-i@mail.ru*

## АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность использования арт-терапии в работе с младшими подростками, пережившими жестокое обращение. Авторами приводятся различные взгляды на определение понятий «арт-терапия» и «жестокое обращение». Авторы указывают на актуальность и эффективность применения арттерапевтических методов при создании психолого-педагогических условий развития и укрепления психического здоровья обучающихся. Представлены результаты исследования психологических особенностей, уровня тревожности младших подростков, переживших жестокое обращение, проведенного на базе городских школ Республики Алтай. Кроме того, авторами статьи описаны особенности составленной и апробированной программы занятий с использованием арт-терапии с детьми, пережившими жестокое обращение, проанализирована ее эффективность.

*Ключевые слова:* младшие подростки, жестокое обращение, арт-терапия, психолого-педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение, «группа риска», психологические особенности, уровень тревожности.

## ART THERAPY IN WORKING WITH YOUNGER ADOLESCENTS WHO HAVE EXPERIENCED ABUSE

**Galina Yu. Lizunova***Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia, ufzk2008@mail.ru***Irina A. Taskina***Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia, taskina-i@mail.ru*

*Abstract.* The article discusses the possibility of using art therapy in working with younger adolescents who have experienced abuse. The authors present different views on the definition of the concepts “art therapy” and “abuse”. The authors point out the relevance and effectiveness of the use of art therapy methods in creating psychological and pedagogical conditions for developing and strengthening students’ mental health. The results of the study of psychological characteristics, anxiety level of younger adolescents who have experienced abuse are presented using the cases of urban school students of the Altai Republic. In addition, the authors of the article describe the features of the compiled and tested program of classes using art therapy with young abuse victims and analyze its effectiveness.

*Keywords:* younger adolescents, abuse, art therapy, psychological and pedagogical conditions, psychological and pedagogical support, “risk group”, psychological characteristics, anxiety level.

Тема жестокого обращения с детьми остается актуальной и обсуждается на разных площадках государства, науки и общественности. В Российской Федерации на 2020 год зарегистрированы преступления в отношении 90 374 несовершеннолетних [1]. Порядка тридцати тысяч детей в возрасте 7–15 лет не посещают или по неуважительным причинам систематически пропускают занятия в общеобразовательных учреждениях [2]. В настоящее время жестокое обращение с детьми часто рассматривается в качестве одной из возможных причин нарушения развития ребенка, приводящего к преступности, алкоголизму, наркомании, бездомности и бродяжничеству среди детей и подростков. Такие дети находятся под особым вниманием и контролем, создаются психолого-педагогические условия для их образования, воспитания и развития, организуется их психолого-педагогическое сопровождение.

Необходимость и важность такой работы закреплена в требованиях федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы, которые должны обеспечивать «вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни...); вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза)» [3].

Для успешности осуществления учебно-воспитательного процесса в образовательной организа-

ции необходима системная и планомерная работа с детьми разных категорий. Специалистам системы образования (психологам, педагогам) приходится подбирать современные и эффективные пути, методы, способы и приемы работы с детьми, которые переживают жестокое обращение.

Это объясняется особенностью их состояния: психического, эмоционального, физического. Одним из таких методов является арт-терапия. Использование арт-терапии в работе с детьми, пережившими жестокое обращение, основано на том, что внутреннее состояние ребенка проецируется в его творческие продукты. При этом, устраняя чрезмерный стресс и внутренний конфликт с помощью творчества, дети имеют возможность не только уменьшить чрезмерное волнение, тревогу, недоверие к окружающему миру, а также повысить уверенность в себе, получить положительный опыт, изменить свое поведение. Принимая все это во внимание, была сформулирована тема нашего исследования: изучение эффективности использования арт-терапии в работе с детьми, пережившими жестокое обращение. Задачи исследования: проанализировать проблему использования арт-терапии в работе с детьми, пережившими жестокое обращение; исследовать психологические особенности детей, переживших жестокое обращение; составить и апробировать программу с использованием арт-терапии при работе с детьми, пережившими жестокое обращение.

Применение арт-терапии в деятельности психологов является достаточно новым видом деятельности. Появление арт-терапии (термин А. Хилла) как области теоретического и практического знания на стыке искусства и наук относятся примерно к 30-м годам прошлого столетия. Предшественниками и основателями арт-терапии часто называют исследователей и экспертов, изучающих творческую деятельность психически больных: психиатры (К. Ломброзо, Х. Принцхорн, М. Нордау, З. Фрейд, К.Г. Юнг), психологи (М. Намбург, И. Чамперон), художники (Й. Дюбуффе) и педагоги, разрабатывавшие инновационные методы обучения искусству в клинических и образовательных учреждениях (А. Хилл, Э. Крамер, М. Ричардсон). Например, для Карла Г. Юнга художественное творчество пациента являлось способом изучения неосознаваемых процессов, происходящих в его (пациента) психике. Идеи Юнга об активном воображении пациентов и об универсальных символах оказали большое влияние на развитие арт-терапии [4].

Современные психологи-практики понимают арт-терапию как психотерапию, основан-

ную на творчестве и искусстве. В узком смысле арт-терапию рассматривают как психотерапию, танцевальный спорт, музыкальную терапию, театральную терапию. В настоящее время разработан комплексный подход к использованию арт-терапевтических методов – комбинированная арт-терапия. Она основана на использовании, например, сочетания живописи и театра, кукольной терапии и цветотерапии. Кроме того, постепенно растет число арт-терапевтических технологий.

Интерес к арт-терапии в России пробудился в конце 1980-х и начале 1990-х годов благодаря выставкам работ душевнобольных. В это время в Москве активно развивается художественно-терапевтическое направление работы с клиентами. А в 1997 году в Санкт-Петербурге была основана Ассоциация художественной терапии.

Творчество является предметом изучения представителей разных направлений деятельности, не только психотерапевтов, но и психологов, искусствоведов, педагогов, социологов и социальных работников. Таковыми являются А.И. Копытин, Л.А. Тихонович, Л.А. Белозорова, Д.С. Хомякова, Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина и др. Многие ученые проводят исследования, связанные с изучением возможностей художественной терапии при коррекции и реабилитации в образовательной и социальной областях.

По мнению А.И. Копытина: «Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания – психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность» [5, с. 9].

Л.И. Забара считает, что «...с помощью арт-терапии может выступать ресурсный подход в образовательной и социальной деятельности, который позволяет разрешить противоречие между наличием личностного неосознаваемого ресурса – эмоционального, когнитивного, коммуникативного – реального актива ребенка, имеющего проблемы в обучении, воспитании, развитии, – и дефицитом общения и творчества в художественно-образной сфере как уникальном специфическом ресурсе арт-терапевтической технологии социально-педагогической работы с детьми» [6, с. 128].

Что касается понятия «жестокое обращение с детьми», то на сегодняшний день в науке не существует единых оснований для определения понятия, нередко его отождествляют либо заменяют другими (например, насилие над детьми или в от-

ношении детей, злоупотребление родительскими правами, плохое обращение с детьми и др.). Е.И. Цымбал в своей работе указывает, что самым кратким и точным определением жестокого обращения с детьми является определение Д. Гила. Д. Гил под жестоким обращением с детьми понимал действия, препятствующие достижению ребенком его физического или психологического потенциала [7]. Однако впервые понятие «жестокое обращение с детьми» было упомянуто в работе С. Кемпе при описании «синдрома избиваемого ребенка». Анализируемое явление с медицинской точки зрения было обозначено термином «злоупотребление ребенком» и определено как «нанесение ребенку тяжелых физических повреждений родителем или попечителем». В качестве результатов рассматривались переломы, гематомы и множественные травмы мягких тканей. Эти результаты часто приводили к инвалидности и смерти ребенка [8].

Сам Е.И. Цымбал под жестоким обращением понимает «...причинение вреда ребенку вследствие злоупотребления родителями или лицами, их заменяющими, своей властью над ребенком для удовлетворения личных потребностей вопреки интересам ребенка» [7]. Т.Я. Сафонова предлагает более широкое определение. «Под жестоким обращением и пренебрежением основными нуждами ребенка понимают любые действия или бездействия со стороны родителей, лиц, их заменяющих, или других взрослых, в результате чего нарушается здоровье и благополучие ребенка или создаются условия, мешающие его оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются права и свобода» [9, с. 8].

Тема жестокого обращения настолько деликатна, требует осторожного, внимательного подхода к тому, кто пережил его. Ребенку, пережившему жестокое обращение, трудно говорить, рассказывать об этом событии. Здесь и приходят на помощь психологам невербальные, проективные методы работы с клиентами. Таковым методом, средством невербальной коммуникации и является арт-терапия.

Чтобы посмотреть эффективность применения арт-терапии в работе с детьми, пережившими жестокое обращение, было организовано исследование на базе школ г. Горно-Алтайска. В группу испытуемых вошли подростки (21 человек), подвергавшиеся жестокому обращению, из неблагополучных, асоциальных, малообеспеченных, а также опекаемых семей. На первом этапе экспериментального исследования провели диагностику их психологических особенностей, проанализирова-

ли полученные результаты. На втором этапе составили и реализовали систему занятий с использованием арт-терапии. На третьем этапе сформулировали выводы и рекомендации специалистам по организации работы с детьми данной категории.

В качестве диагностического инструмента использовались методика «12-факторный личностный опросник» (автор – Р.Б. Кэттелл, адаптирована Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой) [10, с. 112], методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор – Б. Филлипс) [10, с. 133]. Результаты исследования психологических особенностей детей, переживших жестокое обращение, полученные по методике «12-факторный личностный опросник, приведены ниже в описании и рисунке 1.

Данные по шкале «замкнутость – общительность» показали, что 14,3 % испытуемых имеют низкий уровень общительности, это говорит о замкнутости, обидчивости, обособленности, недоверчивости данных младших подростков «группы риска». У 66,7 % испытуемых выявлен средний уровень, что соответствует норме. 19 % испытуемых показали высокий уровень, что характеризует детей как общительных, веселых, лучше приспособленных в социальной среде.

Согласно полученным результатам, по шкале «вербальный интеллект» у 9,5 % испытуемых выявлен низкий уровень интеллекта. Подростки выполняют задачи, используя только специфические ситуационные сигналы, они решают проблему очень просто. Эти дети часто отвлекаются от решения задач и легко устают. У 71,4 % показатели были средними. 19 % показали высокие оценки по этому фактору, что свидетельствует о высоком уровне развития лингвистического интеллекта, например обобщения, дифференциации специальных и общих, легкой ассимиляции новых знаний, мастерства логических операций.

По шкале «неуверенность в себе – уверенность в себе» мы отмечаем, что для 23,8 % испытуемых характерен низкий уровень результата. Подростки склонны обостренно отвечать на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, у них часто возникают трудности адаптации к новым условиям, обнаруживается неустойчивость настроения. У 71,4 % испытуемых выявлено среднее значение, 4,8 % показали высокий уровень по данной шкале. Это характеризует респондента как уверенного в себе, спокойного и стабильного психологически.

По шкале «сдержанность – возбудимость» 19 % испытуемых присвоен низкий индекс шкалы. Подростки демонстрируют эмоциональное

равновесие и сдержанность. 71,4 % имеют средний целевой показатель. 9,5 %, получивших высокую оценку по шкале, демонстрировали вол-

нение или чрезмерную реакцию, раздражительность, не могли сконцентрироваться на выполнении задания.

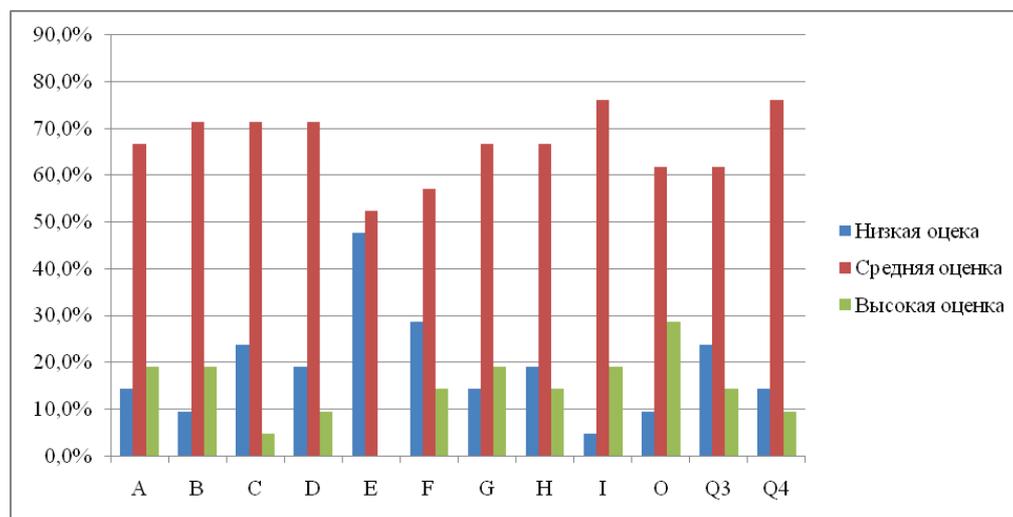


Рис. 1. Результаты методики «12-факторный личностный опросник»

(автор – Р.Б. Кэттелл, адаптирована Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой) на констатирующем этапе

Условные обозначения: А – шкала «замкнутость – общительность»; В – шкала «вербальный интеллект»; С – шкала «неуверенность в себе – уверенность в себе»; D – шкала «сдержанность – возбудимость»; E – шкала «подчиненность – самоутверждение»; F – шкала «осторожность – склонность к риску»; G – шкала «несобранность – обязательность»; H – шкала «социальная робость – социальная смелость»; I – шкала «практицизм – чувствительность»; O – шкала «спокойствие – тревожность»; Q3 – шкала «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»; Q4 – шкала «расслабленность – напряженность».

По результатам шкалы «повиновение – самоутверждение» 47,6 % респондентов находятся на более низком уровне. Подростки данной группы, как правило, зависят от мнения и оценки других детей и взрослых и склонны к повиновению. У 52,4 % респондентов отмечены средние показатели.

По шкале «осторожность – склонность к риску» выявлены 28,6 % испытуемых с низким показателем; они благоразумны, рассудительны, осторожны. У 57 % отмечается средний уровень. При этом 14,3 % по данной шкале показали высокие значения. Эти дети энергичны и неустрашимы в ситуациях повышенного риска, они склонны в некоторых ситуациях переоценивать свои способности.

По шкале «несобранность – обязательность» низкое значение у 14,3 % испытуемых. Им свойственны недобросовестность, безответственность, несобранность, пренебрегают своими обязанностями, часто конфликтуют с родителями и учителями. У 66,7 % отмечен средний показатель и 19 % подростков в этой группе продемонстрировали высокую степень значимости, что свидетельствует о высокой степени ответственности, самоотверженности, добросовестности и точности.

По результатам шкалы «социальная робость – социальная смелость» отмечаем у 19 % низкий уровень. Это говорит о проявлении застенчивости и робости. У 66,7 % выявлен средний показатель. У 14,3 % испытуемых высокий уровень показателей. Эти подростки социально смелы в общении, легко вступают в контакт со взрослыми, решительны.

По шкале «практицизм – чувствительность» 4,8 % испытуемых с низким уровнем показателя. Подросток практичен и полагается на себя. У 76,2 % респондентов отмечен средний уровень. У 19 % опрошенных высокий уровень по данной шкале. Подростки подвержены влиянию внешней среды, такие дети нуждаются в поддержке.

По шкале «спокойствие – тревожность» низкий показатель выявлен у 9,5 % испытуемых. Подростки спокойны, они редко расстраиваются. 62 % испытуемых показали средний уровень показателя по шкале. Для 28,6 % испытуемых с высоким показателем характерны предчувствие неудач, пониженное настроение, тревога или даже депрессивное состояние как доминирующее.

По шкале «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» низкие показатели у 23,8 % респондентов. Для них характерны плохая организованность, неумение контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов. У 62 % испытуемых выявлен средний уровень по данной шкале. Для 14,3 % с высоким уровнем самоконтроля свойственно хорошее понимание социальных нормативов, более успешное овладение требованиями окружающей жизни.

По шкале «расслабленность – напряженность» для 14,3 % испытуемых с низким значением свойственны расслабленность, невозмутимость, спокойствие. У 76,2 % респондентов выявлен средний показатель, 9,5 % испытуемых характеризуется чрезмерной мотивацией, отсутствием фактического воздействия во время деятельности и высоким уровнем стресса и раздражительности.

Вопреки ожиданиям, показатели по всем шкалам представлены средними значениями. Это факт придает оптимизма в рассмотрении темы исследования. Далеко не все респонденты демонстрируют неуверенность в себе, подчиненность,

социальную робость, зависимость от других, тревожность, низкий самоконтроль, депрессивное состояние. Они демонстрируют спокойное поведение, отзывчивы, исполнительны, активны.

Для измерения уровня школьной тревожности была применена методика «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор – Б. Филлипс). Используя данную методику, мы смотрели не только общий показатель тревожности, а рассматривали каждый параметр в отдельности, поэтому каждый параметр был для нас информативным для выявления причин возникновения тревожности.

Отмечаем, что по фактору «Общая тревожность в школе» 33 % имеют высокий уровень показателя, 29 % испытуемых имеют средний уровень, у 38 % испытуемых выявлен низкий уровень общей тревожности в школе. Это указывает на то, что есть дети, которые не испытывают эмоциональное напряжение, связанное с различными формами их включения в жизнь школы, а есть дети, у которых проявляется тревожное состояние в ситуациях школьной жизни. Результаты проведения методики представлены на рисунке 2.

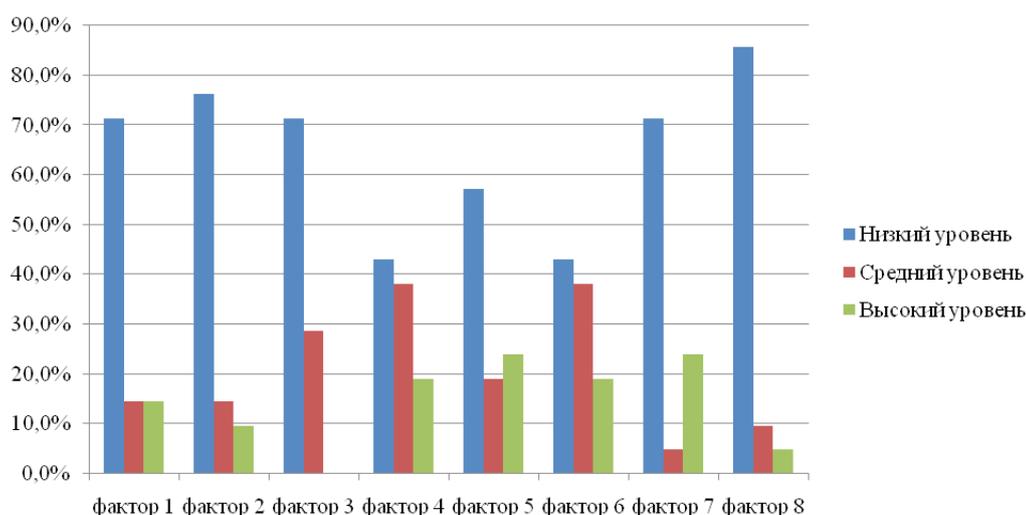


Рис. 2. Результаты методики «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор – Б. Филлипс) на констатирующем этапе

Условные обозначения: фактор 1 – «Общая тревожность в школе»; фактор 2 – «Переживание социального стресса»; фактор 3 – «Фрустрация потребности в достижении успеха»; фактор 4 – «Страх самовыражения»; фактор 5 – «Страх ситуации проверки знаний»; фактор 6 – «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих»; фактор 7 – «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»; фактор 8 – «Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

По фактору «переживания социального стресса» высокие показатели отмечены у 9,5 % респондентов, у 14,3 % респондентов – средние, а у 76,2 % подростков – низкие. Это указывает на то, что 23,8 % детей данной выборки испытывают эмоциональное напряжение в социальном взаимодействии (в основном со сверстниками).

По значению фактора «разочарование в необходимости успеха» у 28,6 % опрошенных средний уровень показателя, а у 71,4 % участников – низкий уровень, высокий уровень по данному фактору школьной тревожности не выявлен. Это говорит о том, что у детей различное психологическое прошлое, которое позволяет им

развивать свои потребности в успехах и высоких достижениях.

По фактору «страх самовыражения» высокий уровень показателя выявлен у 19 % испытуемых, средний уровень – у 38,1 %, низкий уровень – у 42,9 %. Дети испытывают негативные эмоциональные переживания, когда они нуждаются и хотят выразить себя, показать себя другим и продемонстрировать свои способности.

По фактору «страх ситуации проверки знаний» отметили показатели высокого уровня у 23,8 %, среднего уровня – у 19 % и низкие – у 57,1 % респондентов. У испытуемых присутствует негативное отношение и тревога к процессу проверки знаний, публичной демонстрации их достижений и навыков.

По фактору «боязнь не соответствовать ожиданиям» у 19 % испытуемых отмечен высокий уровень показателей, средний – у 38,1 %, у 42,9 % – низкий. Подростки опасаются критики, оценки со стороны сверстников и взрослых, опасаются не оправдать ожидания при выполнении поручений.

По фактору «низкой сопротивляемости к физиологическому стрессу» у 23,8 % испытуемых отмечен высокий уровень показателей, у 4,8 % испытуемых – средний, у 71,4% – низкий уровень показателей.

Только у 4,8 % участников исследования отмечен высокий уровень показателей по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Средний уровень имеют 9,5 % испытуемых. Общая негативная эмоциональная предыстория взаимоотношений между учащимися и взрослыми в школе может снизить успеваемость. Большинство учащихся – 85,7 % – не испытывают негативного влияния данного фактора, имеют низкий уровень.

Результаты диагностики дают основания считать, что подростки испытывают различного рода трудности, связанные с их личностными особенностями, особенностями окружающей их социальной среды. Необходимо обратить внимание на то, что не все обучающиеся шли на контакт и были расположены к работе.

Нами была составлена и реализована программа занятий с использованием арт-терапии для работы с детьми, пережившими жестокое обращение. Цель занятий состояла в коррекции психологических особенностей подростков, формирования позитивного реагирования на взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Система занятий ориентирована на решение следующих задач: снизить уровень тревожности социальной робости подростков, снять эмоциональное напряжение; создать условия для снижения страха

самовыражения; повысить уверенность в себе; развить способность к самоконтролю.

Программа рассчитана на групповую форму работы и включает 10 занятий, каждое из которых имеет свою направленность. Продолжительность занятий 45 минут. Каждое занятие имеет свою структуру: вводную часть, включающую мотивационные приемы, основную часть, состоящую из упражнений арт-терапии, и заключительную часть, включающую подведение итогов и рефлексию. Проводились занятия с использованием рисования разными материалами (красками, карандашами, мелками), пластилинографии под музыку или чтение сказки или рассказа, танцевальной (платочной) терапии, кукольной терапии с элементами сказки и др.

При проведении занятий с детьми отмечены активность у большинства детей, их интерес к творческому процессу. Доброжелательное отношение с нашей стороны, необычная деятельность вызвали доверие и интерес у детей. Получая положительные отзывы и комментарии по поводу их творческих продуктов, дети раскрывались и говорили о себе, прислушивались друг к другу. Каждому подростку требовалось разное количество времени для того, чтобы осмыслить задание и передать через творчество свое видение мира, отношений к самому себе. Некоторые подростки закрывались и не доверяли свои мысли окружающим, не выходили на контакт. В этом случае давали возможность подростку самому решить, что и в какой момент он хочет рассказать. Например, на занятиях с элементами рисования некоторые подростки отказывались выполнять задание, объясняя это тем, что не умеют рисовать. Однако в процессе занятия, видя, что любая попытка детей нарисовать и рассказать что-либо принимается ведущим положительно, отношение к процессу выполнения заданий и результатам своего творческого труда у подростков менялось.

Техники и приемы арт-терапии являются не только безопасными, полезными для психологического благополучия детей, но и интересными для них. По наблюдениям, в процессе занятий у детей, переживших жестокое обращение, появилась уверенность в себе при предъявлении результатов творческой деятельности и самовыражении, у них исчезла робость при высказываниях и проигрывании предложенных или придуманных сказочных историй. Подростки контролировали свое поведение, адекватно решали спорные вопросы в групповой деятельности, демонстрировали полученные навыки, позволяющие справляться с эмоциональным напряже-

нием. Совместные «...мероприятия и занятия, направленные на развитие эффективности общения, взаимодействия, взаимопонимания...» способствовали формированию доверия, чувства безопасности в окружающей среде [11, с. 183].

С целью определения эффективности апробированной программы проведен контрольный этап экспериментальной работы. Приведем результаты изменения показателей уровней общей тревожности в школе. Количество детей с низким уровнем тревожности возросло до 52,3 %, число детей со средним уровнем тревожности стало 19 %, хотя 28,7 % детей группы имеют высокий уровень (см. табл.).

**Сравнение уровней общей тревожности констатирующего и контрольного этапов**

Уровни	Констатирующий этап, в %	Контрольный этап, в %
Высокий	33	28,7
Средний	29	19
Низкий	38	52,3

На основе проделанной работы и анализа ее результатов сформулированы рекомендации психологам и педагогам по организации работы с детьми, пережившими жестокое обращение, а также по использованию методов арт-терапии.

Таким образом, можем утверждать, что используемые методы арт-терапии являются эффективным средством при работе с детьми, пережившими жестокое обращение. Эти методы помогают установить доверительный контакт с детьми, увидеть их скрытые возможности, безболезненно выявить психологические проблемы детей и найти пути их решения. Использование арт-терапии способствует снижению тревожности, повышению уверенности в себе, формированию навыков самоконтроля, развитию анализаторных процессов организма. Составленная программа занятий с использованием арт-терапии показала свою эффективность, привлекла интерес психологов и педагогов, работающих с детьми рассмотренной категории, может успешно использоваться разными специалистами при работе с детьми, пережившими жестокое обращение.

**Список источников**

1. Число зарегистрированных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Сафонова Т. Я. Роль специализированного центра в оказании комплексной помощи детям, подвергшимся жестокому обращению. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2004/n1/Safonova.shtml> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf36e0/#friends> (дата обращения: 13.02.2022).
4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2021. 192 с.
5. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия для детей и подростков. URL: [https://vk.com/doc117151223\\_584331847?hash=2db7ff40f30278fbd2&dl=54fb1a2fc3aed70ed3](https://vk.com/doc117151223_584331847?hash=2db7ff40f30278fbd2&dl=54fb1a2fc3aed70ed3) (дата обращения: 14.02.2022).
6. Забара Л. И., Якина Л. Н. Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-detmi-k-probleme-teorii-i-metodologii> (дата обращения: 14.02.2022).
7. Цымбал Е. И. Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия. М.: РБФ НАН, 2010. 286 с.
8. Kempe C. N., Silverman F. N., Steele B. F. The battered child syndrome // JAMA. 1962. № 181. P. 17–24.
9. Жестокое обращение с детьми. Помощь детям, пострадавшим от жестокого обращения и их родителям / под ред. Т. Я. Сафоновой, Е. И. Цымбала. М., 2001. 122 с.
10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. 384 с.
11. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Формирование психологической безопасности образовательной среды (на примере школы Республики Алтай). URL: <https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2494/1893> (дата обращения: 15.02.2022). <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-10-180-186>.

*Статья поступила в редакцию 05.03.2022; одобрена после рецензирования 27.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 05.03.2022; approved after reviewing 27.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(470)(092)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-76-81

Александр Владимирович Горшенин

*Медицинский университет «Реавиз», г. Самара, Россия, alexandr\_gorshenin@rambler.ru*

### РОЛЬ АКАДЕМИКА АЛЕКСЕЯ НИКОЛАЕВИЧА БАХА В НАУЧНОЙ СУДЬБЕ МИКРОБИОЛОГА ЗИНАИДЫ ВИССАРИОНОВНЫ ЕРМОЛЬЕВОЙ

*Аннотация.* На основе документов федеральных архивов и специальных публикаций в данной статье рассматривается научное сотрудничество отечественного ученого-биохимика А.Н. Баха и микробиолога З.В. Ермольевой в период с середины 1920-х по конец 1930-х гг. Данное исследование является попыткой охарактеризовать влияние А.Н. Баха на становление научных интересов З.В. Ермольевой, а также установить его роль в формировании научных подходов ученой и определению направлений ее исследовательской деятельности. Анализируется участие именитого академика в судьбе молодой ученой не только в научно-производственной сфере, но и в бытовой жизни.

*Ключевые слова:* ученые, А.Н. Бах, З.В. Ермольева, биохимия, микробиология, история, НИИ, бактериофаги, лизоцим, СССР.

Aleksandr V. Gorshenin

*Medical University "Reaviz", Samara, Russia, alexandr\_gorshenin@rambler.ru*

### THE SIGNIFICANCE OF ACADEMICIAN ALEXEI NIKOLAEVICH BACH IN THE SCIENTIFIC FATE OF MICROBIOLOGIST ZINAIDA VISSARIONOVNA ERMOLYEVA

*Abstract.* In this article, based on the materials of documents from federal archives and scientific publications, the scientific cooperation of the Soviet scientist-biochemist A.N. Bach and microbiologist Z.V. Ermolyeva in the period from the mid-1920s to the end of the 1930s is considered. This study is an attempt to characterize the influence of academician A.N. Bach on the formation of Z.V. Ermolyeva's scientific interests and to determine his role in the formation of scientific approaches of the scientist and the definition of the directions of her research activities. The participation of the eminent academician in the fate of the young scientist is analyzed not only in the scientific and industrial sphere, but also in everyday life.

*Keywords:* scientists, A.N. Bach, Z.V. Ermolyeva, biochemistry, microbiology, history, research institutes, bacteriophages, lysozyme, USSR.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции последних двух лет все большее внимание исследователей стал привлекать исторический опыт борьбы с различными эпидемиями и болезнями в условиях войн и мирного времени, а также биографии ученых, которые занимались данными вопросами.

Одной из таких именитых отечественных исследователей была Зинаида Виссарионовна Ермольева (1898–1974) – советский ученый-микробиолог, доктор медицинских наук, академик АМН СССР. Наибольшую известность ученой принесло получение первого советского пенициллина и содействие в налаживании его производства, а также плодотворные работы по изучению холеры и холерного бактериофага, позволившие ей предотвратить эпидемию этого заболевания в прифронтовом Сталинграде в годы Великой Отечественной войны.

История жизни и научной деятельности З.В. Ермольевой в советской историографии была представлена преимущественно юбилейными статьями [1, 2] и небольшой научно-популярной брошюрой Т.Л. Мельниковой [3]. В постсоветский период исследовательский интерес к фигуре З.В. Ермольевой возрастает. Помимо общих работ биографического характера [4], появляются статьи, рассматривающие определенные научные направления, развивавшиеся ученой [5, 6]. Нами также были опубликованы статьи, посвященные ее деятельности по изучению бактериофагов [7] и совершенствованию антибиотиков [8]. При этом многие аспекты жизни и научной деятельности З.В. Ермольевой остались неизученными.

Касаясь начального периода исследовательской деятельности ученой в довоенные годы, стоит отметить, что значительную роль в ее научной судьбе сыграл Алексей Николаевич Бах (1857–1946) – рос-

сийский и советский ученый-биохимик и физиолог растений, общественный деятель, организатор науки, академик АН СССР. Он считается одним из основоположников биохимии в нашей стране. Его научные работы пользовались большим авторитетом и среди европейских ученых.

Биографии А.Н. Баха было посвящено несколько публикаций еще при его жизни, приуроченных к юбилеям [9]. После смерти ученого, к 100-летию со дня рождения, его дочерью Л.А. Бах и учеником А.И. Опариным опубликована первая фундаментальная биография ученого [10]. Позднее появилось научно-популярное издание о жизни и научной деятельности Алексея Николаевича, написанное специально для школьников [11]. В постсоветской историографии большинство публикаций, посвященных истории жизни и научной деятельности, представлены обзорными статьями к юбилеям ученого [12–14].

Несмотря на наличие определенного числа публикаций, посвященных А.Н. Баху и З.В. Ермольевой, еще не было попытки проанализировать их совместную работу. Судьбы этих двух значительных отечественных ученых пересеклись в 1920–1930-е гг. Во многом благодаря активному участию А.Н. Баха произошло научное становление З.В. Ермольевой и определение ее исследовательского профиля. В данной публикации предпринимается попытка проанализировать основные направления влияния именитого академика на становление исследовательских позиций З.В. Ермольевой в большой науке.

А.Н. Бах родился в марте 1857 г. в Полтавской губернии в семье винокурщика. По воспоминаниям ученого, именно отец, являвшийся большим поклонником науки, еще в детстве познакомил его с вопросами брожения, пробудив живой интерес к биологической науке. Обучаясь в гимназии Киева, он знакомится с подпольными изданиями научного социализма, увлекается революционными идеями. После гимназии А.Н. Бах поступает на отделение естественных наук физико-математического факультета Киевского университета. В конце 3-го курса, весной 1878 г., за участие в студенческих беспорядках его исключают из университета и отправляют в ссылку. Спустя три года он возвращается в Киев и ему удается восстановиться в университете в 1882 г. Параллельно с учебой он стал активным участником Киевской организации партии «Народная воля». Он вел революционную пропаганду среди молодежи и рабочих. Им была даже написана брошюра «Царь-голод», где он в простой и доступной форме излагал элементарные понятия из экономики, показывал их влияние на

общественную жизнь, на эксплуатацию рабочих, писал о причинах массового голода, который так часто вспыхивал в России [12, с. 1267].

В 1885 г. А.Н. Бах вынужден был эмигрировать из России. Сначала жил во Франции, а затем поселился в Швейцарии. В период эмиграции он начинает заниматься научной деятельностью и становится известным в Европе ученым. Всеобщее научное признание ему принесла перекисная теория биологического окисления. За годы заграничной жизни им было опубликовано более 70 статей в ведущих европейских научных журналах [14, с. 103].

В 1917 г. А.Н. Бах, после более чем 30-летнего отъезда, возвращается в Россию. Октябрьскую революцию он принял с воодушевлением и был готов сотрудничать с большевистской властью. Уже в 1918 г., несмотря на разруху и начало Гражданской войны в Советской России, по инициативе и при активной поддержке организатора отечественной химической промышленности Л.Я. Карпова была организована Центральная химическая лаборатория при Высшем совете народного хозяйства, которую и возглавил А.Н. Бах. Позднее эта лаборатория преобразуется в Научно-исследовательский физико-химический институт им. Л.Я. Карпова, директором которого будет Алексей Николаевич [13, с. 540].

В конце 1920 г. при активной поддержке Н.А. Семашко был образован Научно-исследовательский биохимический институт под руководством А.Н. Баха, который уже тогда носил имя своего именитого директора. Первое время он входил в состав Государственного института народного здравоохранения, а затем выделился в самостоятельное учреждение [15, с. 10]. Именно сюда и поступит на работу З.В. Ермольева.

Зинаида Виссарионовна Ермольева родилась в октябре 1898 г. Детство провела на хуторе Фролово, находящемся в области войска Донского. В 1921 г. она оканчивает медицинский факультет Донского университета. Была оставлена на кафедре микробиологии родного вуза в качестве ассистента, а позднее доцента. Параллельно она возглавляла Ростовское отделение Северо-Кавказского бактериологического НИИ [16, л. 1]. В этот период на юге Советской России бушевала эпидемия холеры, которая и предопределила ее научное призвание. Она начала изучать холерные и холероподобные вибрионы. Первые статьи Зинаиды Виссарионовны посвящены этой проблеме и были опубликованы в местном научно-практическом журнале «Юго-Восточный вестник здравоохранения» [17]. Вероятно, З.В. Ермольева

могла так и оставаться ученым регионального масштаба, если бы не ее участие в научных мероприятиях общегосударственного характера.

В мае 1923 г. в Москве прошел VII Всероссийский съезд бактериологов, эпидемиологов и санитарных врачей, в работе которого приняла участие З.В. Ермольева. Краткий обзор наиболее крупных новых открытий и достижений в микробиологии, о которых докладывали на съезде выступавшие ученые со всей страны, был изложен Зинаидой Виссарионовной в местном научно-практическом журнале [18, с. 20–23]. Уже тогда неординарная девушка-ученая обратила на себя внимание столичных научных светил.

В конце мая 1925 г. Зинаида Виссарионовна принимает участие в IX Всероссийском съезде бактериологов, эпидемиологов и санитарных врачей, проходившем в Москве. Съезд был самым представительным за все прошедшие годы – в нем приняло участие около 1,3 тыс. человек, при этом заслушали 223 доклада [19, с. 32].

Здесь она знакомится с одним из крупнейших отечественных микробиологов Н.Ф. Гамалеей и рядом других ученых, а также узнает о той деятельности, которую вели в Биохимическом НИИ, руководимом А.Н. Бахом [20, л. 115].

В 1925 г. З.В. Ермольеву стал приглашать в Москву ее бывший университетский преподаватель В.А. Барыкин. Он к тому времени уже несколько лет жил в столице и основал здесь Микробиологический НИИ. По воспоминаниям З.В. Ермольевой, именно В.А. Барыкин настоял на ее переезде в Москву. Но она упростила своего учителя разрешить ей сначала поработать в Биохимическом институте у академика А.Н. Баха [21, л. 6].

Объяснение того, зачем она стремилась попасть в Биохимический институт, лежит в плоскости ее научных исследований. Еще в 1924 г. в Ростове-на-Дону З.В. Ермольева выделила из кишечника человека при холерном заболевании холероподобные светящиеся вибрионы [22, с. 28]. Кстати, именно об их открытии она и докладывала на IX съезде бактериологов и микробиологов. Молодой исследовательнице хотелось выяснить, почему эти вибрионы светятся [21, л. 6]. Такая возможность была только в Биохимическом институте. Один научный интерес подтолкнул ее к работе в этом учреждении, но здесь она стала заниматься уже совсем другими исследовательскими направлениями.

Несмотря на то, что данное учреждение и именовалось институтом, но кадровый состав был довольно скромным. Так, в 1924 г. под руководством директора А.Н. Баха находилось всего

15 штатных единиц [23, л. 36]. С годами число сотрудников будет расти.

В конце октября 1925 г. З.В. Ермольева была принята на работу в Научно-исследовательский биохимический институт. Директор учреждения А.Н. Бах довольно высоко оценил научные способности З.В. Ермольевой, это нашло отражение в том, что уже 1 ноября того же года в рамках института она организует первую в нашей стране лабораторию биохимии микробов, преобразованную впоследствии в отдел биохимии микробов. Изначально кроме самой Зинаиды Виссарионовны в составе ее лаборатории был всего 1 научный сотрудник [16, л. 1]. Постепенно штат подразделения будет расширяться.

А.Н. Бах в своей организаторской деятельности директора следовал принципу, сформулированному еще Луи Пастером: «Нет такого понятия, как прикладная наука. Есть наука и ее приложения, связанные между собой, как плод и то дерево, на котором произрастает этот плод» [14, с. 105]. В своих исследованиях он сам старался как можно шире связать научные исследования с научными потребностями жизни, к чему призывал и своих сотрудников.

В этой связи Зинаида Виссарионовна получала от А.Н. Баха как руководителя института поддержку в ее начинаниях, как и он, ученая будет исследовать те вопросы, которые были самыми актуальными для советского здравоохранения. Этому принципу, выработанному в период работы у Алексея Николаевича, З.В. Ермольева будет следовать всю свою дальнейшую научную жизнь.

Если коснуться тех направлений, которые развивала Зинаида Виссарионовна, то это изучение обмена веществ у микробов, небелковые антигены, химия иммунитета. Но, наверное, наиболее значимыми были исследования природы бактериофага (это вирус, поражающий бактерии) и свойств лизоцима (фермент, разрушающий клеточные стенки бактерий и тем самым приводящий к их гибели) [24, л. 6].

Благодаря этим исследованиям З.В. Ермольевой в дальнейшем бактериофаг будет использоваться как профилактическое и лечебное средство при лечении и предупреждении холеры и дизентерии. Лизоцим, полученный как из физиологических жидкостей человека и животных, так и из растительных продуктов, будет широко использоваться в медицине (оториноларингология, офтальмология, хирургия), так и в практике народного хозяйства (для длительного хранения рыбьей икры).

К 1929 г. Биохимический институт разросся, и А.Н. Баху, который возглавлял еще и Химико-фи-

зический институт им. Л.Я. Карпова, да к тому же перешагнул седьмой десяток, было трудно управляться с руководством двумя научными учреждениями. В этой связи в 1929 г. директором Биохимического НИИ им. А.Н. Баха стал профессор химии В.В. Потемкин. Он продолжил линию тесной связи исследований с практическими запросами медицины и народного хозяйства, которую в институте заложил А.Н. Бах [25, с. 125]. В.В. Потемкин будет возглавлять институт до 1935 г., когда он волеется в состав Всесоюзного института экспериментальной медицины им. Горького (ВИЭМ) и продолжит всячески поддерживать научные начинания З.В. Ермольевой.

Несмотря на то, что А.Н. Бах перестал быть директором Биохимического института, он продолжал научное руководство многими проектами, которые там реализовывались. При непосредственном участии А.Н. Баха З.В. Ермольевой в 1933 г. была проведена серия опытов, направленная на изучение возможностей полу-

чения азота из бактерий при различных условиях. Результаты их исследований были настолько продуктивными, что они были опубликованы в научном журнале «Доклады Академии наук СССР» [26].

В 1935 г. Биохимический институт им. А.Н. Баха вошел в состав крупного научного центра – Всесоюзный институт экспериментальной медицины (ВИЭМ) в статусе отделения. Отдел биохимии микробов продолжал находиться в структуре этого отделения и возглавляться Зинаидой Виссарионовной [1, с. 292].

В этом же году на базе АН СССР организуется Институт биохимии, директором которого станет А.Н. Бах. В этом научном учреждении Алексей Николаевич собирает своих коллег, с которыми он работал последние годы (рис. 1). Приглашает он сюда и З.В. Ермольеву в качестве заведующей лаборатории биохимии микробов, которая будет трудиться в Институте биохимии АН СССР по совместительству до 1940 г. [24, л. 4].



Рис. 1. Ведущие сотрудники Института биохимии АН СССР в конце 1930-х гг. (нижний ряд: в центре – А.Н. Бах, крайняя справа – З.В. Ермольева) [27]

Не последнюю роль сыграло личное участие А.Н. Баха в появлении у З.В. Ермольевой ученого степени и звания. В январе 1935 г. на заседании ученого совета ВИЭМ обсуждался вопрос о при-

своении Зинаиде Виссарионовне ученой степени доктора медицинских наук без защиты диссертации по совокупности работ в области биохимии микробов. Научно-педагогический стаж доцента

Ермольевой к тому времени составлял 14 лет, за которые было опубликовано 50 научных работ, из них 13 – в иностранных изданиях [28, л. 1]. Рекомендовали присуждение степени Зинаиде Виссарионовне двое маститых ученых – профессор Н.Ф. Гамалея и академик А.Н. Бах [24, л. 4]. В итоге степень была присуждена.

В 1939 г. рассматривался вопрос о присуждении Зинаиде Виссарионовне ученого звания профессора. Стоит отметить, что отзыв, направленный в Высшую аттестационную комиссию, был написан академиком А.Н. Бахом. В нем он указал, что З.В. Ермольева росла у него на глазах и отчасти в сотрудничестве с ним. Алексей Николаевич характеризовал ученую «первоклассной научно-исследовательской работницей, вполне владеющей своей специальностью, имеющей в своем научном багаже ряд самостоятельных работ по химической природе антигенов, бактериофага и лизоцима» [29, л. 1].

Широкий круг научных публикаций, плодотворная научно-педагогическая деятельность З.В. Ермольевой и положительный отзыв академика А.Н. Баха позволили в апреле 1939 г. получить ей звание профессора по специальности «Микробиология» [29, л. 2].

Помимо научной поддержки и содействия, которое Алексей Николаевич оказывал своим сотрудникам, в частности и Зинаиде Виссарионовне, он уделял внимание и бытовым вопросам. Так, представляется довольно интересным эпизод, произошедший в 1934 г.

З.В. Ермольева в силу важности своей научной деятельности входила в списки обслуживания Комиссии по содействию ученым при СНК СССР. Данная структура обеспечивала улучшенное продовольственное, материальное и в целом бытовое обслуживание особо выдающихся ученых. З.В. Ермольева с начала 1930-х гг. имела так называемую первую категорию специального снабжения. Вероятно, в конце 1933 г. пересматривались списки этой комиссии, и Зинаиде Виссарионовне категория снабжения была снижена с первой до

второй. В этой связи на имя руководство Комиссии уже в январе 1934 г. директор Биохимического института В.В. Потемкин отправляет обращение, в котором отмечает, что понижение статуса снабжения доцента Ермольевой считает недоразумением и просит вернуть ее прежнее положение. Мотивирует он это тем, что Зинаида Виссарионовна – автор ряда публикаций, имевших мировое значение, при этом она выполняла ряд работ, имеющих большое значение для обороны страны [30, л. 18].

Для авторитетности своего обращения В.В. Потемкин прилагает характеристику на З.В. Ермольеву, составленную А.Н. Бахом. Алексей Николаевич отмечает гигантское значение результатов научных изысканий Зинаиды Виссарионовны для нужд практического здравоохранения и народного хозяйства [30, л. 19]. Такая авторитетная поддержка помогла ученой вернуть свое прежнее бытовое обслуживание сообразно с ее вкладом в советскую науку.

Таким образом, краткий обзор сотрудничества З.В. Ермольевой и академика А.Н. Баха дает возможность констатировать значительное его влияние на формирование круга научных проблем, которыми ученая будет заниматься в последующие годы. Именно отдел биохимии микробов станет трамплином в научной биографии Зинаиды Виссарионовны, позволившей провести тщательное изучение различных антибактериальных агентов, а затем на этой обширной научной базе приступить к получению отечественных антибиотиков. Работая под руководством академика А.Н. Баха, она начала изучение явления бактериофагии, что впоследствии позволило успешно предотвратить эпидемию холеры в Сталинграде периода Великой Отечественной войны. Эпизод с поддержкой А.Н. Бахом Ермольевой в бытовых вопросах демонстрирует всестороннее внимание, с которым академик относился к своим сотрудникам, что помогало им не думать о материальных трудностях, всесторонне занимаясь научными исследованиями.

### Список источников

1. К 45-летию научной, педагогической и общественной деятельности З. В. Ермольевой // Антибиотики. 1969. № 4. С. 291–293.
2. Жизнь в науке (к 75-летию со дня рождения З. В. Ермольевой) // Журнал микробиологии, эпидемиологии и иммунобиологии. 1973. № 12. С. 127–128.
3. Мельникова Т. Л. Сквозь завесу невидимого. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1984. 79 с
4. Князев Ю. П., Князев И. П. Чтобы помнили... Зинаида Виссарионовна Ермольева – выдающийся отечественный биолог // Биология в школе. 2019. № 4. С. 30–33.
5. Афанасьева Т. И. Работы З. В. Ермольевой и ее школы в области выделения и изучения лизоцима // Антибиотики и химиотерапия. 1998. № 5. С. 18–22.

6. Сидоренко О. Д. Академик Зинаида Виссарионовна Ермольева и антибиотики // Известия Тимирязевской сельскохозяйственной академии. 2019. № 5. С. 168–173.
7. Горшенин А. В. Участие микробиологов З. В. Ермольевой и Л. М. Якобсон в научной дискуссии о судьбе производства советских холерных бактериофагов в 1967 году // Самарский научный вестник. 2021. № 4. С. 201–207.
8. Горшенин А. В. История деятельности академика З. В. Ермольевой над разработкой лекарственного препарата «Новоциллин» – усовершенствованной формы пенициллина // Кубанские исторические чтения: материалы X Междунар. научно-практич. конференции. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2019. С. 105–108.
9. Горбунов В. П. К 50-летию научной деятельности академика А. Н. Баха // Вестник АН СССР. 1937. № 4/5. С. 46–52.
10. Бах Л. А., Опарин А. И. Алексей Николаевич Бах. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 175 с.
11. Чуприна Г. И., Кривобокова С. С. А. Н. Бах: книга для учащихся. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
12. Попов В. О., Звягельская Р. А. А. Н. Бах – революционер в политике и науке: к 150-летию со дня рождения академика А. Н. Баха // Биохимия. 2007. № 10. С. 1267–1277.
13. Попов В. О. Великий провидец, организатор отечественной биохимии // Вестник Российской академии наук. 2007. № 6. С. 534–542.
14. Крицкий М. С., Попов В. О. Алексей Николаевич Бах. Биографический портрет ученого на фоне исторических перемен // Прикладная биохимия и микробиология. 2018. № 2. С. 101–109.
15. Организация науки в первые годы советской власти (1917–1925). Л.: Наука, 1968. 469 с.
16. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 1020. Оп. 1. Д. 49.
17. Ермольева З. В. К биологии холерных вибрионов по материалам эпидемии за 1922 г. в г. Ростове-на-Дону // Юго-Восточный вестник здравоохранения. 1923. № 7-8. С. 13–15.
18. Ермольева З. В. Новое на VII Всероссийском съезде эпидемиологов и бактериологов в Москве // Юго-Восточный вестник здравоохранения. 1923. № 7-8. С. 20–23.
19. Сысин А. Н. Съезды по гигиене, эпидемиологии и бактериологии в СССР за 30 лет // Гигиена и санитария. 1948. № 1. С. 28–34.
20. РГАЭ. Ф. 1020. Оп. 1. Д. 108.
21. РГАЭ. Ф. 1020. Оп. 1. Д. 21.
22. Ермольева З. В. Холера. М.: Медгиз, 1942. 123 с.
23. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-482. Оп. 1. Д. 559.
24. ГАРФ. Ф. Р-8009. Оп. 12. Д. 1294.
25. Богатова Т. В., Зефирова О. Н. Василий Васильевич Потемкин – декан химического факультета МГУ (новые архивные материалы) // Вестник Московского университета. Сер. 2: Химия. 2002. № 2. С. 124–126.
26. Бах А. Н., Ермольева З. В., Степаниан М. П. Связывание атмосферного азота при обыкновенной температуре и давлении при посредстве энзимов извлеченных из азотных бактерий // Доклады Академии наук СССР. 1934. № 1. С. 22–24.
27. Академик Алексей Николаевич Бах. URL: <https://www.fbras.ru/about/institutyi-tsentra/institut-bioximii/istoriya-inbi-ran/a-n-bah> (дата обращения: 06.03.2022).
28. РГАЭ. Ф. 1020. Оп. 1. Д. 60.
29. РГАЭ. Ф. 1020. Оп. 1. Д. 61.
30. ГАРФ. Ф. Р-4737. Оп. 2. Д. 1118.

*Статья поступила в редакцию 13.03.2022; одобрена после рецензирования 03.04.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 13.03.2022; approved after reviewing 03.04.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

Евгений Алексеевич Зацепин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, Zarinsk2014@yandex.ru

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ РПЦ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945)

*Аннотация.* В статье автор рассматривает взаимоотношения РПЦ и советской власти в годы Великой Отечественной войны. Статья написана на основе архивных материалов Новосибирской области. В статье сравнивается положение РПЦ на двух этапах: 1941–1942 и 1943–1945 гг., анализируется динамика отношений между РПЦ и органами власти, прослеживаются изменения этих отношений. Также в статье автором отмечено, что РПЦ, несмотря на гонения со стороны властей, активно помогала фронту. Особое внимание уделяется материальной помощи, которую церковь оказывала государству. В статье автор указывает причины, по которым власти отказывали верующим в открытии церквей.

*Ключевые слова:* Новосибирская епархия, Томская епархия, митрополит Сергей, Вознесенский собор, архиепископ Варфоломей.

Evgeny A. Zatsepin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, Zarinsk2014@yandex.ru

## STATE POLICY TOWARDS THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN NOVOSIBIRSK REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945)

*Abstract.* In this article, the author examines the relationship between the Russian Orthodox Church and the Soviet government during the Great Patriotic War. The article is based on the archival materials of Novosibirsk Region. The article compares the situation of the Russian Orthodox Church at two stages: 1941–1942 and 1943–1945, the dynamics of relations between the Russian Orthodox Church and the authorities is analyzed, and the change in these relations is traced. The author also noted that the Russian Orthodox Church, despite the persecution by the authorities, provided full support to the front. Special attention is paid to the material assistance that the church provided to the state. In the article, the author points out the reasons why the authorities refused to open churches to believers.

*Keywords:* Novosibirsk Diocese, Tomsk Diocese, Metropolitan Sergius, Ascension Cathedral, Archbishop Bartholomew.

Актуальность темы исследования заключается в том, что в современной России РПЦ является важнейшим институтом гражданского общества, занимается укреплением института брака и семьи, ведет пропаганду здорового образа жизни. В современном государстве церковнослужители уже не подвергаются репрессиям, храмы не разрушаются, а восстанавливаются. В стране на законодательном уровне закреплена свобода совести. В дореволюционной России церковь являлась проводником идей государства, однако, когда в октябре 1917 г. к власти пришли большевики, положение РПЦ резко изменилось. С приходом к власти партии большевиков меняется не только жизнь в обществе, но и устанавливается коммунистическая идеология, в связи с чем РПЦ для новых властей была серьезным конкурентом. Государство с целью полного уничтожения начинает борьбу против РПЦ: репрессии против священников, разграбление и разрушение храмов по всей стране. Такая политика привела к тому, что не только в центре, но и на местах РПЦ оказалась на грани исчезновения. Представляется интерес-

ным рассмотреть исторический опыт взаимоотношений между РПЦ и советским государством.

Территориальные рамки исследования охватывают современную Новосибирскую и Томскую область, так как они в изучаемый период являлись одной административно-территориальной единицей – Новосибирской областью (до 1944 г.)

Хронологические рамки исследования охватывают период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Именно в период Великой Отечественной войны (ВОВ) РПЦ показала себя как организация, которая поддерживала советскую власть в борьбе с фашистской Германией. В эти же годы государство начинает постепенное сближение с РПЦ и оказывает помощь в налаживании церковной жизни.

Целью исследования является рассмотрение изменений политики государства по отношению к РПЦ в Новосибирской области в годы Великой Отечественной войны.

Источниковой базой исследования стали неопубликованные ранее источники архивов Новосибирской (ГАНО) и Томской областей (ГАТО),

а также материалы периодической печати: газеты «Советская Сибирь» и «Красное знамя». Используемые источники делятся на несколько видов: законодательные акты (декреты), актовые материалы (прошения), делопроизводственные материалы (рапорты, жалобы, справки, официальные письма), периодическая печать. Они в свою очередь делятся на несколько групп, которые помогают проследить динамику отношений РПЦ и советской власти как на местах, так и в центре. Такое количество источников позволяет подробно рассмотреть динамику взаимоотношений РПЦ и советской власти, понять, как на начальном и заключительном этапах ВОВ власти на местах и в центре относились к РПЦ, какие прошения подавали представители РПЦ, как реагировали на них местные власти, в каком ключе освещалась жизнь РПЦ в средствах массовой информации (далее – СМИ). К ним относятся: «Советская Сибирь», «Красное знамя». «Советская Сибирь» – старейшее печатное издание Новосибирской области, официальная газета Сибревкома и Сибирского ЦК РКП(б), первый номер которой вышел в свет 1 октября 1919 г. С ноября 1919 г. по июнь 1921 г. она издавалась в Омске, затем в Новониколаевске. Общественно-политическая газета «Красное знамя» выходит в Томске с 1 октября 1921 г. по настоящее время.

История РПЦ и государственная религиозная политика СССР в годы ВОВ давно привлекали и привлекают внимание отечественных исследователей. Изучая источники и литературу по теме нашего исследования, пришлось столкнуться с проблемой недостатка литературы и источников. Однако необходимо уточнить, что литературу стоит рассматривать в двух направлениях: религиозная литература и светская. К религиозной литературе можно отнести работу протоиерея В. Цыпина «История РПЦ: синодальный и новейший периоды», иеромонаха Симона «Новосибирская епархия в 1920–1960-е гг. Проблемы внутреннего устройства и взаимоотношения с атеистическим государством». В них авторы сходятся во мнении, что отношения власти и РПЦ как в центре так и на местах носили непростой характер, они также делят отношения РПЦ и власти на два этапа 1941–1942 и 1943–1945 гг.

Что касается литературы светского характера, то здесь стоит обратить внимание на работы исследователей Л.И. Сосковец, М.В. Шкаровского, Ю.В. Гераськина, они изучали деятельность РПЦ в годы ВОВ как на региональном, так и на общероссийском уровне. Также эту проблему в своих работах отдаленно затрагивали А.П. Фуфаева, А.Н. Марченко, Е.Н. Морозова.

Если проанализировать советскую историографию, то важно отметить, что религиозная политика советского государства в период ВОВ не подвергалась специальному исследованию. В постсоветской историографии работ о взаимоотношении власти и РПЦ уже довольно много, но стоит отметить, что они в основном носят региональный характер.

Новизна исследования заключается в том, что тема РПЦ и советской власти именно в годы ВОВ изучена мало. Авторы для изучения стараются брать обширные временные рамки, тема взаимоотношений РПЦ и советской власти в годы ВОВ у них занимает лишь небольшой объем. В данном исследовании мы выделяем период ВОВ. Анализ источников позволяет автору предложить деление изучаемого периода на два этапа:

- 1) 1941–1942 гг., период усиления гонений на РПЦ;
- 2) 1943–1945 гг., период послаблений со стороны властей в отношении РПЦ.

Новосибирская епархия в послереволюционные годы переживала трудный период в истории своего существования. Политика «безбожия», которой придерживались большевики, давала свои результаты. К началу 1940-х гг. на территории Новосибирской области были закрыты все церкви, кроме Успенской кладбищенской церкви. Этот храм на короткое время стал кафедральным для прибывшего в Новосибирск в августе 1943 г. архиепископа Варфоломея. Однако до этого времени РПЦ испытывала на себе давление со стороны власти как на местах, так и в центре: церкви на местах, в том числе и в Новосибирской области, в основном не открывались, несмотря на прошения верующих, государство по-прежнему придерживалось прежней политики «безбожия». Авторитет священнослужителя продолжал падать в глазах народа.

Местные власти отказывали в открытии церквей, ссылаясь на различные причины: отсутствие подходящего здания либо здание бывшей церкви уже занято под культурно-просветительские (например, под клуб, кинотеатр), либо под хозяйственные нужды [1, л. 7]. Имела место так называемая политика «двойных стандартов» со стороны властей: с одной стороны, религиозное общество было зарегистрировано, а с другой – для него не находилось подходящего здания или здание церкви было занято под указанные выше объекты. Это было очень удобно, так как местные власти знали про религиозные сообщества, при этом могли их контролировать, в то же время не позволяли им осуществлять свою деятельность под разными предлогами. Например, в Новосибирске здание Покровской церкви, которое располагалось на

улице Урицкого, д. 5, было отдано под дом народного творчества, в здании Казанской церкви по улице Сузунская, д. 16 был расположен городской кинотеатр [2, л. 2 об-3]. К 1940 г. в Новосибирской области насчитывалось 266 зданий недействующих церквей, 241 из которых было занято под хозяйственные и так называемые «культурные» цели, а остальные были закрыты [3, с. 141].

Необходимость в закрытии церквей местные власти аргументировали различными причинами, но наиболее часто встречающимися были следующие:

1) в населенном пункте существовала острая необходимость в здании культурно-просветительского характера, однако после такой передачи эти здания тут же перепрофилировались под хозяйственные нужды;

2) прихожане отказывались вносить деньги за требуемые платежи: земельную ренту, страховку, за ремонт церковного здания и др.;

3) отсутствие священнослужителей [4, с. 244].

Несмотря на такую политику, РПЦ продолжала функционировать.

Начавшаяся в 1941 г. ВОВ стала испытанием не только для молодого советского государства, но и для всего народа, в том числе и для церкви. 22 июня 1941 г. митрополит Сергей, узнав о начале войны, написал «Послание к пастырям и верующим РПЦ», благословив всех, кто решился отправиться на фронт. «Фашиствующие (так он называл армию немецко-фашистских захватчиков), разбойники напали на нашу Родину. Попирая всякие договоры и обещания, они внезапно обрушились на нас, и вот кровь мирных граждан уже орошает родную землю». Как он отмечал в своем послании: «Повторяются времена Батгя, немецких рыцарей, Карла шведского, Наполеона». По его мнению, это «жалкие потомки врагов православного христианства», которые хотят еще раз попытаться «поставить народ наш на колени пред неправдой, голым насилем принудить его пожертвовать благом и целостью родины, кровными заветами любви к своему отечеству» [5, с. 68]. Таким образом, после его обращения становится ясно, что РПЦ будет в войне на стороне государства, несмотря на непростые взаимоотношения между ними.

При этом в Новосибирской епархии в период 1937–1943 гг. кафедра «вдовствовала». Употребление слова «вдовство» применительно к кафедре, лишившейся своего архиерея. Связано с тем, что отношения епископа с церковью, «вверенной его окормлению», традиционно характеризуются образом брака, обручения или венчания, епископ же в этом контексте именуется «женихом местной церкви» [6, с. 358–360]. Последним перед ВОВ ар-

хиереем епархии был архиепископ Сергей, расстрелянный в июле 1937 г. Начавшаяся война не улучшила положение церкви. В начале ВОВ государству было не до церковных дел, вопрос был в другом: будет ли в дальнейшем существовать советское государство. Однако есть и обратная сторона – начавшаяся война привела к росту национально-патриотического сознания, правительство всемерно поддержало патриотическое движение, закрывается «Союз воинствующих безбожников», репрессии против православного духовенства ослабевают [7, с. 156]. Могла ли церковь рассчитывать на послабления государственной политики по отношению к себе в годы войны, принимая во внимание тот факт, что РПЦ с первых дней войны прямо заявила о всесторонней поддержке государства. Конечно, могла, однако советское правительство не спешит менять свое отношение к церкви, лишь местами делая небольшие послабления, например, разрешив вести патриотическую пропаганду. Исследователь М.В. Шкаровский пишет о том, что «уступки со стороны государства оказались незначительными, как представлялось изначально. Важно было сделать патриархию послушной частью режима, существовавшего в СССР» [8, с. 145].

Тем не менее Новосибирская епархия в период 1941–1942 гг. переживает период упадка. Церкви закрыты, авторитет священников по-прежнему остается низким, на заявления верующих об открытии церквей, молельных домов местные власти реагируют отказом, однако религиозные общины регистрируют. К примеру, в п. Дальний Новосибирской области здание церкви занимало зернохранилище, с. Довольное – здание церкви занимает заготзерно. В Томске, который до 1944 г. входил в состав Новосибирской области, положение было практически схожим. На конец июня 1941 г. в Томске закрыта 21 церковь: 16 из них были православного толка, 1 синагога, 1 евангелическо-лютеранского толка, 2 мечети и польско-римский католический костел [9, л. 4–5]. В период с 1939 г. по 1941 г. на территории современной Томской области закрытыми оказались 5 мечетей, 3 костела, здания отданы под хозяйственные нужды, церквей закрыто 41 [10, л. 6–9].

Томская епархия была упразднена в 1940 г. Только в 1995 г., по определению священного синода, Томская епархия была выделена из Новосибирской епархии в отдельную Томскую епархию, что позволяет нам включать данный регион в Новосибирскую епархию [11, с. 2].

Нужно отметить, что на период 1941–1942 гг. большая часть церквей была закрыта. Важно отметить, что, по статистическим данным, за-

крытию подвергались не только православные храмы, но и церкви других конфессий. Однако в 1942 г. власти Новосибирска разрешают общине евангельских христиан-баптистов занять здание акушерско-фельдшерской школы для своих религиозных нужд в бесплатное и бессрочное арендное пользование [9, л. 1]. Такое неоднозначное решение можно объяснить, во-первых, тем, что православное духовенство, несмотря на все гонения и репрессии со стороны властей, составляло большинство, по сравнению с другими конфессиями, и власти, как писалось выше, опасались конкуренции, понимая, что идеологически с РПЦ им бороться будет сложно, во-вторых, у баптистов существовал учет прихожан, и государству их было проще контролировать.

С негативной стороны о РПЦ писали и средства массовой информации, а именно: газеты «Советская Сибирь» в г. Новосибирске, «Красное Знамя» в г. Томске. В них перед войной печатали статьи, в которых освещали жизнь РПЦ с негативной стороны и всячески говорили о том, что церковь является «пережитком» прошлого: М. Шульгин «Церковь и вторая империалистическая война» [12, л. 2], Е. Перовский «Антирелигиозное воспитание детей» [13, л. 1].

Таким образом, если делать вывод по первому периоду 1941–1942 гг., то получается следующая картина: религиозные православные общины регистрировались, но свободных зданий для них не было, в них располагались объекты культурно-хозяйственного назначения: сельский клуб, склад, заготзерно, школа, ремонтные мастерские. Авторитет самой РПЦ и ее служителей был крайне низким, так как власть опасалась, что РПЦ станет символом в борьбе против фашистских захватчиков в войне и не собиралась этого допускать, делая все для падения авторитета РПЦ. Однако следует отметить и другое: прошения об открытии храмов иной раз мотивировались тем, что необходимо поминовение павших в годы ВОВ. Люди, потерявшие родных и близких на полях сражений, искали утешения в церкви. И церковь по мере своих возможностей старалась залечить душевные раны граждан, хотя это, конечно, было непростой задачей, учитывая неблагоприятность властей к РПЦ [7, с. 168].

Период 1943–1945 гг. стал переломным не только в ВОВ, но и для РПЦ. К сближению с РПЦ И.В. Сталина подвели не только внутренние факторы, но и внешние. Церковь проявила себя надежным союзником в ВОВ, способствовала сплочению народа, оказывала материальную и моральную поддержку людям не только на оккупированных

территориях, но и по всей стране, люди перестали бояться открыто выражать свои религиозные убеждения. Также следует учесть, что союзникам по антигитлеровской коалиции нужно было показать, что в СССР нет гонений на религию.

В этот период времени в отношениях власти и РПЦ происходят заметные изменения. Так, в сентябре 1943 г. в Москве произошла встреча главы государства И.В. Сталина с тремя митрополитами, включая местоблюстителя патриаршего престола митрополита Сергия. Встреча носила продуктивный характер: РПЦ разрешили выбрать Патриарха Московского и всея Руси, готовить кадры для духовенства, иметь свой печатный орган и др.

28 ноября 1943 г. выходит постановление СНК СССР «О порядке открытия церквей» [14, л. 3–5]. Накануне этого постановлением от 14 сентября 1943 г. практически через 10 дней после встречи с высшими сановниками РПЦ был создан совет по делам РПЦ при Совете Министров СССР, по решению которого открывать церкви на местах разрешено, но открывать не беспорядочно, как думалось многим, а под строгим контролем властей.

Однако надежды патриархии оправдались не в полной мере. Создавая видимость благополучия в отношениях государства и церкви, Сталин на самом деле поставил церковь под свой жесткий контроль, повседневно осуществлявшийся органами НКВД (позднее КГБ). Неслучайно созданный тогда же Совет по делам Русской православной церкви при правительстве СССР возглавил полковник госбезопасности Г.Г. Карпов. До этого он руководил отделом «О», проводившим различные антицерковные акции. 13 октября 1943 г. в беседе с Карповым Молотов дал указание подобрать «из чекистов» уполномоченных Совета. В ноябре 1943 г. Молотов указывал Карпову: «Пока не давать никаких разрешений на открытие церквей... В последующем по вопросу открытия входить за санкцией в правительство и только после этого спускать указания в облисполкомы... Открыть церкви в некоторых местах придется, но нужно будет сдерживать решения этого вопроса» [8, с. 28]. Таким образом, следует отметить, что государство по отношению к РПЦ по-прежнему ведет политику сдерживания и контроля. Ослабление контроля может привести к тому, что и другие структуры захотят постепенное ослабление контроля со стороны властей, а этого допустить было нельзя, так как в условиях ВОВ ослабление контроля могло привести к непредсказуемым последствиям.

В Новосибирской епархии в 1943 г. происходят значительные изменения. В августе 1943 г. в Новосибирск прибывает архиепископ, в последствии

митрополит Варфоломей, с именем которого связано возрождение епархии. Говорить о возрождении епархии сразу же после приезда Варфоломея рано. Нужно учесть, что, во-первых, открытие церковью государством было единичным, а не массовым, во-вторых, созданный в 1943 г. Совет по делам РПЦ ставил под контроль всю духовную жизнь на местах и свобода отправления культа была ограниченной. К тому же процедура открытия зависела от решения партийных органов (для открытия церкви необходимо было написать заявление на имя уполномоченного Совета по делам РПЦ при Новосибирском облисполкоме, а окончательное решение оставалось за председателем облисполкома). Подача заявления на открытие церкви в том или ином районе области еще не гарантировала открытие церкви. Проблема была в том, что бывшие здания церковью были заняты. Позиция местных властей по вопросу открытия церковью не была однозначной, каждый случай рассматривался очень тщательно. Здания церковью были заняты и передавать их обратно власти не собирались. Кроме того, что в зданиях церковью находились объекты хозяйственного назначения, стоял и вопрос о кадровом пополнении церкви. Все, кто так или иначе имел отношение к церкви, в обязательном порядке должны были заполнять анкету, в которой указывали год рождения, образование, должность (сан), церковный стаж, судимость, находился ли на оккупированной территории, дата регистрации, дата снятия с регистрации [15, л. 1–4]. Отметим, что анкеты не всегда были единого образца: в некоторых просили указать место работы и должность в приходской общине, а другие были более подробными, в них ко всему вышеперечисленному списку просили еще подробный перечень прежней службы или работы, указать место жительства до приезда на службу в Новосибирскую епархию.

Опять же государство старалось взять под контроль всех служителей РПЦ. Шла война, а Новосибирск в годы войны был хоть и тыловым городом, но стратегически важным, здесь находились различные заводы, фабрики и др., поэтому власти проявляли бдительность, хотя, казалось бы, чем может навредить священник или псаломщик. Разрешив открытие церковью, власти тут же давали понять, что деятельность церкви должна быть на контроле. Сразу делается оговорка, что церковные организации являлись частным обществом и не пользовались правом юридического лица. Их деятельность должна строго ограничиваться только вопросами религиозного культа. Религиозным общинам и служителям запрещалась какая-либо производственная, торговая, воспитательная, ле-

чебная и иная деятельность, кроме сбора средств на патриотические цели [16, л. 3].

Ситуация с открытием и закрытием церковью в Новосибирской епархии по-прежнему оставалась не простой. Так, на 1 июля 1944 г. из 220 церковных зданий 194 были заняты для хозяйственных и культурных целей [17, л. 13], на 1 апреля 1945 г. в Новосибирске было 2 действующих церкви, а в 36 районах области на учете было 241 церковное здание, 215 заняты для хозяйственных и культурных целей, 26 оставались свободными [18, л. 3].

Находясь в непростом положении, РПЦ продолжала делать свое дело: оказывать моральную и материальную поддержку фронту. Сбор средств на патриотические цели был одной из задач, к решению которой допускалась и церковь. Начиная с 1943 г. Новосибирская епархия начинает свою патриотическую деятельность: представители церкви не только воевали на фронтах ВОВ, они трудились в тылу, собирали пожертвования для бойцов Красной армии. Помощь со стороны РПЦ в годы ВОВ государство принимало, как и все другие виды помощи. Только власти старались этот факт не придавать огласке, так как идеологическая составляющая была еще сильна и государство не могло позволить себе, чтобы факт помощи со стороны РПЦ стал известен народу. На фронте представители РПЦ, которые принимали участие в боях ВОВ, были наравне со всеми, как все, с оружием в руках защищали Родину. Если в Первую мировую войну институт полковых священников был предусмотрен, то во время ВОВ в окопах все были равны. В 1943 г. государство начинает сближение с РПЦ, небольшие послабления со стороны властей должны были показать, прежде всего союзникам по антигитлеровской коалиции, что в СССР нет гонений на религию. В августе 1943 г. в Новосибирск прибывает архиепископ Варфоломей, с его приездом начинается возрождение Новосибирской епархии. Благодаря его трудам в 1944 г. в Новосибирске открыт Вознесенский собор. В этом же году, благодаря пожертвованиям верующих, приходскими советами Успенской церкви и Вознесенского собора из церковных сумм и частично духовенством было собрано и внесено 826 500 рублей, из них:

- 1) на подарки бойцам Красной Армии – 120 000 рублей;
- 2) на танковую колонну им. Дмитрия Донского – 50 000 рублей;
- 3) в фонд помощи инвалидам и раненым бойцам Отечественной войны (через горком Красног Креста) – 230 000 рублей;
- 4) во всецерковный фонд помощи детям и семьям фронтовиков – 146 500 рублей;

5) в «Копилку школьника» для детей фронтовиков Кагановичского городского района – 50 000 рублей [19, с. 157–158].

По данным статистических сведений о деятельности Успенской и Вознесенской церкви г. Новосибирска за 1945 г., следует отметить тот факт, что от верующих и духовенства «на патриотические цели в 1945 г. сумма составила 1 100 870 рублей». Наличными в Госбанк для оказания помощи детям и семьям фронтовиков внесено в общей сложности от Вознесенской и Успенской церкви 301 000 рублей [20, л. 6].

Как мы видим, РПЦ не оставалась в стороне, а помогала государству. Верующие и высшее духовенство Новосибирской епархии помогали стране в непростое время, несмотря на гонения, которым они подвергались до войны и какое-то время в годы ВОВ. Так или иначе власти оценили труд представителей церкви в годы ВОВ и не оставили их без внимания. Медали за доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. получили церковнослужители Новосибирской епархии Н.Ф. Вольяников (архимандрит Никандр), С.Д. Городцов (архиепископ Варфоломей) Н.В. Сырнев (протоиерей) [21, л. 1].

Таким образом, стоит отметить непростую ситуацию в Новосибирской епархии в период ВОВ. Сюда прежде всего стоит отнести:

1. Непростые отношения власти и РПЦ в начальный период войны: предвзятое отношение властей к верующим, что выражалось в отказе открытия церковей (как указывалось в нашем исследовании, к началу войны в Новосибирске действовала только одна церковь).

2. Основным видом деятельности являлась патриотическая работа. Когда в 1943 г. ситуация стала меняться, служители РПЦ по-прежнему находились под полным контролем властей, им разрешили заниматься только патриотической деятельностью.

В результате проведенного анализа следует, что положение духовенства в начале ВОВ было тяжелым и неоднозначным, не понятно было, как государство поведет себя по отношению к священнослужителям. Анализируя действия церкви с 1943 г. по 1945 г. следует отметить, что представители РПЦ, как уже говорилось, не остались в стороне от помощи государству и до конца выполнили свой долг перед Родиной, а государство по достоинству оценило труд священнослужителей в годы ВОВ в тылу.

### Список источников

3. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 14.
4. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 3.
5. Сосковец Л. И. Религиозные организации Западной Сибири в 1940–1960-е годы: дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 2004. 548 с.
6. Русская православная церковь юга Западной Сибири (XIX–XX): исторические очерки / под ред. В. А. Волчек, А. М. Адаменко, В. А. Овчинникова. Кемерово, 2007. 319 с.
7. Обращение митрополита Сергия (Страгородского) от 22.06.1941 // Русская православная церковь в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг.: сборник документов. М., 2009. 779 с.
8. Цыпин В. Вдовствующая кафедра // Православная энциклопедия. М., 2004. Т. 7. С. 358–360.
9. Гераськин Ю. В. Русская православная церковь, верующие, власть (конец 30-х – 70-е годы XX века): монография. Рязань, 2007. 272 с.
10. Шкаровский М. В. Русская православная церковь и религиозная политика советского государства в годы войны // Христианское чтение. 1996. № 12. С. 26–53.
11. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 8.
12. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 12.
13. Образовать Томскую епархию Московского Патриархата, выделив ее из Новосибирской епархии; Преосвященным Томской епархии носить титул «Томский и Асинский»: определение Священного Синода от 07.10.1995 // Журнал Московской патриархии. 1995. № 9-10. С. 2.
14. Шульгин М. Церковь и вторая империалистическая война // Красное знамя. 1941. 23 мая.
15. Перовский Е. Антирелигиозное воспитание детей // Красное знамя. 1941. 11 июня.
16. ГАРФ. Ф. Р-5446. Оп-1. Д. 221.
17. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-2. Д. 2.
18. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 10.
19. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 11.
20. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 15.
21. Симон (Истюков В. Э.) Новосибирская епархия в 1920–1960-е гг.: проблемы внутреннего устройства и взаимоотношений с атеистическим государством: дис. ... канд. богословия. М., 2019. 260 с.
22. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 18.
23. ГАНО Ф. Р. 1418. ОП-1. Д. 22.

Статья поступила в редакцию 25.03.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 15.04.2022.

The article was submitted 25.03.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication 15.04.2022.

Игорь Александрович Ерёмин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, iaeremin61@yandex.ru

## ОТНОШЕНИЕ ВЛАСТЕЙ И НАСЕЛЕНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ К ВОЕННОПЛЕННЫМ, РАЗМЕЩЕННЫМ НА ТЕРРИТОРИИ РЕГИОНА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

*Аннотация.* Рассматривается история отношения к военнопленным Первой мировой войны, размещенным в Западной Сибири, местной общественности и органов власти различных уровней. Охарактеризованы принципы государственной политики в отношении к военнопленным в зависимости от их национальной принадлежности. Выявлены основные направления поддержки военнопленных-славян властями и местным населением.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Западная Сибирь, военнопленные.

Igor A. Eryomin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, iaeremin61@yandex.ru

## ATTITUDE OF THE AUTHORITIES AND THE POPULATION OF WESTERN SIBERIA TO THE PRISONERS OF WAR PLACED IN THE REGION DURING WORLD WAR I

*Abstract.* The history of the attitude towards World War I prisoners of war placed in Western Siberia by the local community and authorities of various levels is considered. The principles of the government's policy towards the prisoners of war depending on their ethnicity are characterized. The main areas of support for Slavic prisoners of war by the authorities and the local population are identified.

*Keywords:* World War I, Western Siberia, prisoners of war.

Вступление России в Первую мировую войну поставило перед правящими кругами империи задачу оперативного решения проблемы, связанной с размещением военнопленных Австро-Венгрии и Германии на территории страны. Западная Сибирь, в состав которой в тот период входили Тобольская и Томская губернии, Акмолинская и Семипалатинская области, стала важным тыловым регионом для расквартирования крупного контингента военнопленных.

Историография советского периода рассматривала проблему размещения военнопленных с классовых позиций в плане формирования из их числа многочисленных сторонников партии большевиков, активных участников революционных событий 1917 г. и Гражданской войны. В современной отечественной историографии вопросы размещения военнопленных на территории Сибири впервые были затронуты в исследовании А.Н. Талапина [1]. В 2000–2010-х гг. вышли работы А.И. Гергилёвой, О.В. Чудакова, Ю.Г. Шапкина, А.А. Дмитриченко, Г.О. Пономаревой, Т.В. Федоровой, Д.Н. Аверина [2–6]. В них авторы сосредоточили свое внимание на различных социально-бытовых аспектах пребывания в регионе этой категории вынужденных мигрантов, таких как привлечение их в качестве рабочей силы в сель-

ском хозяйстве и промышленности, санитарно-медицинское обслуживание.

Актуальность заявленной темы заключается, на наш взгляд, в том, что, несмотря на заметный научный интерес к исследованию этой проблемы в последнее время, наименее изученным остается гуманитарный аспект пребывания военнопленных в регионе.

Целью работы является выявление особенностей отношения к военнопленным различных национальностей со стороны официальных властей и местного населения Западной Сибири.

Исследование базируется на значительном спектре репрезентативных исторических источников, включающих как опубликованные, так и архивные документы, некоторые из которых в научный оборот вводятся впервые.

Для изучения обозначенной проблемы большие возможности открывает использование модернизационной методологии. Наше исследование опирается на положение этой теории о том, что в начале XX в. Россия, добившись значительных успехов на пути модернизации, тем не менее не успела завершить переход от аграрного традиционного общества к индустриально-капиталистическому. Это сказалось на общей неподготовленности страны к затяжному гло-

бальному конфликту с промышленно развитыми государствами, в неспособности среди прочего в короткие сроки эффективно решить проблему размещения на своей территории военнопленных враждебных ей держав.

В процессе работы использовался проблемно-хронологический метод исследования. В соответствии с ним из всех аспектов пребывания пленных в регионе был выделен гуманитарный, связанный с отношением к этой категории жертв глобального военного конфликта русских властей и местного населения, который рассматривался в хронологической последовательности.

По данным Главного штаба русской армии, на 1 сентября 1917 г. в России было свыше 1,8 млн военнопленных [7, с. 41]. Согласно подсчетам Центральной коллегии по делам пленных и беженцев, их общая численность составляла более 2,3 млн человек [8, с. 32]. Как видим, данные разнятся, но можно смело утверждать, что речь шла о размещении в этот период на территории страны порядка 2 млн пленных.

Первые месяцы войны ознаменовались разгромом русскими войсками Юго-Западного фронта четырех австро-венгерских армий, а также успешным отеснением немцев с берегов Вислы и удачной Лодзинской операцией. Результатом стало пленение нескольких сотен тысяч солдат и офицеров противника [9, с. 301]. К апрелю 1915 г. во внутренних районах Российской империи находилось более 600 тыс. пленных [10, с. 5].

Несмотря на то, что Западная Сибирь была одним из самых удаленных от театра военных действий регионом, уже осенью 1914 г. здесь началось размещение крупного контингента военнопленных. Летом 1915 г. их численность составляла свыше 150 тыс. человек [11, с. 9].

В утвержденных императором Николаем II в октябре 1914 г. «положениях о военнопленных» русское правительство брало на себя обязательства придерживаться принципов Гаагской конвенции 1907 г. о гуманном обращении с пленными. Прежде всего, они определялись как законные защитники своего отечества. Поэтому командиры русских воинских частей, при которых находились военнопленные, были обязаны оберегать этих людей от любых притеснений и контролировать получение ими положенного довольствия в полном объеме [12, с. 3811, 3813, 3817].

Подчеркнем в этой связи, что по-другому и быть не могло. Как известно, именно русский самодержец Николай II был инициатором созыва первой (1899 г.) и второй (1907 г.) мирных конференций в Гааге, где были утверждены конвенции о

законах и обычаях сухопутной войны, регламентировавшие права военнопленных.

Специальные отделы штабов фронтов, военных округов и Главного управления Генерального штаба были основными структурами, ведавшими военнопленными в России.

В концентрационных лагерях России содержались военнопленные разных национальностей. Национальный состав бывших военнослужащих Австро-Венгрии отличался особой пестротой. Не случайно, что в Европе это государство называли «лоскутной империей». Австрийцы и немцы составляли из общего количества военнопленных 20–22 % (400–500 тыс. человек), венгры – 24–25 % (500–550 тыс. человек), чехи и словаки – 13–18 % (250–350 тыс. человек), сербы, хорваты и словенцы – 11–12 % (200–250 тыс. человек), румыны – 7–8 % (120–150 тыс. человек), поляки – 8–9 % (150–200 тыс. человек), итальянцы – 1–2 % (20–40 тыс. человек). С учетом примерно 170 тыс. пленных из Германии, доля австрийцев и немцев среди других национальностей увеличивалась до 24–28 % [8, с. 33].

Следовательно, представители славянских этносов составляли в общей массе пленников большинство. При этом среди славян больше всего было чехов и словаков. Как показал ход военных действий, военнослужащие-славяне на поле боя часто предпочитали сдаться в плен, чем проливать свою кровь за интересы австро-венгерских правящих кругов. Иногда они делали это целыми полками.

Вопрос об отношении к военнопленным официальных властей и населения Западной Сибири заслуживает отдельного внимания. С самого начала военного конфликта правительственная политика в национальном вопросе заключалась в том, чтобы четко разделять пленных на две категории. В первую категорию входили немцы, венгры и турки, которых считали представителями «недружественных народностей», главными проводниками агрессивной политики своих правительств. Отношение к ним было настороженным [11, с. 9].

Во вторую категорию входили славянские народы, населявшие Австро-Венгерскую империю. К ним было доброжелательное отношение, просматривалось явное стремление заручиться их политической симпатией. Как известно, Россия вступила в глобальный конфликт под лозунгом освобождения славян от немецкого порабощения. В царских манифестах о вступлении страны в войну с Германией и Австро-Венгрией подчеркивалось, что против России и всего единокровного и единоверного с ней славянства выступили

две могущественные немецкие державы, с которыми предстоит ожесточенная борьба.

Даже место пребывания должно было свидетельствовать о том, к каким категориям военнопленных более лояльны русские власти. Предназначенные для размещения за Уралом немцы, венгры и турки, согласно распоряжениям Главного управления Генерального штаба, до 1915 г. направлялись в Иркутский военный округ – в Восточную Сибирь с ее более суровым климатом [13, л. 13]. При этом славяне, как правило, с самого начала боевых действий находились на территории Западной Сибири, где природно-климатические условия были более благоприятными.

Многие из пленных, оказавшись в регионе в начале осени 1914 г., опасались, что здесь их просто переубьют [14]. Несомненно, что такие настроения были следствием многолетней антирусской пропаганды в государствах австро-германской коалиции, которая злонамеренно и целенаправленно представляла русский народ сборищем диких варваров, грабителей и убийц, способных совершать такие жестокие преступления, которые невозможны в цивилизованном мире.

Жизнь показала, что их тревоги были необоснованны. Опираясь на различные источники, можно смело утверждать, что большинство жителей края благожелательно относилось к пленным. По мнению военных властей, эта лояльность даже переходила допустимые границы. Впервые об этом со всей определенностью было сказано в приказе от 21 декабря 1914 г. командующего войсками расположенного на территории Западной Сибири Омского военного округа (ОмВо) генерала Е.О. Шмита. В нем осуждались некоторые офицеры и чиновники, которые принимали у себя дома военнопленных, вступали с ними в дружескую переписку, публично угощали их в ресторанах, высылали на добрую память фотографические карточки. Командующий напомнил им, что речь шла о людях, которые сражаясь в рядах вражеских армий, пролили много русской крови. Кроме необходимого внушения, которое должны были сделать своим подчиненным представители начальствующего состава в связи с их некорректным отношением к военнопленным, в приказе предполагалось оглашать фамилии виновных, нарушавших официальные предписания [15, л. 76-76 об.].

На наш взгляд, подобное нескрываемое подбострастие представителей правящего класса к врагам России было следствием культивируемого в нем на протяжении длительного времени преклонения перед западноевропейской цивилизацией. Для них было огромным счастьем постоять

рядом с деятелями культурного Запада, которых они изначально ставили выше себя. Представить себе, чтобы так себя вели с русскими военнопленными офицеры и чиновники Австро-Венгрии и Германии, просто невозможно.

Не успели военные власти округа принять соответствующие меры по реализации положений данного приказа, как появились новые проблемы в связи с направлением военнопленных на сельскохозяйственные работы. Ссылаясь на то, что в некоторых селениях, в частности в деревне Стародубово Тобольской губернии, они позволяли себе относиться к местным жителям с явным пренебрежением, а к женщинам – не с должным уважением, в приказе от мая 1915 г. командующий войсками ОмВо потребовал ужесточить над ними дисциплинарный контроль. Заведующему военнопленными предписывалось принять самые строгие меры для ограждения обывателей от неприличного поведения пленных и заставить их с должным уважением относиться к русской женщине [16].

Следовательно, подобное поведение пленных, относившихся к рядовому составу, в отношении местного населения свидетельствовало со всей очевидностью о том, что они совсем не находились под прессом жесткого контроля военных властей. Со всей уверенностью можно констатировать, опираясь на документальные источники, что подобного рода поведение русских военнопленных, размещенных в Австро-Венгрии и Германии, просто невозможно себе представить.

Можно предположить, что подобная принципиальность в распоряжениях военного руководства ОмВо была связана не только с патриотической позицией генерала Е.О. Шмита. Нельзя исключать и того, что, будучи этническим немцем по происхождению, он стремился через ужесточение режима содержания военнопленных показать свою лояльность в условиях нарастающей в стране в тот период подозрительности ко всему немецкому.

Между тем эти настроения подогревались слухами, в том числе намеренно распространяемыми властями. В рамках официально провозглашенной борьбы с «немецким засильем» образцом народной мифологии стало обошедшее всю Сибирь известие о том, что генерал Е.О. Шмит якобы скрылся. Образчиком другого рода слухов стало заявление министра внутренних дел страны А.Н. Хвостова в октябре 1915 г. о появлении в Степном крае «таинственных» аэропланов, которые якобы скрывались в немецких колониях, где заправлялись бензином. История с аэропланами

попала в прессу, и в феврале 1916 г. барнаульский уездный исправник доносил томскому губернатору о случаях появления аэроплана в Троицкой волости, который якобы размещался вблизи мельницы немецкого колониста Франца Петровича Вибе [17, с. 288].

Заслуживают внимания рассуждения уполномоченного Особого комитета помощи военнопленным Е.Г. Шинкевича о взаимоотношениях местных жителей и пленных в регионе. Он много времени провел в различных районах Западной Сибири, знакомясь с положением размещенных здесь пленных. Причины доброжелательного и даже гостеприимного отношения к ним со стороны местных крестьян он объяснял тем, что «австриец-славянин», прикоснувшись к земле, быстро утрачивал былой военный вид и превращался в земледельца. В результате не могло быть и речи о каких-либо притеснениях со стороны местного сельского населения в отношении этого человека [11, с. 40].

На наш взгляд, уполномоченный совершенно правильно объяснил исчезновение барьера недоверия между этими людьми благодаря совместной трудовой деятельности. Крестьяне разных национальностей ощущали себя единым коллективом, решая общие производственные задачи.

Еще одним подтверждением лояльного отношения к пленным являлся весьма либеральный режим их охраны. В деревнях, где их было расквартировано по 150–200 человек, охрана поручалась одному-двум русским ратникам. Их работа ограничивалась ведением учета пленных. Многие пленные-славяне, особенно из крестьян, восхищенные земельными богатствами Сибири, собирались перевезти сюда свои семьи и остаться здесь навсегда [11, с. 17].

Командование ОмВо выразило в приказе в июне 1916 г. озабоченность тем, что направленные для контроля за пленными ратники, нередко сами принимали деятельное участие в работах вместе с ними [18]. Тем не менее случаев побегов пленных в регионе было немного. Этому в огромной степени способствовали огромные расстояния, помноженные на суровый климат и бездорожье. Но нельзя сбрасывать со счетов и фактор доброжелательного к ним отношения, о котором речь шла выше.

Благожелательное отношение к пленным вызывало чувство протеста против такого положения вещей у некоторых местных жителей. Своё несогласие они иногда оформляли в виде писем на имя руководителей Государственной Думы или правительства. Именно так, например, поступил

заместитель председателя новониколаевского отдела «Союза русского народа» К. Поляков. В июле 1916 г. он направил письмо на имя главы правительства России с целью обратить внимание на тот вред, который, по его мнению, наносило отсутствие надлежащего надзора за размещенными в Сибири вообще и в Томской губернии в частности военнопленными офицерами. Партийный функционер обвинил их в том, что они свободно разгуливали по населенным пунктам, покупали всё, вплоть до оружия, беспрепятственно собирали нужные им сведения и пересылали любую корреспонденцию. Кроме того, он назвал их саботажниками, виновными в организации крупного пожара в селе Камень Томской губернии весной 1916 г., когда в огне погибли сотни тысяч пудов хлеба. Он возложил на «двух Гофманов» персональную ответственность за попустительство всем этим безобразиям. Речь шла о крестьянском начальнике 3-го участка Барнаульского уезда Гофмане и его однофамильце – кучере. Изучением приведенных фактов занялось руководство Министрства внутренних дел (МВД), направив на имя томского губернатора соответствующий запрос. Губернатор В.Н. Дудинский подробно проинформировал о действительном положении дел в содержании этой категории пленных директора канцелярии МВД Б.В. Писаренкова. Он признал, что сразу после прибытия в Томскую губернию они действительно пользовались относительной свободой: жили на частных квартирах, ходили по городам без конвоя и беспрепятственно могли общаться с местным населением. Спустя год после прибытия пленных в регион режим содержания для них был значительно изменен в сторону ограничения их свободы. По словам губернатора, все пленные стали содержаться под военным караулом и только под конвоем могли покидать занимаемые ими помещения, общение с местными жителями для них было запрещено. Говоря о фактах нескольких побегов пленных, он отметил, что все они были задержаны и возвращены в места пребывания. Особенно подробно В.Н. Дудинский остановился на обвинении военнопленных в организации пожара в селе Камень и пособничестве им со стороны «двух Гофманов». Он отверг возможность их причастности к пожару в селе Камень, заявив, что, скорее всего, пожар вспыхнул из-за поджогов местных жителей. По поводу якобы покровительственного отношения к пленным со стороны крестьянского начальника Гофмана губернатор отметил в письме, что не существовало ни одного факта, который бы подтверждал подобные обвинения [19, л. 1-1 об., 3, 7-8].

На наш взгляд, К. Поляков продемонстрировал в своем письме прямо противоположный подход в отношении пленных, который был осужден генералом Е.О. Шмитом. Заместитель председателя городского отдела монархической партии подозревал в антигосударственных замыслах и действиях всех окружавших его немцев, как пленных, так и соотечественников. В условиях официальной политики борьбы «с немецким засильем» он, вполне вероятно, пытался свести свои личные счеты с конкретными людьми. Соответственно, руководителю региона пришлось детально объяснять вышестоящему начальству, что речь в данном случае шла о голословном оговоре.

Директор канцелярии МВД в связи с вышеупомянутым письмом из Новониколаевска направил отношение также и тобольскому губернатору Н.А. Ордовскому-Танаевскому с просьбой дать оценку нормам содержания военнопленных офицеров во вверенном ему регионе. Тобольский губернатор во многом солидаризировался с автором письма из Новониколаевска К. Поляковым. По его словам, в регионе военнопленные офицеры могли свободно покидать занимаемые ими помещения, бесконтрольно делать покупки разных вещей и продовольствия. Располагая значительными денежными средствами, они платили такие суммы за те товары и продукты, которые запрашивали торговцы и крестьяне. Это вело к росту цен на всё, в результате чего местное население оставалось без тех продуктов первой необходимости, к которым оно привыкло. Военнопленные офицеры во время передвижения по городу под конвоем ухитрялись вступать в разговоры с местными обывателями. Кроме того, они даже переписывались с ними [19, л. 5-5 об., 13-13 об.].

Следовательно, рассуждения тобольского губернатора наводят на мысль о том, что региональные власти выступали за дальнейшее ужесточение режима содержания пленных офицеров на своих территориях. Следует подчеркнуть в этой связи, что речь шла о пленных немецкого и венгерского происхождения.

Правительство России с самого начала войны всячески поощряло создание общественных организаций, которые вели идейно-политическую работу в нужном для властей направлении среди пленных-славян. В рамках этого курса министр внутренних дел страны Н.А. Маклаков утвердил 30 октября 1914 г. «Устав Всероссийского попечительства о пленных славянах». Главная цель этой организации заключалась в том, чтобы находившихся под немецким гнетом славян превратить в убежденных сторонников и проповедников

общеславянского единства. Среди прочего для этого предполагалось вести культурно-просветительские занятия с военнопленными в интересах русского государства, организовать их обучение русскому языку, оказывать нуждающимся материальную помощь [20, с. 1, 4, 5].

В Западной Сибири наиболее активную работу в данном направлении вел созданный в городе Кургане в 1914 г. благотворительный кружок по оказанию помощи пленным-славянам. Кружок возник по инициативе директора местного банка И.А. Еллинека. В его фонд сразу стал поступать значительный поток пожертвований. Если в декабре 1914 г. было получено чуть более 560 руб., то в феврале 1915 г. – уже свыше 4700 руб. Эти средства благотворители решили израсходовать на аренду квартир для пленных, имевших проблемы со здоровьем. К июню 1915 г. для них было арендовано 13 квартир на 241 человека. Из них две квартиры на 33 человека сдавались бесплатно. В феврале 1915 г. для них была организована кухня, которая до июня того же года произвела более 16,5 тыс. порций разной пищи [11, с. 57, 59, 60].

На наш взгляд, такой масштаб народной благотворительности наглядно свидетельствовал о том, что русские люди считали пленных-славян своими братьями. Пропагандируемая сверху идея общеславянского единства в этот период положительно воспринималась представителями всех сословий.

В 1915 г. в России началось комплектование воинских частей из пленных чехов и словаков для ведения боевых действий против Германии. Инициаторами создания этих подразделений были находившиеся в России чехословацкие эмигрантские организации. В феврале 1915 г. они провели в Москве свой съезд, на котором было официально объявлено о решении создать в России чехословацкие воинские части из военнопленных и эмигрантов. В принятой на этом съезде политической декларации провозглашалось намерение учредить самостоятельное чехословацкое государство во главе со славянским королем, которое проводило бы свою политику в полном единстве со всем славянским миром, прежде всего с Россией. В феврале 1916 г. был сформирован чехословацкий стрелковый полк, а в апреле того же года начальник штаба ставки русской армии генерал М.В. Алексеев дал разрешение на развертывание чехословацкой бригады. К декабрю 1917 г. удалось организовать чехословацкий корпус, который насчитывал 38,5 тыс. легионеров [8, с. 57, 59].

Начало формирования чехословацких подразделений кардинально изменило положение пленных-славян в сторону значительной либе-

рализации режима их содержания. При этом губернаторы регионов должны были целенаправленно проводить на местах эту политику. Об этом недвусмысленно говорилось в циркулярах, с которыми они обращались к местным властям и работодателям. В них выражалась просьба предоставить славянам, находившимся на работах, такие льготы, которые не имели пленные венгры и немцы. Губернаторы поясняли, что эти льготы могли выражаться в разрешении прогулок в воскресные дни, чтения, пения, допущении к ним соотечественников для кратковременной беседы [21]. Летом 1916 г., руководствуясь циркуляром начальника Генерального штаба, командующий войсками ОмВо приказал беспрепятственно допускать к обращению среди пленных-славян еженедельной чешской газеты «Чехословянин» [22].

Даже выбор помещений для проживания пленных-славян должен был свидетельствовать о добром к ним отношении русских властей. Особенно наглядно это проявлялось в отношении качества жилищных условий для офицеров-славян. Так, два прапорщика барнаульского гарнизона были подвергнуты в ноябре 1916 г. дисциплинарным взысканиям за неудачно подобранное помещение для военнопленных офицеров-славян. Как было сказано в сообщении заведующего квартирной частью ОмВо на имя томского губернатора, командующий войсками округа посчитал невозможным по заключению врача размещение офицеров-славян в доме Абдуловой в городе Барнауле [23, л. 90].

Следует подчеркнуть, что русские власти также предоставляли для проживания пленным офицерам немецкого и венгерского происхождения вполне приличные помещения. Но для офицеров из славян занимаемое ими жилье должно было быть безупречным.

Следовательно, в социально-бытовом плане в этот период пленные-славяне, как представители командного, так и рядового состава, были поставлены в привилегированное положение, по сравнению с пленными немецкого и венгерского происхождения.

После Февральской революции перечень государственных организаций, занимавшихся пленными, увеличился. Постановлением Временного правительства в марте 1917 г. был учрежден Центральный комитет (ЦК) по делам военнопленных при Главном управлении Российского общества Красного Креста как головная структура для всех государственных и общественных организаций соответствующего профиля. В части, связанной с делами пленных противника, ЦК имел право са-

мостоятельного и окончательного решения всех вопросов общего характера, касающихся русских военнопленных, находившихся во вражеских странах, и неприятельских военнопленных, размещенных в России [24, ст. 602].

В июне 1917 г. Временное правительство решило принять в подданство России пленных, состоявших в добровольческих подразделениях или рядах русской армии. Тогда же военнопленные славянского происхождения, при условии их лояльности и взятии на поруки, получили возможность вступать в брак с русскими гражданками [25, с. 146].

В этот период режим содержания военнопленных всех национальностей в Западной Сибири значительно смягчился. Они получили право всюду бывать и ходить без конвоя по улицам. Некоторым военнопленным были предоставлены исключительные льготы. Пленные участвовали в первомайских демонстрациях, проходивших в различных населенных пунктах региона. Так, в Омске большая группа чехов и словаков пришла на это мероприятие со своим оркестром под знаменем с надписью «чехословацкие революционеры» [26].

Следует отметить, что в послефевральский период многие пленные, особенно рядового состава, стали активно участвовать в российском политическом процессе в рамках разного рода революционных партий и движений.

Ослабление надзора за военнопленными в условиях всё более нараставшего в стране хаоса привело к тому, что многие из них, как правило, офицеры немецкого и венгерского происхождения, пытались бежать по подложным документам на родину через Финляндию и Китай. Жители региона стали в это время обвинять пленных в организации поджогов в деревнях и городах [27]. Это обстоятельство побудило военные власти выступить с просьбой об установлении над узниками строгого контроля. Этот призыв особенно усилился после поражения русской армии на фронте в июне 1917 г. Именно тогда, под давлением союзников по Антанте, в стране была впервые пущена в оборот версия, что пленные, размещенные в регионе, якобы готовились к захвату Сибирской магистрали. Для большей убедительности военное ведомство в секретном порядке разослало каждой гражданской губернской власти копии плана ее захвата, разработанного германским генеральным штабом. Однако местные советы, находившиеся под значительным влиянием большевиков, не допустили никакого ужесточения контроля над пленными [28, стб. 518, 519].

Большевики, как известно, были интернационалистами и сторонниками мировой социалистической революции. В условиях двоевластия они готовились взять полноту власти в России в свои руки в качестве первого шага по созданию всемирного коммунистического государства. Для захвата власти в стране и тем более для организации мировой революции руководство большевистской партии серьезную ставку делало на идейно-пропагандистскую работу среди военнопленных стран Четверного союза. На этих людей, имевших военную подготовку и опыт участия в боевых сражениях, большевики возлагали большие надежды для решения своих задач как в России, так и за ее пределами.

Следует подчеркнуть, что во многом под влиянием большевистских советов среди военнопленных всё больше нарастала враждебность и отчужденность по национальным и классовым признакам. В концлагерях с помощью местных советов создавались выборные комитеты из числа пленных, которые занимались вопросами их быта, трудоустройства, активизировали свою деятельность большевистские ячейки. Среди пленных, прежде всего немцев и венгров, появились так называемые интернационалисты – активные сторонники местных большевиков. Из них формировались вооруженные отряды, помогавшие большевикам захватывать власть в регионе. Руководимая венгерскими интернационалистами лагерная коллегия в Омске в апреле 1917 г. лишила офицеров их денщиков и потребовала, чтобы они сами занимались

уборкой двора, помещения и прочих мест. Кроме того, часть благоустроенных офицерских барачков была отведена больным и инвалидам независимо от звания и ранга [8, с. 235].

Интернационалистам противостояли чехи и словаки, которые лояльно относились к Временному правительству и в составе почти 40-тысячного корпуса собирались сражаться против германских войск.

Таким образом, на основе анализа разнообразных источников автору удалось выявить заинтересованность русских властей в изучаемый период в максимальной степени привлечь пленных-славян на сторону России. Такая политика осуществлялась не только с целью их использования в составе национальных добровольческих частей на германском фронте для скорейшего разгрома противника, но и для значительного усиления влияния Российской империи в славянском мире после победоносного завершения войны. В рамках этой общенациональной панславянской политики пленным-славянам в регионе был предоставлен максимально либеральный режим пребывания в неволе. Прямо противоположным было отношение к пленным немцам, австрийцам и туркам. Жители региона лояльно относились к пленным всех национальностей, но по-настоящему доброжелательно – к славянам. После февраля 1917 г. значительное количество пленных всех национальностей в регионе стало принимать активное участие в политической жизни.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Талапин А. Н. Военнопленные Первой мировой войны на территории Западной Сибири: июль 1914 – май 1918 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2005. 27 с.
2. Гергилёва А. И. Военнопленные Первой мировой войны на территории Сибири: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2006. 22 с.
3. Чудаков О. В. Размещение военнопленных органами государственного самоуправления в Сибири в годы Первой мировой войны и период социальных катаклизмов (1914 – первая половина 1918 гг.) // Омский научный вестник. Сер.: Исторические науки. 2012. № 5 (112). С. 40–43.
4. Шапкин Ю. Г., Дмитриченко А. А., Пономарева Г. О. Жизнь и быт военнопленных в лагерях Восточной Сибири в годы Первой мировой войны // Известия Лаборатории древних технологий. 2014. № 3 (11). С. 50–53.
5. Федорова Т. В. Проблема социально-бытовых условий содержания австро-венгерских военнопленных на территории Восточной Сибири во время Первой мировой войны // Известия Алтайского государственного университета. Сер.: История. Политология. 2014. № 4-2 (84). С. 232–236.
6. Аверин Д. Н. Первая мировая война. Военнопленные в Тобольской губернии // Исторические исследования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 1–14.
7. Россия в мировой войне 1914–1918 года (в цифрах). М.: ЦСУ, 1925. 103 с.
8. Интернационалисты: Участие трудящихся стран Центральной и Юго-Восточной Европы в борьбе за власть Советов в России. 1917–1920 гг. М.: Наука, 1987. 450 с.
9. Головин Н. Н. Военные усилия России в мировой войне. М.: Кучково поле, 2001. 440 с.
10. Алтайский крестьянин. 1915. 23 мая (№ 20).
11. Отчет члена, состоящего при Центральном справочном бюро о военнопленных Особого комитета помощи военнопленным, Е.Г. Шинкевича по командировке в Омский военный округ для обследования степени нужды военнопленных австро-венгерской армии. Пг., 1915. 64 с.

12. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1914 г. Пг., 1914. Собр. 281. Ст. 25.
13. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области» (БУ ИСА). Ф. 172. Оп. 1. Д. 248.
14. Омский вестник. 1914. 7 сентября.
15. БУ ИСА. Ф. 54. Оп. 2. Д. 17.
16. Акмолинские областные ведомости. 1915. 6 мая.
17. Шиловский М. В. Социально-политические процессы в сибирском городе во время Первой мировой войны (июль 1914 – февраль 1917 г.) // Современное историческое сибиреведение XVII – начало XX вв.: сб. науч. тр. Барнаул: АзБука, 2005. С. 284–296.
18. Жизнь Алтая. 1916. 10 июля.
19. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1282. Оп. 1. Д. 1011.
20. Устав Всероссийского попечительства о пленных славянах. Пг., 1914. 64 с.
21. Жизнь Алтая. 1916. 11 февраля.
22. Жизнь Алтая. 1916. 9 июля.
23. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 3. Оп. 18. Д. 1451.
24. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 г. Пг., 1917. Отд. 1.
25. Солнцева С. А. Военнопленные в России в 1917 г. (март-сентябрь) // Вопросы истории. 2002. № 1. С. 143–149.
26. Алтайский крестьянин. 1917. 22 апреля (№ 14).
27. Омский вестник. 1917. 6 июня.
28. Сибирская советская энциклопедия. Т. 1. А-Ж. Новосибирск: Сибирское кн. изд-во, 1929.

*Статья поступила в редакцию 25.01.2022; одобрена после рецензирования 21.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.*

*The article was submitted 25.01.2022; approved after reviewing 21.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.*

## Этнология, антропология и этнография

УДК 39(574)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-96-102

Валентина Владимировна Ключарева

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омская лаборатория археологии, этнографии и музееведения Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Омск, Россия, valentina1497@mail.ru*

### ОТ КАЗАХСКОЙ ССР ДО «НЕЗАВИСИМОГО» КАЗАХСТАНА: УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования национальной идентичности посредством учебников по истории Республики Казахстан. Влияние учебника по истории на национальную идентичность рассматривается сквозь призму технологий Memory Studies (исследования памяти). Проведен сравнительный анализ советских и современных учебников. Выявлена динамика использования терминов, формирующих представление «о трагическом прошлом» Казахстана.

*Ключевые слова:* учебники по истории, национальная идентичность, Казахская ССР, Республика Казахстан.

Valentina V. Klyuchareva

*Dostoevsky Omsk State University, Omsk Laboratory of Archeology, Ethnography and Museology of the Institute of Archeology and Ethnography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Omsk, Russia, valentina1497@mail.ru*

### FROM THE KAZAKH SSR TO “INDEPENDENT” KAZAKHSTAN: A HISTORY TEXTBOOK AS A WAY OF FORMING NATIONAL IDENTITY

*Abstract.* The article is devoted to the problem of the formation of national identity through textbooks on the history of the Republic of Kazakhstan. The study also pays attention to Soviet school textbooks on the history of the Kazakh SSR. The influence of a history textbook on national identity is viewed through the prism of Memory Studies technologies. A comparative analysis of Soviet and modern textbooks is carried out. The dynamics of the use of terms forming the idea of “the tragic past” of Kazakhstan is revealed.

*Keywords:* history textbooks, national identity, Kazakh SSR, Republic of Kazakhstan.

В 1990-е гг. на постсоветском пространстве актуализировалась проблема формирования национальной идентичности населения новых государственных образований. Культурное наследие и историческое прошлое, будучи инструментом исторической политики и способом подтверждения государственности, стало подвергаться изменениям. Массовые переименования улиц и населенных пунктов с целью ликвидации «русских» названий, конструирование образов национальных героев начали формировать негативное отношение не только к политике Российской империи и СССР, но и к России на современном этапе. Механизмом формирования национальной идентичности стали выступать практики памяти. Практики памяти или коммеморативные практики являются результатом целенаправленной работы по интерпретации образа прошлого, это инструмент для консолидации общества посредством формирования интерпретационных моде-

лей исторических событий. Средством трансляции коммеморативных практик является «место памяти» – место, символизирующее культурное наследие (материальное и нематериальное) исторического прошлого. Данное понятие было введено французским исследователем Пьером Нора в 1980-е гг.

Одним из «мест памяти», играющих важнейшую роль в воспитании и образовании молодого поколения, является учебник по истории. В послании к Федеральному собранию от 21 апреля 2021 г. В.В. Путин отметил, что с удивлением читает некоторые российские учебники по истории ввиду отсутствия в них сведений о ключевых событиях российской истории. Результатом стало формирование пакета нормативных поправок для усиления контроля качества учебников [1]. В учебниках по истории закладываются основы национальной идеологии. Образовательный процесс влияет на ценностную систему молодого по-

коления и вырабатывает особое восприятие исторического прошлого страны.

Настоящее исследование посвящено проблеме влияния школьных учебников по истории Казахстана на формирование национальной идентичности, восприятие государственности и независимости молодым поколением. В исследовании также уделяется внимание советским школьным учебникам по истории Казахской ССР (КазССР) для выявления трансформаций, произошедших во время «независимости» республики. В настоящее время в рамках школьного курса изучается история Казахстана (преподавание – от двух до четырех часов в неделю) и всемирная история. Для учебников по истории Казахстана характерен этноцентризм, а именно героизация истории казахского народа. Основной упор сделан на изучение национальной истории [2, с. 45]. В результате на данный момент в республике выросло поколение на «новой истории», истории с негативным отношением к «колониальному прошлому казахского народа». Многим казахстанским исследователям не удается избежать политической ангажированности, в результате чего в научно-образовательной среде Республики Казахстан (РК) транслируются версии о «беспощадной колонизации» казахских степей в дореволюционный период, трагических последствиях для казахского народа политики СССР и т. п. Более того, цифровизация позволяет с большей скоростью и объемом тиражировать «новые» исторические знания.

Цель исследования – выявить влияние современных школьных учебников по истории Республики Казахстан на формирование национальной идентичности молодого поколения. Данная тема является междисциплинарной и находится на пересечении исторических, антропологических и общественно-политических исследований. Проблематика коммеморативных практик государства, их влияние на идентичность рассматривается в исследованиях В.Н. Сырова, О.В. Головашиной, Д.А. Аникина, А.А. Линченко [3]. Исследователи выделяют две основные группы практик памяти: мемориальные (законодательные акты, «устанавливающие меры ответственности за искажение официальной позиции»; мероприятия, посвященные историческим событиям) и образовательные (создание учебников и учебных пособий) [3, с. 165]. Тему жертвенности при интерпретации исторических событий рассматривает А. Ассман. Она отмечает, что транслировать можно «не только победы, но и поражения» при условии наличия героической смысловой трактовки [4, с. 67–68]. Аналогичной позиции придерживал-

ся немецкий историк Р. Козеллек. Он считал, что «историография побежденных оказывается более сложной и содержательной», а также перспективной в плане консолидации общества [3, с. 147]. Подобная модель «истории поражений» характерна для истории Казахстана, она символизирует сложность пути к «независимости» казахской земли.

Фундаментальные работы по анализу учебников по истории КазССР и Республики Казахстан отсутствуют. Вопросы школьных реформ в Казахстане, учебно-методические аспекты рассматриваются в работах Л.И. Зуевой, З.Н. Нурлигеновой [5, 6]. Интерпретация истории взаимодействия России и Казахстана в учебниках проанализирована в исследовании Н. Масанова и И. Савина [7]. Казахские ученые также уделяют внимание актуализации материального и нематериального культурного наследия: исследования У. Сандыбаевой, Д. Толгамбаевой, К. Ермагамбетовой, К. Медеуовой [8]. В 2018–2020 гг. ими был реализован проект, направленный на актуализацию культурного наследия казахского народа и травматической памяти о дореволюционном и советском прошлом (проект Министерства образования и науки РК «Места памяти» в современной культуре Казахстана: процессы коммеморации в публичных пространствах). Таким образом, исследования влияния учебников по истории на идентичность носят фрагментарный характер.

Анализ учебников по истории Казахской ССР и современного Казахстана и их влияние на историческую память осуществлен сквозь призму технологий Memory Studies (исследования памяти). С одной стороны, понятие «историческая память» рассматривается как способ фиксации знаний о прошлом (на основе личного опыта), с другой – как способ конструирования исторических нарративов и их презентации в местах трансляции памяти – в учебниках по истории, в литературе, в памятниках историческим героям и событиям и т. д. Современные теоретические разработки П. Нора (1931 г. р.) позволяют выявить степень мифологизации и политизации исторического прошлого. Исследователь обращается к понятию «места памяти», наделяя их тремя смыслами: материальный, символический и функциональный [9, 10]. Ученики по истории несут смысловую нагрузку новой идеологии, а также выполняют функцию интерпретации исторического прошлого.

Среди отечественных теоретико-концептуальных подходов важными являются оценки теории этничности и идентичности В.А. Тишкова. В частности, утверждение о возможной трансформа-

ции этнических групп под воздействием внешних социальных и политических факторов. По его мнению, важнейшую роль в институционализации исторической памяти граждан играет государство [11]. В ходе институционализации исторической памяти у населения Казахстана формируются два уровня идентичности: гражданская и национальная. Первая связана с консолидацией на основе принадлежности к государству, вторая – с объединением на базе культурного наследия и исторического прошлого казахского народа.

В исследовании используется метод контент-анализа текстов учебников и учебных пособий. Выявлены количественные идентификаторы идеологических установок для их дальнейшего качественного анализа. Метод позволяет обосновать специфику источников и вероятность искаженности представленных сведений, а также визуализировать количественные индикаторы для дальнейшего качественного анализа. С помощью данного метода проведено сравнение работ советского периода с современным, выявлена роль учебников по истории в формировании национальной идентичности населения Казахстана.

Основные источники исследования – учебники и учебные пособия по истории Казахской ССР и современного Казахстана, документы стратегического планирования РК.

*Советские учебники по истории Казахской ССР.* Преподавание истории КазССР для учащихся 8-х классов средних школ было введено в 1958–1959 учебном году [12, с. 3]. С 1960–1961 учебного года повсеместно в республиках СССР в рамках курса «История СССР» началось преподавание истории конкретной республики [13]. Фактически «История КазССР» представляла часть курса «История СССР», поэтому учебники по истории республики были небольшого объема – от 70–90 страниц для 4–5-х классов, 110–130 страниц для старших классов.

Можно выделить два вида учебных материалов для изучения школьного курса по истории КазССР.

1. Рассказы по истории КазССР – учебник для 4-х и 5-х классов средней школы. В рамках исследования было проанализировано три издания данного учебника [14–16]. Предмет изучался сначала в четвертом классе, а после перехода на 10-летнее обучение – в пятом. Автор учебника – Тотай Тажиевич Турлугулов (1930 г. р.). После окончания Кызылординского государственного педагогического института работал учителем истории и завучем средней школы. Затем окончил аспирантуру при Казахском государствен-

ном университете им. С.М. Кирова (в настоящее время – Казахский национальный университет им. аль-Фараби) и защитил кандидатскую диссертацию. В последующие годы Т.Т. Турлугулов занимался разработками учебно-методического характера, созданием программ по изучению истории Казахстана для средних школ [17].

2. Учебные пособия по истории КазССР для 7–9-х классов средних школ [18–20]. Предмет изучался сначала в 7–8-х классах, а после перехода на 10-летнее обучение – в 8–9-х классах. В учебных пособиях представлена история Казахской ССР с древнейших времен и до конца XIX в. Изначально автором данных учебников стал Ермухан Бекмаханович Бекмаханов (1915–1966 гг.), затем они выходили под авторством его дочери – Наили Ермухановны Бекмахановой (1940 г. р.). Е.Б. Бекмаханов, будучи первым доктором исторических наук в КазССР, вел масштабную научную работу: основал первую кафедру по истории Казахстана, был членом-корреспондентом Академии наук КазССР, занимался разработкой учебников и учебных пособий по истории Казахстана. В 1948 г. вышла его работа под названием «Казахстан в 20–40-е годы XIX в.». После обсуждений данного исследования Е.Б. Бекмаханов был обвинен в «буржуазном национализме», в декабре 1952 г. его приговорили к 25 годам лишения свободы. Благодаря вмешательству коллег (в частности М.А. Панкратовой) в феврале 1954 г. Е.Б. Бекмаханова освободили [21]. Н.Е. Бекмаханова является доктором исторических наук, ее исследования связаны с изучением Казахстана и Центральной Азии в XVIII–XXI вв. [22].

В ходе анализа учебников и учебных пособий по истории КазССР были выявлены их характерные черты.

1. Учебникам свойственны простота восприятия текста, богатый иллюстративный материал, удобная структуризация материала. Это обусловлено тем, что Т.Т. Турлугулов и Е.Б. Бекмуханов начинали свою профессиональную деятельность в школе и, следовательно, обладали учебно-методическими навыками работы со школьниками.

2. Учебники написаны с позиции марксизма, поэтому некоторые примеры интерпретации исторических фактов выглядят следующим образом: «В XVI–XVII вв. казахское общество состояло из двух основных классов: феодалов и крестьян»; «основное население Казахстана (речь идет о XVI–XVII вв. – В. К.) составляли крестьяне-шаруа» [18, с. 25].

3. Термин «русские» употреблялся в положительном ключе, крайне редко встречались нега-

тивные коннотации («русский колониальный аппарат» и т. п.). В учебниках была описана совместная борьба русских и казахов против царизма.

4. Деятельность руководителей освободительных движений характеризовалась в позитивном ключе. Если в современных учебниках основной причиной восстаний является противодействие царизму, то в советских изданиях к «колониальному аппарату» добавляли местных ханов и баев: «...*предводитель восстания Исатай Тайманов писал: «Султаны, бии и ходжи, исполнители ханской власти всюду нас притесняют безвинно, мучат побоями, своевольно отнимают у нас собственность нашу; жаловаться же на них – значит наводить на себя бедствие и совершенное разорение». Но что значили жалобы крестьян для царской власти, которая во всем поддерживала ханов и его приближенных! Ведь царизм тоже угнетал и грабил народы России»* [19, с. 75].

5. Отдельные исторические личности, которых сегодня в Казахстане принято считать национальными героями, оценивались негативно. Например, Кенесары Касымов (1802–1847 гг.) – внук Абылай-хана, руководитель восстания в 1837–1847 гг., которое определяли как «феодально-монархическое», а Кенесары характеризовался как «жестокий правитель, который не заботится об интересах простого народа» [19, с. 78]. Деятельность еще одного современного национального героя Мусы Шорманова (1819–1884 гг., государственный деятель, старший султан) также оценивалась с точки зрения советской исторической науки, где данный деятель рассматривался как представитель феодальной байской знати: «*Талантливый композитор Жаяу-Муса Байжанов (1835–1929) родился и воспитывался в бедной семье кочевника-скотовода. Его произведения направлены против феодально байской знати. В любимой народом песне «Сыйса-сыйса» он высмеивал султана-правителя Мусу Чорманова (Шорманова – В. К.)»* [18, с. 77].

Национальная политика Республики Казахстан. После распада Советского Союза на территории республики был запущен процесс «строительства казахстанского суверенитета», базирующийся на переоценке имперского и советского прошлого и включающий в себя интерпретацию истории казахов как титульной нации, расширение сферы применения казахского языка и т. д.

В настоящее время в Казахстане действует концепция долгосрочного развития страны «Стратегия-2050», осуществляется переход на латиницу, в образовательную систему внедряется трехязычие. 28 декабря 2015 г. был издан Указ Президента

Республики Казахстан № 147 «Об утверждении Концепции укрепления и развития казахстанской идентичности и единства» [23]. Концепция основана на четырех принципах:

1) общенациональная патриотическая идея «Мәгілік Ел» – идея о вечном существовании Казахстана;

2) консолидирующие ценности казахстанцев – «гражданское равенство, трудолюбие, честность, культ учености и образования, светская страна» [23];

3) общенациональные ценности казахстанцев – «независимость», богатая история, культура, язык, многонациональность;

4) идентичность и единство – поколенческий процесс, подразумевающий консолидацию казахстанского общества независимо от этнической принадлежности [23].

В 2017 г. вышла статья Н.А. Назарбаева под названием «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», раскрывающая основные принципы программы «Рухани жангыру». Согласно программе, ключевое условие для модернизации – сохранение уникального национально-культурного кода, соединяющего «горизонты прошлого, настоящего и будущего». Предполагается дальнейшее развитие Казахстана эволюционным, а не революционным путем (приводится в качестве примера XX в., преподнесший «трагические уроки для нации» – «навязывание чуждых форм общественного устройства», «демографический удар по нации» и др.) [24].

Формально в национальных стратегиях и программах Республики Казахстан акцентируется внимание на этническом многообразии населения страны, но фактически происходит актуализация культурного наследия казахского народа как титульной нации. Современная учебная и научно-исследовательская литература, памятники культурного наследия являются свидетельством данного процесса.

Учебники «*времени независимости*». После распада СССР перед казахстанскими исследователями была поставлена задача целенаправленного формирования научно-методической базы для написания учебников по истории. За основу для интерпретации негативного дореволюционного прошлого казахского народа авторы используют термины советской исторической науки, вкладывая в них дополнительные смыслы. К примеру, действия царской администрации в советской исторической науке рассматривались негативно, но историки подчеркивали прогрессивный характер вхождения территории Казахстана в Россий-

скую империю. В современных учебниках данный процесс характеризуется как «установление колониальных порядков и искажение своеобразия национального государственного развития» [25, с. 162].

Примечательно, что написание отдельных терминов, имен исторических личностей, названий государства видоизменяется. Например, советское написание «Гирей» [19, с. 33] меняется на «Керей», «Абу-л-Хаир-хан» [19, с. 32] – на «хан Абулхаир». Казахское ханство пишут с заглавной, а не с прописной буквы, как в учебниках КазССР [20, с. 33]. Особенностью изданий последних лет является написание слова «независимость» с заглавной буквы. В учебных изданиях СССР зачастую встречался термин «самостоятельность», который в конце 1980-х гг. был заменен на «независимость». Например, если в учебнике за 1970 г. в предисловии указано: «Дружеская помощь России позволила сохранить национальную самостоятельность казахского народа и достигнуть известных успехов в хозяйственной и культурной жизни» [18, с. 4], то уже в учебнике от 1989 г. пишут о «борьбе за независимость» [19, с. 35].

В исследовании был проведен сравнительный анализ отдельных учебников разного года издания. К примеру учебник для 8-го класса общеобразовательной школы за 2008 г. и тот же учебник за 2019 г. не имеют существенных содержательных отличий. В учебнике 2008 г. встречаются опечатки, грамматические и орфографические ошибки, к примеру, на с. 55: царское прательство – правительство; откачевки – откочевки и др. В учебнике 2019 г. данные ошибки и опечатки устранены. Новый учебник снабжен большим количеством иллюстративного материала, что облегчает восприятие информации школьниками. Часть данных сокращена, объем параграфов значительно меньше [26, 27]. Если учебник для 8-го класса претерпел несущественные изменения, то ситуация с учебниками для 10-го класса обстоит иначе [25, 28]. Авторы нового учебника основываются на цивилизационном подходе. XX в., будучи временем модернизации и индустриализации, описан в учебнике как «кризис традиции» и «лишение цивилизационной основы» для казахского народа [25, с. 215].

Также в качестве примера были рассмотрены учебник для вузов и детская энциклопедия. В учебнике для вузов Ж.О. Артыкбаев отмечает, что «военная и экономическая экспансия России» стала одной из причин «деградации великолепной степной культуры казахов» [29, с. 11]. Автор начинает повествование с древней истории Казахстана, отмечая, что «все мы, люди, происходим от Ада-

ма, связаны родством, созданы Богом по образу и подобию Его. Но это не помешает нам вкратце рассмотреть этапы становления основных конституционных свойств человеческого бытия» [29, с. 33]. В данном учебнике наиболее часто в отличие от других учебно-методических пособий фиксируется использование термина «русские» вместо «российские» (60 раз). К примеру «русские завоевания на территории Средней Азии» [29, с. 206], «проникновение русских властей привело к разрушению традиционного казахского земледелия» [29, с. 207], «русское самодержавие приступило к ликвидации последних остатков политической независимости казахского народа» [29, с. 226]. Данная интерпретация формирует негативное восприятие у студентов не только Российской империи и СССР, но и русского народа. В детской энциклопедии «Казахское ханство», в частности в разделе «Оковы», охарактеризован процесс вхождения территории Казахстана в состав Российской империи [30, с. 175–219]. Книга красочно оформлена, т. к. ориентирована на детскую аудиторию. Более простые термины (русские, царизм) активно используются и с их помощью формируется негативный образ Российской империи как «захватчика Казахского ханства» [30, с. 219].

Динамика использования терминов из учебников по истории, формирующих представление «о трагическом прошлом» Казахстана, представлена на рис. 1 [12, 18–20, 25–28]. Часть терминов в советское время практически не использовалась. Термин «независимость» в контексте освобождения от российской/советской экспансии появляется в учебнике за 1989 г. На современном этапе слово «независимость» в учебниках встречается чаще. Из списка выделяется учебник для 8-го класса за 2008 г. (авторы З.Е. Кабульдинов, А.Т. Кайыпбаева). Фактически учебник 2018 г. (З.Е. Кабульдинов, Ж.Н. Калиев, А.Т. Бейсембаева) основан на этом же тексте, отдельные фрагменты совпадают. В то же время учебник за 2008 г. почти на 100 страниц больше по объему, в нем встречается гораздо меньше иллюстративного материала, хуже структурирован текст. Параграфы в учебнике по 15–20 страниц, что осложняет восприятие материала школьниками. Именно ввиду сокращения объема уменьшилось количество терминов, формирующих представление «о трагическом прошлом» Казахстана. Также стоит обратить внимание на то, что появление термина «экспансия» (контекст использования – «экспансия царизма на территории государств Средней Азии») в тексте учебников связано исключительно с современным периодом.

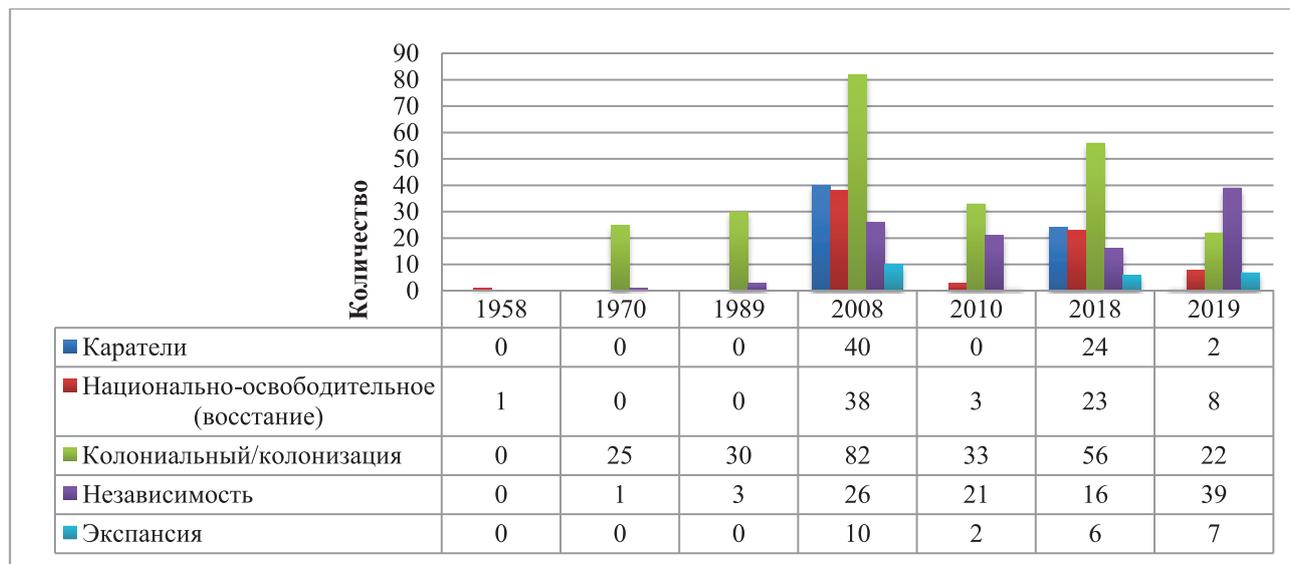


Рис. 1. Динамика использования терминов, связанных с «трагическим прошлым» республики

Составлено по: учебное пособие по истории Казахстана для учащихся 8-х классов. Алма-Ата: Казахское государственное учебно-педагогическое издательство, 1958. 48 с.; Бекмаханов Е. История Казахской ССР: учебное пособие, VII–VIII классы. Алма-Ата: Мектеп, 1970. 127 с.; Бекмаханов Е., Бекмаханова Н. История Казахской ССР: учебное пособие, 8–9 класс. Алма-Ата: Мектеп, 1989. 127 с.; Бекмаханов Н. История Казахской ССР: учебное пособие, 8–9 класс. Алма-Ата: Рауан, 1991. 112 с.; Кабульдинов З.Е., Кайытбаева А.Т. История Казахстана (XVIII в. – 1914): учебник для 8 кл. общеобразоват. школы. Алматы, 2008. 304 с.; Толеубаев А. Т., Касымбаев Ж. К., Койгелдиев М. К. История Казахстана: учебник для 10 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. Алматы: Мектеп, 2010. 240 с.; Кабульдинов З.Е., Калиев Ж.Н., Бейсембаева А.Т. История Казахстана (XVIII–XIX вв.): учебник для 8 (7) кл. общеобразоват. школы. Алматы, 2018. 208 с.; Джандосова З. А. История Казахстана: учебник для 10 класса общеобразоват. шк. Алматы, 2019. 256 с.

Таким образом, с 1990-х гг. в «независимом Казахстане» осуществляется реидеологизация советского прошлого, что приводит к трансформации коммеморативных практик. Формируется новая национальная идентичность. Учебники по истории нового поколения иллюстрируют данный процесс в области стратегии восстановления «исторической справедливости» и переоценки исторических событий. Первостепенная роль в учебниках отдается истории казахского народа, что делает культурное наследие казахского народа центральным компонентом в формирующейся национальной идентичности молодых казахстанцев. По сравнению с советскими учебниками, меняется восприятие исторических личностей, появляются новые национальные герои, чаще всего это представители казахского народа. Поиск национальных героев прошлого, новые стратегии презентации их деятельности

используются для укрепления государственности молодой республики. Когда школьникам говорят «о трагическом прошлом», «о фальсификации истории казахов в советское время», у них появляется стремление к консолидации на основе общенациональной идеи, что способствует укреплению национальной идентичности. Существенное влияние на современные учебники оказывает программа «Рухани жангыру». На современном этапе (учебники по истории за 2018–2019 гг.) историческое прошлое республики в учебных изданиях представлено как процесс становления и развития казахской государственности. В некоторых учебниках пишут о противостоянии «русскому» государству. Поэтому дальнейшие перспективы исследования связаны с выявлением образа Российской империи, Советского Союза, Российской Федерации в учебниках по истории Казахстана.

### Список источников

1. Послание Президента Федеральному Собранию. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 15.02.2022).
2. Ковригин В. В. Этноцентризм в казахских учебниках истории // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 30 (2). С. 40–45.

3. Концептуальные основания политики памяти и перспективы постнациональной идентичности / В. Н. Сыров [и др.] . Томск: Издательский Дом ТГУ, 2019. 224 с.
4. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
5. Зуева Л. И., Нурлигенова З. Н. Разработка школьных учебников по истории Казахстана в условиях перехода на 12-летнее образование // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5. С. 127–129.
6. Зуева Л. И. Дискуссии вокруг школьного образования и казахстанские учебники по национальной истории. URL: <https://articlekz.com/article/15710> (дата обращения: 20.02.2022).
7. Масанов Н., Савин И. Россия в казахских учебниках истории // Старые и новые образы в современных учебниках истории. М., 2003. С. 301–312.
8. Медеуова К. А. К вопросу о типологии практик памяти в Казахстане // Үлкен Алтай әлемі – Мир Большого Алтая – World of Great Altai. 2016. 2 (3.1). С. 450–458.
9. Нора П. Всемирное торжество памяти. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/nora22.html> (дата обращения: 19.02.2022).
10. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. С. 17–50.
11. Тишков В. А. Этнология и политика. Научная публицистика. М.: Наука. 2001. 240 с.
12. Учебное пособие по истории Казахстана для учащихся 8-х классов. Алма-Ата: Казахское государственное учебно-педагогическое изд-во, 1958. 48 с.
13. Зуева Л. И. О задачах преподавания истории Казахстана в средней школе по новым программам. URL: <https://articlekz.com/article/6690> (дата обращения: 30.01.2022).
14. Турлугулов Т. Рассказы по истории Казахской ССР: пособие для IV класса. Алма-Ата: Мектеп, 1964. 76 с.
15. Турлугулов Т. Рассказы по истории Казахской ССР: пособие для V класса. Алма-Ата: Мектеп, 1982. 88 с.
16. Турлугулов Т. Рассказы по истории Казахской ССР: пособие для 5 класса. Алма-Ата: Рауан, 1991. 94 с.
17. Календарь знаменательных и памятных дат в образовании на 2020 год: рекомендательный библиографический указатель / сост. К. Ж. Иманбекова; ред. А. А. Насырова. Алматы, 2019. 270 с.
18. Бекмаханов Е. История Казахской ССР: учебное пособие, VII–VIII классы. Алма-Ата: Мектеп, 1970. 127 с.
19. Бекмаханов Е., Бекмаханова Н. История Казахской ССР: учебное пособие, 8-9 класс. Алма-Ата: Мектеп, 1989. 127 с.
20. Бекмаханова Н. История Казахской ССР: учебное пособие, 8-9 класс. Алма-Ата: Рауан, 1991. 112 с.
21. Такенов А. С. Ермухан Бекмаханович Бекмаханов. URL: <http://bibliotekar.kz/kazakhstan-v-20-40-gody-xix-veka-e-bekmah/ermuhan-bekmahanovich-bekmahanov.html> (дата обращения: 19.02.2022).
22. Бекмаханова Наиля Ермухановна. URL: <http://www.irfan.ru/?q=bekmahanova> (дата обращения: 09.02.2022).
23. Об утверждении Концепции укрепления и развития казахстанской идентичности и единства. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1500000147> (дата обращения: 12.02.2022).
24. Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». 12 апреля 2017 г. URL: [https://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news/press\\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya](https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya) (дата обращения: 10.04.2020).
25. Джандосова З. А. История Казахстана: учебник для 10 класса общеобразоват. шк. Алматы, 2019. 256 с.
26. Кабульдинов З. Е., Кайыпбаева А. Т. История Казахстана (XVIII в. – 1914): учебник для 8 кл. общеобразоват. школы. Алматы, 2008. 304 с.
27. Кабульдинов З. Е., Калиев Ж. Н., Бейсембаева А. Т. История Казахстана (XVIII–XIX вв.): учебник для 8 (7) кл. общеобразоват. школы. Алматы, 2018. 208 с.
28. Толеубаев А. Т., Касымбаев Ж. К., Койгелдиев М. К. История Казахстана: учебник для 10 кл. обществ.-гуманит. направления общеобразоват. шк. Алматы: Мектеп, 2010. 240 с.
29. Артыкбаев Ж. О. История Казахстана: учебник для вузов. Костанай, 2007. 320 с.
30. Жумаханов Т., Жуматаев Б. Оковы // Казахское ханство (II часть): детская энциклопедия. Алматы, 2011. С. 175–219.

Статья поступила в редакцию 17.03.2022; одобрена после рецензирования 30.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 17.03.2022; approved after reviewing 30.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-103-107

Ирина Васильевна Куприянова

Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, irinak-63@mail.ru

## МИФОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТАРООБРЯДЧЕСТВА

*Аннотация.* В статье рассматривается эволюция мифологии старообрядчества как фактор его религиозно-культурной идентичности. Мифотворчество старообрядцев, начавшееся легендированием и идеализацией событий ранней истории раскола, отразившихся в морально-этических характеристиках ее участников, стало неотъемлемой частью старообрядческого мировоззрения и психологического типа, одновременно претворяясь в реалистические, созидательные формы жизнедеятельности. Важнейшей из них стала колонизация Сибири, в ходе которой главным преимуществом старообрядцев оказывался их духовный потенциал, основанный на убеждении в правоте своих принципов и истинности вероучения.

*Ключевые слова:* церковный раскол, старообрядчество, старообрядческая мифология, мифологические конструкты, старообрядческая идентичность, нарративы, духовные опоры колонизации, легенда о Беловодье.

Irina V. Kupriyanova

Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia, irinak-63@mail.ru

## MYTHOLOGICAL CONSTRUCTS IN THE FORMATION OF IDENTITY AND LIFE STRATEGIES OF THE OLD BELIEVERS

*Abstract.* The article considers the evolution of the mythology of the Old Believers as a factor in their religious and cultural identity. The myth-making of the Old Believers, which began with the legend and idealization of the events of the early history of the schism, reflected in the moral and ethical characteristics of its participants, became an integral part of the Old Believer worldview and psychological type, at the same time being transformed into realistic, creative forms of life. The most important of them was the colonization of Siberia, during which the main advantage of the Old Believers was its spiritual potential based on the conviction of the correctness of their principles and the truth of the doctrine.

*Keywords:* church schism, Old Believers, Old Believer mythology, mythological constructs, Old Believer identity, narratives, spiritual supports of colonization, the legend of Belovodye.

Среди этнических процессов современности, выступающих как противовес глобализации, отчетливо выражен поиск этнорелигиозных и этнокультурных идентичностей. Цель данной статьи – на примере старообрядчества проследить, какое место в самоидентификации этнокультурной общности занимает историческая память, как именно происходит трансформация исторических реалий в устойчивые мифологемы, которые в ряде случаев объединяются с еще более ранними архетипами и закрепляются в сознании людей, помогая им зафиксировать собственную самобытность и свое отличие от «чужих»; каким образом на этой мифологической основе формируются историческое сознание и психологический облик людских сообществ, определяющие не только мировоззрение, но также их жизненные устремления и стратегии поведения.

Источниками при раскрытии данной темы послужили материалы этнографических исследований, в которых в легендарной форме интерпретируются причины и ход церковного раскола, трактовки личностей и поведения его участников – реальных исторических лиц; религиозно-

идеологические конструкции старообрядчества также нашли свое отражение в старообрядческой прессе начала XX века. Методологической основой настоящего исследования является теория этнопсихологии – науки, изучающей «систематические связи, закономерности между внутренним миром человека и этнокультурными переменными на уровне этнической общности» [1, с. 37]. Определяющее значение для нас имеют методы устной истории, направленной на изучение исторической памяти: интервьюирование, письменный и устный опрос, изучение и интерпретация полученного устно-исторического материала [2, с. 17].

Основная причина, по которой место и роль исторической памяти в процессе этнокультурной самоидентификации рассматриваются на примере старообрядческой общности, состоит в том, что психологический тип старообрядчества, который является важной частью его наследия и в той или иной степени воспроизводится в его потомках до настоящего времени, отличает особая жизнестойкость [3, с. 319]. Одним из ярких ее проявлений стало хозяйственно-культурное освоение старообрядцами громадных пространств Российской

империи в XVIII – начале XX века. Придя в Сибирь и на Дальний Восток, в удаленные от цивилизации, пустынные местности, с их сложными природно-климатическими условиями, группы старообрядцев, порой совершенно незначительные в количественном отношении, смогли не рассеяться, не деградировать, но, напротив, сумели сохранить религиозно-культурную самобытность, преумножить свое духовное наследие, ставшее идеологическим основанием плодотворной хозяйственной деятельности. Можно отметить, что в имперский период старообрядцы всегда ценились представителями администрации окраин как наилучший колониционный человеческий ресурс; в этом качестве они начинают рассматриваться и в современной России [4, с. 150–152].

Опорой старообрядческой идентичности является не только приверженность определенной религиозной традиции, но и своеобразная интерпретация причин и хода церковного раскола. Как бы далеко ни отстояли от них во времени эти исторические коллизии, они не теряли для старообрядцев своей значимости и продолжали восприниматься ими как явления и процессы, оказывающие непосредственное влияние на их собственную судьбу; этим объясняется сопутствующее данным трактовкам обостренное эмоциональное переживание трагических событий XVII века.

Одним из результатов этой рефлексии стала мифология, восходящая к истокам раскола, по мере своего развития актуализирующая еще более древние и глубинные архетипы. В структуре этой мифологии просматривается четкая оппозиция: с одной стороны, идеализация и канонизация противников церковной реформы, с другой – бескомпромиссно-негативное отношение к ее проводникам.

Базовой идейной конструкцией старообрядческих интерпретаций является персонификация событий церковного раскола XVII века, ответственность за который целиком и полностью возлагается на «Никона-патриарха», воплощающего духовную власть. Исходя из устных преданий, собранных в разное время исследователями старообрядческих этнокультурных общностей, можно видеть, что личность Никона поразила воображение старообрядцев, трансформировавшее его в некое воплощение зла. Исследователь культуры семейских, этнограф Н. П. Ушаров отмечал: «Страшная ломка всего... что было приобретено веками, тесно связано с самой жизнью... начиная от верований до бороды и кафтана; ломка нисколько не подготовленная предшествующими событиями, тогда казавшаяся совершенно безцельною... – и главным

зачинщиком этой ломки, этого беспорядка, было лице, более других обязанное наблюдать именно за сохранением всего в прежнем виде. Лице это было глава Церкви, главный начальник русской иерархии, патриарх Никон» [5, с. 330]. Таким образом, сформировался образ врага – «богоотступника, грешника, предтечи антихриста» [6, с. 13–14], который воспроизводился оппонентами в течение столетий, вплоть до сегодняшнего дня.

Крайне негативный образ патриарха Никона, сложившийся в сознании старообрядцев, был подкреплен памятью об инициированных им жесточайших гонениях, составивших «длинный ряд безчеловечных казней, пыток, мучений, перешедших потом, согласно духу времени, в запрещения и оскорбления». Все это, как отмечал Н.П. Ушаров, «не может расположить старообрядцев к скорому примирению с духовенством, даже и при уступках с его стороны» [5, с. 330].

Традиция помнить и чтить страдальцев за «древнее благочестие» берет свое начало в Выговской пустыни, где собирались исторические свидетельства о трагических событиях ранней истории раскола, «подобно тому, как первые христиане собирали все возможные сведения о мучениках за веру» [7, с. 297]. Объектами особого поклонения старообрядчества являлись его первые вожди, среди которых первенствующее положение отводилось признанному вождю старообрядчества протопопу Аввакуму Петрову; следом за ним шли его соратники, «пустозерские отцы»: дьякон Федор Иванов, поп Лазарь и инок Епифаний, а также боярыня Феодосия Морозова и ее сестра, княгиня Евдокия Урусова; идеалом женщины-христианки, образцом верности, кротости и терпения провозглашалась супруга Аввакума Анастасия Марковна.

Бережное сохранение памяти о мучениках раскола нельзя считать полностью ориентированным на историческое прошлое, поскольку их список постоянно пополнялся именами духовных лидеров современности. Так, например, белокрычане чтят память епископа Канадского Михаила (Семенова), погибшего при невыясненных обстоятельствах в 1916 году; по всей видимости, он подвергся нападению и скончался от жестоких побоев, поэтому мог быть причислен к ряду старообрядческих мучеников. Епископ был широко известен как религиозный писатель и журналист, автор религиозно-реформаторского учения о «голгофском христианстве», центральными идеями которого являлись духовное обновление и самосовершенствование человека посредством восстановления раннехристианских первооснов [8].

На основе мифологизированных знаний об истории церковного раскола старообрядчество вырабатывало и сохраняло свою идентичность. Так, например, в Сибири, в условиях отрыва от своих духовных центров, не имея грамотных наставников, старообрядцы часто оказывались в ситуации догматической неопределенности, не умея обосновать свою приверженность старой вере. Поэтому в беседах с миссионерами Русской православной церкви (РПЦ), в которых они порой не могли внятно сформулировать свои религиозно-идеологические принципы, единственным опорным программным тезисом являлось утверждение, что они – противники «господствующей» церкви, «павшей в ереси» вследствие никоновских реформ.

Решаясь на подобные утверждения, старообрядцы не могли не понимать, что тем самым они попадают в положение религиозных отчужденцев, маргиналов, что повлечет за собой множество проблем в отношениях с церковью и государством. При этом можно видеть, что трактовка образа патриарха Никона наложила свой отпечаток на их отношение к обоим институтам. Считая ответственной за раскол единственно духовную власть, старообрядцы перенесли свое негативное отношение к Никону – человеку XVII века, на современную им «господствующую церковь», прежде всего на иерархию, не говоря уже о таких ее институтах, как миссионерство и противораскольничьи братства, осуществлявшие духовную борьбу с «расколом».

Представление старообрядцев о духовенстве РПЦ как о непримиримом враге, в борьбе против которого все средства хороши (представление во многом, увы, вполне обоснованное), диктовало им различные поведенческие стратегии, в зависимости от обстоятельств: от открытого противостояния синодальному духовенству до различных форм мимикрии – подкупа священников как платы за невмешательство в их дела, а также показного смирения и соблюдения обрядов господствующего вероисповедания с последующим пересовещением их по своим уставам. Так, например, зафиксирована масса случаев лицемерного перехода старообрядцев в РПЦ в целях совершения брака, легитимного с точки зрения закона, а также имитация принятия причастия, которое вылевывалось по выходе из церкви, и др.

Что касается административной власти, то в ее отношении у старообрядцев подобных претензий не было: в коллизиях церковного раскола они не осознавали роли государства, которое, в их представлениях, не несло ответственности за церковную политику. Если в старообрядческих

нарративах патриарх Никон являлся инициатором неоправданной ломки жизненных устоев, то «молодой царь» Алексей Михайлович в ряде случаев трактуется как «жертва» его обмана; если же его вина и осознается, то его участию в событиях раскола не придается первостепенного значения [9]. Иными словами, старообрядцы в вопросах веры разделяли в своем сознании государство и церковь, выводя светскую власть за границы религиозного дискурса.

Сказанное не значит, однако, что они заблуждались относительно роли государственного аппарата в последующих преследованиях противников никоновских реформ. При этом стоит отметить, что если гонения государственной власти они принимали как неизбежное зло, то преследования, бывшие и настоящие, со стороны господствующей церкви вызывали с их стороны гнев и протест, поскольку, в их понимании, церковная власть должна быть милосердной, жестокость же не согласна с духом учения Христа.

Тема церковного раскола занимала умы старообрядцев в течение нескольких столетий; в известной мере актуальна она и сейчас. В частности, старообрядцев чрезвычайно тревожило проклятие, наложенное церковным собором 1666–1667 года на защитников старых книг и обрядов, так называемых «церковных мятежников», протопопа Аввакума и его «единомудренников» – товарищей и последователей, то есть прошлых и нынешних старообрядцев. Осознание этого факта заставляло «миллионы людей» чувствовать себя изгоями, обреченными на терзания мыслью: «Не мы ли прокляты? Не во ад ли мы идем?» [10, с. 246].

Вопрос о наложенных клятвах побуждал старообрядцев разобраться в том, насколько они были справедливыми, и вообще имели ли право русские и греческие архиереи подвергать их такому страшному наказанию, лишавшему их надежд на спасение души. Вопрос о клятвах на рубеже XIX–XX веков стал одним из центральных в беседах миссионеров РПЦ со старообрядческими начетчиками. Подобные дискуссии неизбежно подводили к принципиальному вопросу о персональной ответственности за церковный раскол. От его решения зависело, будут ли старообрядцы считаться (отчасти и в собственных глазах) еретиками, отступившими от церкви, или, напротив, здоровой ее частью, отвергнувшей впавшее в ересь архиерейство; примеры из церковной истории оправдывали отпадения паствы от «недостойных пастырей».

В конце XIX века старообрядческие начетчики ввели в дискуссии с миссионерами легенду о

Курженском (или Куржевском) соборе, сведения о котором были обнаружены в материалах Императорской публичной библиотеки в Санкт-Петербурге (ныне – Российская национальная библиотека им. М.Е. Салтыкова-Щедрина). По этой легенде, данный собор совершенно отменил и даже проклял никоновские реформы, но духовенство РПЦ «утаило» его определения от народа.

Курженская Евфросиновская пустынь, по данным новейших исследований, действительно существовала в Заонежье в XVII веке; выбор ее местом действия легендарных событий, очевидно, связан с ее значением как одного из важных центров старообрядческого движения Поморья [11]. Утопическая легенда, введенная в дискуссионное поле поморскими начетчиками, гласила, что все «злочестивые» нововведения Никона – «нечестивые догматы и его предания», «все церковные тайны и обряды богослужения, производимые по печатным книгам Никона патриарха», – оказываются, были отменены собором, прошедшим в Курженской обители в 1656 году. В соборном постановлении якобы говорилось, что всех приходящих от никоновской церкви следует перекрещивать, а «хиротонисанных всякаго чина паки рукополагати архиерею» [12, с. 24], что соответствовало общепринятой практике старообрядцев.

Итак, проблема церковного противостояния здесь решалась сама собой, поскольку реформа церковного устава была своевременно блокирована здоровыми силами церкви. Причем легенда делала эту отмену абсолютно легитимной: собор якобы проходил под председательством Константинопольского патриарха Афанасия (фактически скончавшегося двумя годами ранее), при широком представительстве русского епископата, белого и монашеского духовенства разных чинов, всего в количестве 156 человек. Среди присутствующих называются многие известные борцы против никоновских реформ: епископ Павел Коломенский, протопопы Иван Неронов, Аввакум Петров и другие лица, в действительности в этот момент уже умершие или же находившиеся в бегах, в ссылке и тюремном заключении; другие из названных были яркими приверженцами Никона, следовательно, не могли быть противниками его нововведений [12, с. 25]. Таким образом, здесь делается попытка отменить самый факт церковного раскола как не бывшего и, таким образом, снять все вопросы о клятвах, что, несомненно, способствовало бы душевному спокойствию старообрядчества, окончательно убедившегося в своей правоте. Данный пример можно рассматривать как продолжение процесса мифологизации ранней истории раскола,

главная цель которой – подтвердить правоту противников церковной реформы.

Старообрядческое мифотворчество прошло длительную эволюцию, отвечая на запросы времени. Сибирские старообрядцы – штрафники XVIII века – создали новый слой легенд о своей высылке на новые места. Так, например, на Алтае потомки польских выведенцев рассказывают о том, как их предки при Екатерине II «пешком пришли в Сибирь» [13]. Публицист И.Г. Прыжов и другие исследователи зафиксировали рассказы семейских Забайкалья о том, как «полковник Иван Иванов» вывел их прадедов из Польши, привел в горы Яблоневого хребта и бросил на произвол судьбы, предложив им для пропитания щепки от постройки изб; через год или два, когда новопоселенцы уже совершенно обустроились и завели прочное хозяйство, он навестил их, не переставая при этом удивляться и сожалеть, что они не вымерли, как изначально предполагалось [14, с. 306]. Несомненно, подобные легенды также способствовали самоидентификации этих многочисленных этнокультурных конфессиональных групп, проживавших в тесном соседстве с коренными народами Сибири и русским переселенческим массивом, преимущественно «никонианского» вероисповедания.

На Алтае вольнонародная колонизация во многом продвигалась беловодской легендой, истоки которой восходят к сказанию о Китеж-граде; по меткому выражению Н.М. Ядринцева, миф о Беловодье «двинул русскую колонизацию к китайским границам» и далее «за китайский рубеж» [15, с. 36]. В данном направлении пролегли в XIX веке громадной протяженности маршруты странствий беловодцев, когда их участники продвигались сложнейшими тропами, переваливая «выси гор»; пересекали пустыни, забирались вглубь Китая до берегов Лоб-Нора; часто гибли, «оставляя после себя легенды» [16, с. 33].

Одна из таких экспедиций, описанная А.Н. Белослюдовым, продвинулась до Урумчи и, возможно, Турфана современного Синьцзян-Уйгурского автономного района современной Китайской Народной Республики. Сложности рельефа пересекаемых пространств, огромные расстояния и дефицит ресурсов не позволили партиям беловодцев достичь пригодных для колонизации районов, на которых можно было бы закрепиться. Вместе с тем постоянное возвращение к идее миграций на территорию китайского северо-запада говорит об ее привлекательности для алтайских старообрядцев, о неослабевающем тяготении их к «переселению в дикие горы Алтая или пустынные

степи Азии», связанном с желанием навсегда уйти от преследований РПЦ.

Постоянные неудачи этих поисков отнюдь не обескураживали старообрядцев, которые, не найдя недостижимое Беловодье в далеких краях, попутно разведывали подходящие места, в которые они по возвращении «сбивали переселиться своих односельчан». В своих религиозно-утопических проектах они оставались прагматиками: объективно выступали как «искатели лучших мест, лучшей жизни» [16, с. 34].

Таким образом, на основе религиозно-исторического предания и самобытных мировоззренческих установок старообрядцы выстраивали мифологические конструкты, ставшие одной из краеугольных опор их самоидентификации. Во многом идеализируя реальные события XVII–XVIII веков, сводя всю сумму противоборств и устремлений к простой и понятной оппозиции добра и зла, они формировали представления о самих себе как некоей общности, противостоящей антихристу и спасающей мир самим фактом своего существования. При всей ее фантастичности эту мифологию нельзя назвать совершенно оторванной от жизни, поскольку она имела прямое

практическое применение, диктуя внешний облик и логику поведения старообрядческих сообществ, в особенности в их отношениях с внешним миром. Исходя из этого, можно констатировать у них сочетание отвлеченных утопических идей и вполне рационалистического подхода к существующей действительности. Например, легенду о Беловодье допустимо рассматривать в качестве религиозно-философской основы старообрядческой колонизации, которая, помимо эскапистских устремлений, имела и отчетливый прагматический, жизнеутверждающий характер.

Мифология старообрядчества складывалась в условиях гонений, испытаний, странствий, сквозь которые им был пронесен свет «истинной» веры: в этом оно видело свое предназначение, что обусловило присутствие мессианского оттенка в его самоопределении. Его историческая память хранила высокие примеры силы духа, стойкости, терпения, противостояния злу и жестокости, тем самым формировала высокоидеологизированную идентичность, ориентированную на преодоление трудностей, способную к интенсивному хозяйственно-культурному и духовному развитию в предельно сложных жизненных ситуациях.

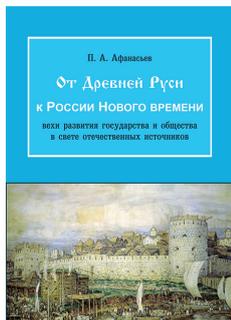
#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999. 320 с.
2. Щеглова Т. К. Культура и быт русского сельского населения юга Западной Сибири в 1930–1950-х гг.: жилище, пища, одежда, семейные и трудовые традиции: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 508 с.
3. Куприянова И. В. Старообрядческая мифология как фактор религиозно-культурной идентичности // XIV Конгресс антропологов и этнологов России: сб. материалов. Томск, 6-9 июля 2021 г. / отв. ред. И. В. Нам. Томск, 2021. С. 219.
4. Шведов В. Г., Чурзина А.А. Расселение староверов на юге Дальнего Востока в XIX – начале XXI веков // Успехи современного естествознания. 2019. № 7. С. 146–153.
5. Ушаров Н. П. Заметки о забайкальских старообрядцах // Сборник газеты «Сибирь». 1876. Т. 1. С. 313–333.
6. Душакова Н. С. В чем виноват Никон, или Роль современных нарративов о расколе в поддержании старообрядческой идентичности // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2018. № 1-2, вып. 3. С. 12–20.
7. Юхименко Е. М. Историческая память старообрядчества и почитание протопопы Аввакума в Выговской поморской пустыни // Старообрядчество как историко-культурный феномен: материалы международной научно-практической конференции, 27-28 февраля 2003 г. Гомель, 2003. С. 295–298.
8. Головушкин Д. А. «Голгофское христианство» старообрядческого епископа Михаила (Семенова) // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15, вып. 3. С. 202–210.
9. Материалы историко-этнографической экспедиции. Алтайский район Алтайского края. 1993 г.
10. Шалаев [Ф. Е. Мельников]. Кто проклят? // Мельников Ф. Е. Что такое старообрядчество. Барнаул, 2007. С. 246–254.
11. Старицын А. Н. Курженская пустынь // Вестник церковной истории. 2009. № 3-4 (15-16). С. 191–205.
12. Раскол и миссионерская деятельность в благочинии № 37-го // Томские епархиальные ведомости. 1901. № 13. Миссионерский отдел. С. 23–25.
13. Материалы историко-этнографической экспедиции. Третьяковский район Алтайского края. 1999 г.
14. Прыжов И. Г. Записки о Сибири // Вестник Европы. 1882. Кн. IX. С. 291–325.
15. Ядринцев Н. М. На обетованных землях. (Из путешествия по Алтаю) // Сибирский сборник. Приложение к «Восточному обозрению». Научно-литературное издание / под ред. Н. М. Ядринцева. СПб., 1886. Кн. 2. С. 36–43.
16. Белослюдов А. Н. К истории «Беловодья» // Записки ЗСО ИРГО. Омск, 1916. Т. XXXVIII. С. 32–35.

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 14.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 20.12.2021; approved after reviewing 14.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.

## Издано в АлтГПУ



**Афанасьев, П.А. От Древней Руси к России Нового времени: вехи развития государства и общества в свете отечественных источников : учебное пособие / П. А. Афанасьев. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.**

В учебном пособии представлены отечественные источники, раскрывающие отдельные темы отечественного исторического процесса середины IX – XVII вв. Приоритет отдан проблемам, оказавшим длительное влияние и предопределившим специфические пути исторического развития страны. Тематика издания, рассчитанного на углубленное изучение таких проблем через призму документов, также определяется недостаточным вниманием к этим темам в учебниках. Источники, сгруппированные по тематическому принципу, благодаря сопровождению в виде вопросов и заданий дают возможность составить самостоятельное, полное и всестороннее представление по обозначенным в темах издания проблемам.

Предназначено для студентов всех форм обучения по дисциплинам, связанным с курсом отечественной истории, на исторических профилях подготовки бакалавров и магистров.



**Богославец, Л.Г. Основы управления финансовой и хозяйственной деятельностью дошкольной образовательной организации : учебное пособие / Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва, А.В. Болденков. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.**

В учебном пособии раскрываются основы и особенности управления финансово-хозяйственной деятельностью дошкольной образовательной организации, обосновывается представление о месте образования в экономике.

Пособие предназначено для магистрантов по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Управление дошкольным и дополнительным образованием»; 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Управление дошкольным образованием», а также руководителей дошкольных образовательных организаций.



**Международное сотрудничество АлтГПУ : сборник документов и материалов / АлтГПУ, Научно-педагогическая библиотека, Библиографический информационный центр ; сост.: Р.Г. Носонов, В.В. Гарбузова, О.Н. Жукова [и др.] ; гл. ред. И.Р. Лазаренко ; отв. ред. Г.И. Рогачева. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 196 с. : ил.**

Международное сотрудничество АлтГПУ – одно из важных направлений развития вуза. Издание отражает историю становления международного сотрудничества университета в сфере образования. Сборник содержит архивные и документальные источники (1959–2020), материалы международных конференций, прошедших в БГПУ/АлтГПУ (1995–2020), и публикации в периодических изданиях (1969–2020).

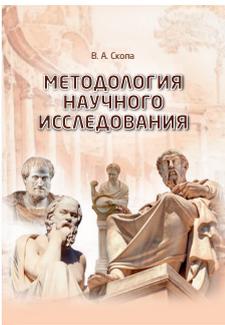
Сборник адресуется студентам, магистрантам, аспирантам, всем, кто интересуется историей и тенденциями развития международного сотрудничества АлтГПУ.



**Никитина, Л.А. Пишем исследовательскую работу (для будущих учителей начальных классов) :** учебно-методическое пособие / Л.А. Никитина. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.

В пособии представлено теоретическое обоснование и практическое руководство по выполнению обучающимися исследовательских работ. Назначение пособия – помочь будущим учителям начальных классов организовывать и проводить педагогическое исследование как способ выявления, постановки и решения проблем в педагогической деятельности, оформлять результаты в письменной форме.

Пособие рассчитано на широкий круг читателей: студентов, магистрантов, учителей, преподавателей колледжей и вузов, всех тех, кому интересны проблемы организации, проведения и интерпретации результатов педагогического исследования.



**Скопа, В. А. Методология научного исследования :** учебное пособие / В. А. Скопа. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 220 с.

В учебном пособии детально рассмотрены теоретические аспекты методологии научного исследования, алгоритм основных разделов проведения научного исследования. Подробно характеризуется сущность методологических основ и методологических подходов к научному исследованию. Предлагается методика описания методологического аппарата диссертационной работы. Раскрыта логика процесса эмпирического и теоретического научного исследования, а также методы и модели исследовательской деятельности. Дано описание организации научного исследования, предложены методологические подходы к научному исследованию и методика работы над рукописью.

Пособие адресовано магистрантам, аспирантам, соискателям ученых степеней всех специальностей и направлений, докторантам, а также тем, кто желает повысить уровень своей методологической культуры.



**Фроловская, М.Н. Герменевтика профессионального образа мира педагога :** монография / М.Н. Фроловская ; под науч. ред. Ю.В. Сенько. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 288 с.

Автор отстаивает гуманитарные позиции в профессиональном образовании и представляет становление профессионального образа мира как магистральный путь «вхождения» будущего учителя в педагогическую культуру. Профессиональная культура педагога представлена через соотношение ее универсальных оснований: научно-педагогической картины мира, педагогического мировоззрения, Я-концепции, профессионального образа мира педагога. Особенность авторского подхода заключается в том, что каждая из универсальных рассматривается через призму профессионального образа мира педагога. Представляется герменевтический анализ, определяются различные аспекты этого многомерного феномена, подробно обсуждаются его аксиологические, онтологические, методологические составляющие. Профессиональный образ мира педагога, с точки зрения автора, выступает целью, содержанием педагогического образования, конкретизируется в педагогических компетенциях. В этой связи исследуются условия профессионального становления педагога, которое разворачивается как гуманитарная практика.

Для преподавателей высшей школы, студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей системы повышения квалификации и всех интересующихся гуманитарными проблемами профессиональной культуры педагога.

## Сведения об авторах

**Алеева Юлия Вениаминовна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Баянкин Олег Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Бобченко Татьяна Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир, Россия).

**Бужинская Надежда Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

**Васева Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

**Горшенин Александр Владимирович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, медицинский университет «Реавиз» (г. Самара, Россия).

**Долгова Наталья Ивановна** – старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово, Россия).

**Ерёмин Игорь Александрович** – доктор исторических наук, профессор, кафедра историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Зацепин Евгений Алексеевич** – аспирант, кафедра отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Бар-

наул, Россия). Научный руководитель – Щеглова Татьяна Кирилловна, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Ключарева Валентина Владимировна** – аспирант, инженер-исследователь, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омская лаборатория археологии, этнографии и музееведения Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук (г. Омск, Россия). Научный руководитель – Корусенко Светлана Николаевна, кандидат исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Омской лаборатории археологии, этнографии и музееведения Института археологии и этнографии СО РАН, зав. кафедрой этнологии, антропологии, археологии и музееологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (г. Барнаул, Россия).

**Колесова Светлана Владиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Коротких Жанна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Кочешкова Ирина Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Куприянова Ирина Васильевна** – доктор исторических наук, доцент, кафедра музеологии и туризма, Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул, Россия).

**Лебедева Ксения Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Лизунова Галина Юрьевна** – кандидат философских наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск, Россия).

---

**Мирошина Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогических технологий, инженерный факультет, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия (г. Кемерово, Россия).

**Москаленко Елена Валерьевна** – старший преподаватель кафедры теоретических основ информатики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Сигитова Людмила Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и соци-

альной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Супрунов Сергей Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Таскина Ирина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск, 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 (март, июнь, сентябрь, декабрь)

### 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. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, 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, 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. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

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 должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала, и в обязательном порядке 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). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
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...», «Проблемы...», «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, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; 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. 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**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи).

Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

**Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

**График работы над журналом в 2022 году**

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
08.11.2021 – 19.12.2021	20.12.2021 – 31.12.2021	10.01.2022 – 23.01.2022	24.01.2022 – 30.01.2022	31.01.2022 – 27.02.2022	15.03.2022
№ 2					
07.02.2022 – 20.03.2022	21.03.2022 – 03.04.2022	04.04.2022 – 17.04.2022	18.04.2022 – 24.04.2022	25.04.2022 – 29.05.2022	15.06.2022
№ 3					
18.04.2022 – 29.05.2022	30.05.2022 – 12.06.2022	13.06.2022 – 26.06.2022	27.06.2022 – 03.07.2022	04.07.2022 – 18.09.2022	30.09.2022
№ 4					
01.08.2022 – 11.09.2022	12.09.2022 – 25.09.2022	26.09.2022 – 09.10.2022	10.10.2022 – 16.10.2022	17.10.2022 – 20.11.2022	05.12.2022

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 • 2 (51) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847

---

Подписано в печать 03.06.2022 г. Дата выхода в свет 15.06.2022 г.  
Объем 14,3 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 45.  
Отпечатано в ООО «Колибри».  
656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557