

ISSN 2413–4481

ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

2022

•4 (53)•

---

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

Астахова И.С. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СКАЗОК В ГЕОЛОГИЧЕСКОМ МУЗЕЕ .....	5
Никитина Л.А., Зарубина С.П. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С КНИГОЙ – РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	13
Чердынцева Е.В., Якубенко О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	19
Шустова Л.П., Головина Е.Г., Пашкилина С.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ОДНА ИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	24
<b>Методология и технология профессионального образования</b>	
Василенко О.В., Гаврилова И.В., Мирошниченко О.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	30
Матис В.И., Уйсенбаева Ш.О., Пивина Л.М. РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПАРАМЕДИЦИНА» .....	35
Сайфулина А.Г. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗА.....	42
Шаповалов А.А., Таныгин С.В. УРОВНЕВЫЕ РАБОТЫ ПРОБЛЕМНО-ПРОГРАММИРОВАННОГО ВИДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ .....	49

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

Жердева О.Н., Поволоцкая О.А., Горбунов Ю.В.

АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 54

Обласова О.В., Черникова А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕ-КЛАССНИКОВ..... 63

Соколова М.М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ..... 69

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

Кузнецов Д.Е.

УРОВЕНЬ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ НОВОНИКОЛАЕВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг. .... 77

Суверов Е.В., Красилов М.О.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ (1953–1964 гг.) ..... 83

**Этнология, антропология и этнография**

Тимченко С.А.

АЛТАЙ НА СТРАНИЦАХ «ЧУВАШСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ» ..... 89

Явнова Л.А.

СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И ЧАСТНЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ПРАКТИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX в. .... 95

Издано в АлтГПУ ..... 102

Сведения об авторах..... 104

Информация для авторов ..... 106

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.2.033

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-5-12

Ирина Сергеевна Астахова

*Институт геологии им. академика Н.П. Юшкина Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук, г. Сыктывкар, Россия, astakhova@geo.komisc.ru*

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СКАЗОК В ГЕОЛОГИЧЕСКОМ МУЗЕЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования экологического образования и организации мероприятий в естественно-научных музеях на основе научных знаний о полезных ископаемых. Анализируются основные тенденции и методы экологического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассмотрены вопросы символизма минералов и горных пород в сказках. Показаны возможности использования сказок в рамках музейной экспозиции горных пород. Дискутируется правомочность использования сказок о камнях в интеграционных процессах устойчивого развития экологического образования и музееведения.

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, младший школьный возраст, творческое развитие, сказкотерапия, минералы, геологический музей.

Irina S. Astakhova

*Institute of Geology of Komi Science Centre of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Syktывkar, Russia, astakhova@geo.komisc.ru*

### ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH THE HELP OF FAIRY TALES IN THE GEOLOGICAL MUSEUM

*Abstract.* The article is devoted to the problem of environmental education and organizing events in natural science museums on the basis of scientific knowledge about mineral resources. The main trends and methods of ecological education of preschool and primary school age children are analyzed. The issues of symbolism of minerals and terrains in fairy tales are considered. The possibilities of using fairy tale therapy in the museum exposition are shown. Further the author discusses the possibility of the use of the legitimacy of introducing fairy tales about stones into the concept of sustainable development of environmental education and museology.

*Keywords:* environmental education, primary school age, creative development, fairy tale therapy, minerals, geological museum.

В современных условиях роста экологических проблем, связанных с добычей и переработкой полезных ископаемых, истощением запасов природных ресурсов, возникает проблема переосмысления педагогических подходов в теории и практике развития у подрастающего поколения экологического сознания и ответственности по отношению к социоприродному окружению. В документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утверждено Президентом Российской Федерации 30.04.2012) отмечается значимость экологического образования и воспитания, уточняется необходимость формирования основ экологической культуры подрастающего поколения.

На сегодняшний день образование в сфере экологии находится на стадии активной разработки методологии и реализации образовательных программ экологической направленности. В этой связи значимой выступает задача формирования бережного отношения к природе у детей, начиная с самого раннего периода детства – дошкольного и младшего школьного возраста. Так, по мнению психологов и педагогов, личностное развитие детей-дошкольников осуществляется от анализа отдельного предмета к анализу связей и отношений между предметами и явлениями [1]. Мышление ребенка в возрасте 6–12 лет начинает отображать немаловажные качества и признаки предметов и явлений, что позволяет проводить первые аналогии, строить умозаключения и де-

дать выводы. На этой основе у детей постепенно начинают формироваться простые научные понятия. Т.М. Веселова утверждает, что «...в целевой установке экологического воспитания отмечена такая специфическая особенность – неразрывное единство чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека как важное условие становления у детей элементов экологической воспитанности» [2, с. 21].

Современные идеи экологического воспитания детей основаны на работах ученых, педагогов и методистов (Н.А. Рыжова, В.А. Ашикова, Н.Н. Кондратьева, В.Н. Кузнецова, С.Н. Николаева, Е.Ф. Терентьева, И.С. Фрейдкин). Теоретико-практические подходы в ознакомлении детей с природой в большей степени основаны на явлениях живой природы, которая ориентирована на взаимозависимость растений и животных от окружающей среды. В этом ключе разработаны различные методы и активные формы работы, которые мотивируют детей к различным специфическим видам познавательной деятельности [3–5]. На формирование основ экологической культуры направлен непрерывный процесс обучения, воспитания и развития дошкольников и младших школьников, именуемый экологическим образованием, которое осуществляется с использованием различных интерактивных форм (занятия, элементарная поисковая деятельность, экологические праздники, квест-игры) и методов (наблюдение, экскурсии, рассматривание иллюстраций, целевые прогулки, экологические терренкуры, чтение художественной литературы, игра и др.).

Большую роль в развитии познавательного интереса детей имеет организация работы с художественной литературой (природоведческой, дидактической, медитативной, художественной сказкой, поэзией), которая включает в себя чтение сказок, беседы, мини-драматизации и театрализации. Л.П. Молодова отмечает, что «...сказка, рассказ, стихотворение, рисунок позволяет ребенку обобщить свои наблюдения в природе, получить реалистичное представление о ней, в то же время сопереживая живому. Смена эмоционально окрашенных наблюдений с системой научных знаний на чтение художественной литературы об увиденном, формирует у учащихся единство реального и гуманного видения живой природы» [4, с. 48]. Именно со сказок начинается знакомство ребенка с миром человеческих взаимоотношений и окружающим миром в целом. Сказочные произведения воспитывают в детях культуру поведения и бережное отношение ко многим вещам,

развивают познавательный интерес к природе. Большую роль выполняет сказка природоведческого содержания, за которой в педагогике закрепилось понятие «экологическая сказка». Такие произведения написаны либо учеными-биологами, либо авторами с глубоким знанием природы: В. Бианки, Н. Сладковым и другими. В сказках этих авторов раскрывается биологическое разнообразие животного мира, взаимоотношения и особенности обитания. Авторы закладывают идею ответственности человека за сохранение природы, призывают маленького читателя беречь, защищать и изучать ее. Многогранность содержания экологических сказок заключается в том, что они дают необходимые детям знания о неживой природе и самым доступным образом рассказывают о минералах и горных породах. Зачастую в сказках драгоценные камни являются для добросердечных людей наградой, и наоборот, они пропадают у тех, кто не соблюдает нравственные или моральные законы, кто просто хочет достичь богатства.

Например, в русской народной сказке «Морозко» старуха отправляет девочку-падчерицу в темный холодный лес за хворостом. Там она встречает Морозко и, несмотря на угрозу смерти, относится к нему с добротой и лаской. В итоге возвращается к отцу в деревню с подарками и сундуком драгоценных камней. Аналогичный сюжет и в сказках В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», братьев Grimm «Госпожа Метелица».

В ходе проведения исследования нами был использован комплекс методов: анализ психолого-педагогических работ по изучаемой проблеме, обобщение практического опыта образовательных организаций, внедрение полученных данных исследования в планирование экскурсионных программ Геологического музея им. А.А. Чернова.

Охарактеризуем несколько подробно экскурсионную деятельность Геологического музея в рамках работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Общеизвестно, что наиболее распространенной формой экологического образования являются экскурсии. В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо дают следующее определение: «Экологическая экскурсия – это форма экологического образования, представляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях» [6, с. 29]. Площадкой для повышения уровня эффективности и качества экологического образовательно-воспитательного процесса являются естественно-научные музеи, в которых интегрируются знания,

ценностные отношения, практическая деятельность и духовно-нравственное воспитание детей.

Экспозиционная часть Геологического музея демонстрирует особенности геологического строения и минерально-сырьевой потенциал региона и состоит из восьми залов: история геологических исследований на территории северо-востока Европейской части России, полезных ископаемых, строения земной коры и эволюции органического мира, палеонтологии, литологии, петрографии, минералогии, самоцветов. Традиционно в экспозиции естественно-научного музея реализуется принцип представления о природе как определенный набор ресурсов (полезных ископаемых). В результате посещения таких выставок взрослый посетитель выходит с мыслью, что «на его век хватит». Маленькому же посетителю данная экспозиция не совсем понятна и зачастую неинтересна и наиболее часто задаваемым вопросом детей является: «А сколько это стоит?» Мы полагаем, что такой вопрос порождается потребительским отношением в современном обществе и жадной материальной обогащения, непониманием детьми смысла и сути экспозиции.

Экскурсии в Геологический музей относятся к типу естественно-научных, они имеют конкретно-тематический (заказной), комплексный (обзорный) и проблемно-целенаправленный характер. Ежегодно Геологический музей им. А.А. Чернова посещает более 2 тыс. человек (около 300 экскурсий для различных групп населения). Более 50 % составляют экскурсии, проведенные для обучающихся школ и высших учебных заведений.

На базе Геологического музея им. А.А. Чернова организуются интерактивные лекции, лекции-презентации для студентов Сыктывкарского государственного университета, Педагогического института, Сыктывкарского лесного института. Ежегодно организуются практические занятия по курсу общей геологии с основами палеонтологии для студентов химико-биологического факультета СГУ. Музей является постоянной базой и тематической площадкой для занятий со слушателями Малой академии старшекласников Коми НЦ УрО РАН по специальности «Геология». Для проведения занятий по краеведению и географии, биологии, химии, окружающему миру педагоги многих образовательных организаций г. Сыктывкара используют залы музея.

Неотъемлемой частью поиска эффективной и целенаправленной системы работы с посетителями и создания новых принципов экспонирования геологического материала является изучение музейной аудитории (воспитанники дошкольных

образовательных организаций, учащиеся, студенты). Экскурсионный опыт и психолого-физиологический подход к возрастному ранжированию обучающихся, посещающих Геологический музей, показал, что дети дошкольного и младшего школьного возраста (от 6 до 9 лет) проявляют активный познавательный интерес к каменному материалу лишь тогда, когда происходит отождествление объектов неживой природы с живыми и знакомыми объектами, встречающимися в социуме. Так, во время экскурсии проводится параллель роста кристаллов с развитием человека (способы, условия и формы роста кристаллов кварца и соли). На сегодняшний момент в музее реализуются в большей мере лишь «погружение» и самостоятельная работа школьников. Таким образом, возникла задача по разработке содержания экскурсий для возрастной группы, которая позволяла бы вызвать эмоционально-ценностную реакцию маленького посетителя на минерально-сырьевые ресурсы музея.

На основе существующих экспозиций музея разработана комплексная модель образовательного процесса для детей дошкольного и младшего школьного возраста. При проведении экскурсии с использованием сказок мы соблюдали следующие принципы:

- знакомство и накопление эмоционально-чувственных представлений о минералах и горных породах, об их свойствах и применение человеком;
- использование имеющегося у детей социального опыта путем включения его в процесс понимания содержания сказочного произведения;
- создание условий для понимания детьми содержания сказки в процессе знакомства с ней, при синтезе зрительного, слухового, тактильного, вкусового (соль), обонятельного (запах нефти) каналов восприятия;
- создание представлений о многообразии сказочных образов камней;
- формирование у детей умения использовать имеющийся опыт непосредственного общения с объектами природы в процессе создания новой сказки на основе известных сюжетов;
- включение в процесс обсуждения сказки использования различных форм коллективного, индивидуального творчества и сотворчества взрослого и детей.

Разработанная программа экскурсии «Каменные сказки» вызвала познавательный интерес у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В Геологическом музее полезные ископаемые разделены по областям их применения и свойствам. Открывает экспозицию блок горючих

полезных ископаемых. Штуфы каменного угля, нефтенасыщенного песчаника, горючие сланцы демонстрируются на отдельных тумбах, что позволяет детям на всех уровнях восприятия узнать свойства каждого камня. В ходе беседы с детьми о сказках про горючие полезные ископаемые можно сделать вывод, что в детской художественной литературе недостаточно произведений о нефти и угле. Экскурсовод помогает детям вспомнить сказку братьев Grimm «Соломинка, уголь и боб», в которой описывается способность угля поддерживать огонь.

Большая часть экспозиции музея посвящена металлическим полезным ископаемым. В экспозиции полезных ископаемых региона выделены благородные металлы. В процессе экскурсии дети знакомятся с морфологическими типами выделений золота с различных месторождений. Золото представлено в виде тонкой редкой вкрапленности в жильном кварце, золотоносных конгломератах и серном колчедане, где вкрапленность настолько мелкая, что не видна глазом. В отдельной витрине расположены фукситовые породы Приполярного Урала, где чешуйки золота видны невооруженным взглядом. В отдельных боксах помещено россыпное золото с крупными самородками (до 1 см) (см. рис. 1). Благодаря сказкам дети с раннего возраста знакомы с золотом и понимают, что это самый дорогой металл. Однако порой не задумываются о символизме и значении его в сюжете сказки. В большинстве сказок наградой является именно золото. Но значение слова «золото» можно связать как с желтым цветом, так и с элементом фольклорной образности [7]. Достаточно часто в названиях сказок фигурирует золото: в народных сказках «Петушок – золотой гребешок», «Золотой башмачок»; в сказках братьев Grimm – «Золотой гусь» «Золотая птица»; в сказках А.С. Пушкина – «Сказка о золотом петушке», «Сказка о золотой рыбке»; А.Н. Толстого – «Золотой ключик, или Приключения Буратино» и т. д. В литературе уже не раз обсуждалось его семантическое значение. Так, В.Я. Пропп приводит одно из самых известных высказываний: «золото фигурирует так часто, так ярко в сказках, в таких разнообразных формах, что можно с полным правом назвать сказочное царство золотым царством» [9, с. 27]. В первую очередь, золото, имеющее желтый цвет, связывают с религией солнца, поэтому зачастую золотом окрашивают в сказках волшебные предметы (золотые яблоки, золотые туфли, золотой горшок и т. д.) или животных (золотая рыбка, золотой петушок) [7]. Довольно часто в сказках золото является символом

благополучия и изобилия. Например, в сказке «Золотая антилопа», когда раджа приказывает антилопе дать ему золото, на вопрос: «Сколько тебе нужно?» – раджа отвечает: «Много!» По итогу золото превратилось в черепки, и раджа просто задохнулся в этом «богатстве».

В этой же витрине помещены протоочки с платиной и серебром, найденные на Полярном Урале. Экскурсовод рассказывает способы добычи металлов и акцентирует внимание детей на трудоемкости работ. Традиционно в большинстве сказок золото и серебро олицетворяют достаток. Однако серебро издревле считалось «чистым» металлом, символом непорочности и мудрости, добра и порядка, поэтому наиболее часто используется для описания волшебных предметов. Так, в сказке П.П. Бажова «Серебряное копытце» благодаря милосердию, доброте дедушка вместе с Даренкой увидели настоящее чудо – Серебряное копытце. Авторы сказок приписывают серебру волшебные свойства, и волшебство открывается только добрым, милосердным и отзывчивым людям, которые в конце сказки всегда вознаграждены. В конце беседы дети усваивают мораль сказок и смысл использования благородных металлов, которые сводятся к тому, что можно быть счастливым и без стремления к накопительству и богатству.

История взаимоотношений человека с благородными металлами – это история проявления человеческой жадности и алчности. Но в сказках упоминаются и другие металлы. Так, самыми распространенными металлами являются золото, серебро и медь. Самая известная народная сказка о том, как герой на своем пути попадает в медное, серебряное и золотое царство. Существуют мнения о приеме троекратности повторов действия, сюжетов, героев в сказках. В данной сказке В.Я. Пропп установил связь названий металлов с тремя мирами (Яви, Прави и Нави), которые являлись основополагающими принципами бытия у древних славян [8]. На основе преодоления препятствий на пути героя сказки можно предположить, что расположение царств от медного до золотого произведено относительно ценности металлов. Таким образом, осуществляется переход во время проведения экскурсии к характеристике и свойствам цветных и черных металлов. Медь, а позднее и олово стали использоваться человеком раньше, чем остальные металлы. Мягкость, тягучесть металлов используются в описании волшебных предметов (лампа, колечко, кувшин и т. д.) или приписываются герою. Так, во время обсуждения сказки Г.Х. Андерсена «Стой-

кий оловянный солдатик» объясняется использование автором именно такого металла тем, что олово обладает антикоррозионными свойствами, имеет низкую температуру плавления, мягкость; через данные свойства выявляется стойкость, мужественность характера Солдатика.

Во многих сказках железо противопоставлено золоту. Железо в сказках рассматривается как металл, не имеющий ценности, ассоциирующийся с неблагополучием. Однако в сказке Е.А. Пермяка «Золотой гвоздь» Тихон научился ремеслу кузнеца, выковывая золотой гвоздь. А на примере сказки братьев Гримм «Железный Ганс» дети познают свойства железа, связанные с процессами окисления.

Наиболее интересным экспонатом является соль, которую дети могут попробовать. На протяжении веков соль имела огромное значение и даже использовалась вместо денег, поэтому про соль сложено много народных сказок. Любой человек знает, что полное отсутствие соли в пище людей и животных приводит к негативным последствиям. В сказке «Соль» дочь свою любовь к отцу оценила не золотом и драгоценными камнями, а солью, так как на Руси ценили соль выше золота. Основная роль соли в сказках может рассказать об истории человечества, о смене ценностей в жизни.

Особый интерес вызывают выставки, посвященные камнесамоцветному сырью. Один из залов Геологического музея посвящен драгоценным и поделочным камням. В витринах помещены необработанные кристаллы разноокрашенного кварца с Приполярного Урала, россыпные алмазы с Тимана, кристаллы полярноуральских рубина и сапфира, жемчужницы из Китая и России.

Безусловно, в отличие от металлов, в сказках драгоценные камни использовались не для обличия алчности и жадности, а несут философское и нравственное значение. Например, в сказке А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» или в персидской народной сказке «Рубин» драгоценным камням приписаны не только волшебные свойства, но символическое значение. С древних времен зеленый изумруд считается камнем истины и величия, а пурпурные рубины – камни власти и могущества [9]. В названии сказки П.П. Бажова «Хозяйка медной горы» фигурирует медь, однако автор отразил богатство Южного Урала медным минералом – малахитом. В сказках П.П. Бажова ярко выразились и другие минеральные богатства Урала – аметист, горный хрусталь, малахит, рубин, изумруд. Во многих сказках дети знакомятся с горным хрусталем. Уникальные свойства

горного хрусталя – бесцветность, прозрачность, чистота – напрямую используются авторами сказок. Особенно интересно и волнительно наблюдать преодоление трудностей и тягот судьбы Золушкой в сказке Ш. Перро. Образ Золушки с запачканным лицом, но обладающей внутренней красотой, добротой и чистотой, противопоставлен богатству замка, бальному наряду с хрустальными туфельками. Основные идеи сказки Ш. Перро «Фея» и бирманской народной сказки «Жемчужина и жаба» схожи и заключаются в том, что добрые дела всегда вознаграждаются.

*Анализ и оценка воспитательных возможностей экскурсионной программы «Каменные сказки» в воспитании ценностных отношений и нравственных качеств детей*

На основе социального партнерства с педагогами дошкольных образовательных организаций и учителями начальных классов школ Сыктывкара в течение 2020 года на базе Геологического музея был внедрен в экскурсионную программу разработанный проект «Каменные сказки» для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В рамках программы проведено 10 экскурсий для 126 детей в возрастном диапазоне 6–12 лет. В процессе реализации проекта было установлено, что дети дошкольного возраста (до 6 лет) менее активно участвуют в обсуждении материалов экскурсионной программы. В единичных случаях установлена заинтересованность каменным материалом; в связи с этим диагностика уровня усвоения материала проекта «Каменные сказки» проведена в возрастных группах от 7 до 9 лет.

Анализ нравственно-психологических особенностей детей и уровня знаний, ценностных отношений был основан на следующих критериях:

- 1) когнитивный (заключается в знании нравственных норм и эталонов);
- 2) ценностно-мотивационный (заключается в оценочных суждениях, формулирующих отношение к поведению героев волшебных сказок);
- 3) сформированность интереса к предмету (включает вовлеченность детей во взаимодействие с экскурсоводом, проявление их активности).

Результаты нашего исследования основаны на понимании материала экскурсионной программы «Каменные сказки» через высказывания, обсуждения ребят. В процессе экскурсии при реализации проекта дети задавали вопросы, которые имели разное значение: к начальному (низкому) уровню, не требующему обсуждения, отнесены вопросы, направленные на уточнение, конкретизацию материала. Например, вопрос о стоимости

самородка золота. Данный тип вопросов рассматривался как показатель несформированности и, как следствие, непонимания детьми материала экскурсионной программы.

Вопросы промежуточного уровня свидетельствуют о понимании детьми содержания материала, в том числе в процессе обсуждения сказок, которые направлены на обогащение собственных представлений, понятий и знаний. Например, можно ли счастье купить за камни?

Вопросы, относящиеся к высокому уровню, возникающие при работе с подобным материалом, содержат предложения о дальнейшем обсуждении или работе (творческая и продуктивная деятельность). К такому уровню относятся вопросы по диагностике минералов и горных пород. Следовательно, вопросы, задаваемые детьми дошкольного и младшего школьного возраста, могут использоваться в качестве критериев достижения уровня понимания ими материала проекта «Каменные сказки».

Преимущественно в экспериментальных группах дети воспринимали материал с большим интересом, без признаков отвлекаемости; активно участвовали в процессе обсуждения, проявляли свои знания о камнях и сказках. Однако в ходе экскурсии дети показали разную степень активности и познавательного интереса. Так, в группе из 20 человек (два класса) лишь 25 % детей из всех были наиболее активны; они стремились ответить на большинство вопросов, их ответы отличались большей конкретикой, заинтересованностью; 55 % (11 детей) были менее активны, часто долго обдумывали свой ответ по содержанию сказки и материалов экскурсии, иногда совсем не могли ответить; 20 % (4 ребенка) не принимали участия в беседе.

Наибольший интерес дети проявили, обсуждая сказки про золото. Во время беседы активность детей в ответах так же различалась, но все дети хорошо знали содержание, сюжеты и героев сказок. Большинство детей отвечали на все вопросы охотно, развернуто; многие дети смогли выделить отрицательных и положительных героев сказки, а также дали оценки их поступкам; 25 % детей правильно ответили на вопрос о значении золота в сказках (награда, волшебные свойства, подарок). Другие дети только после беседы уяснили символизм золота. Таким образом, на данном этапе исследования уровень сформированности нравственных представлений детей и понимания материала экскурсионной программы по когнитивному и ценностно-мотивационному показателям демонстрирует следующие результа-

ты: высокий уровень – 25 %, средний – 55 %, низкий – 20 %.

Проведенное исследование свидетельствует, что в группе лишь четверть детей может правильно дифференцировать нравственные качества героев сказок, дать им оценку и содержательно аргументировать свой ответ, имеет широкий кругозор и проявляет любознательность к горным породам. Остальные дети находятся на среднем и низком уровнях восприятия материала экскурсионной программы «Каменные сказки». Многие дети допускают значительные ошибки при характеристике и осознании нравственных проявлений героев сказок и не проявляют свои знания о камнях и их свойствах.

Однако педагоги в ходе последующих бесед, после посещения Геологического музея, отметили повышение уровня знаний детей о минералах и горных породах; дети выражали заинтересованность в проведении таких занятий и в дальнейшем.

В связи с этим в рамках экологического воспитания детей и оценки эффективности применения сказок в Геологическом музее им. А.А. Чернова был использован творческий подход. По мнению ряда современных психологов, лучшим периодом для развития творчества является дошкольный и школьный возраст. Творчество выполняет важную роль в самой личности детей. Во время выполнения творческих заданий в ходе экскурсионной программы дети выступают не только объектами, но и субъектами – равноправными партнерами экскурсовода в решении поставленных задач. Экологическое воспитание сопряжено с тем, что дети учатся видеть красоту и разнообразие природы в любых естественных проявлениях. Ранее в рамках совместной работы с Художественной школой г. Сыктывкара в залах Геологического музея регулярно проводились занятия для ребят. Экспонаты естественно-научного музея (минералы, горные породы, фигурки из камня, костные остатки вымерших организмов) интересны как новые объекты в изобразительном искусстве и дети по-новому видят их и создают свой мир восприятия камня и горных пород.

В экспериментальных экскурсионных группах для детей был организован конкурс рисунков, его цель – изобразить сказку, в которой есть камни. В ходе конкурса была поставлена задача: проследить восприятие ребенком музейных экспозиций через эмоциональный и литературный опыт посредством сказки. В конкурсе участвовали дети в возрасте от 6 до 16 лет. На конкурс поступило 23 работы, в которых запечатлены сюжеты народ-

ных русских, китайских, персидских сказок, также сказок А.С. Пушкина, П.П. Бажова, Ш. Перро, Г.Х. Андерсена, А.М. Волкова и других. Преимущественно в своих конкурсных работах дети изображали сказки про золото, медь, малахит, соль (см. рис. 2, 3). Сочетание художественного творчества и посещение Геологического музея способствуют проявлению интереса ребенка к камням, к творчеству и возникновению положительного эмоционального отклика на окружающий мир.

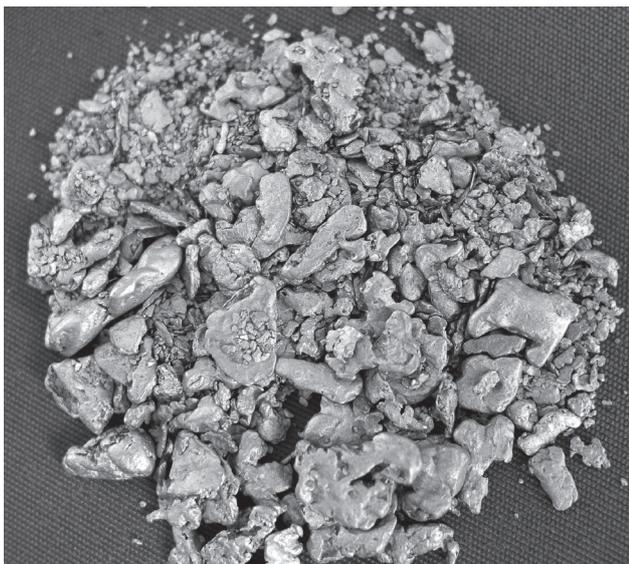


Рис. 1. Образцы россыпного золота (Тиман, муз. № 553/380)



Рис. 2. Работа Е. Шмыровой (7 лет). А. Пушкин. «Сказка о рыбаке и рыбке»



Рис. 3. Работа Ю. Филиппова (8 лет). А. Толстой. «Золотой ключик, или Приключения Буратино»

Таким образом, активные формы проведения мероприятий с использованием сказок могут целенаправленно применяться в Геологическом музее при проведении экскурсий для детей дошкольного и младшего школьного возраста. При такой комплексной подаче материала экскурсионной программы и проекта «Каменные сказки» дети погружаются в знакомый волшебный мир, а воздействие сказки на эмоции ребенка усиливает его присутствие в ходе экскурсии. Сказочный сюжет, краткость содержания, акцент на название камня и его свойства, вопросы для поддержания диалога с маленькими слушателями – такова схема построения экскурсионных программ. В ходе таких экскурсий даются знания о неживой природе, о минералах и горных породах, в доступной форме объясняются ценность и польза камней, расширяется кругозор детей. Такой подход помогает осмыслить окружающий мир и изменения взаимоотношений людей со средой обитания, формирует у детей природоохранное отношение к природе. Сказки и игровые элементы дают возможность развивать у детей положительные качества личности и облегчают восприятие материалов проекта «Каменные сказки». Большая часть содержания сказок учит детей милосердию и необходимости совершать добрые дела, показывает, что хорошие поступки и бескорыстные награждаются, при этом не преследуется цель получения выгоды. Уникальность сказки заключается в ее образности и символичности: творческие задания, игры, конкурсы, квесты в Геологическом музее способствуют позитивному эмоциональному

восприятию экспонатов, что позволяет взглянуть маленькому посетителю на простой камень с другой стороны и познать тесную связь живой и неживой природы.

Исходя из общей цели экологического и нравственного воспитания, особенностей психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, посредством сказок в музеях могут формироваться основы как нравственной, так и экологической культуры. Использование сказки в экскурсионных программах Геологического музея способствует высоким результатам детского развития (познавательного, эмоционального, лич-

ностного, творческого). В музее дети получают яркие, образные эмоциональные впечатления и первые природоведческие представления, закладывается фундамент нравственного формирования личности, основы экологической культуры, правильного отношения к окружающему миру и ценностной ориентации в нем.

Основной вывод проведенного исследования состоит в том, что применение и активное использование сказки на базе музейной экспозиции Геологического музея не только возможно, но и необходимо в силу эффективности этого средства воспитания подрастающего поколения.

### Список источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2008. 236 с.
2. Веселова Т. М. Формирование экологической культуры младших школьников на основе краеведческого материала // Начальная школа. 2013. № 2. 123 с.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 480 с.
4. Куликов В. Азбука камней-самоцветов: Поверья о самоцветах. М.: Terra, 1996. 224 с.
5. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 184 с.
6. Молодова Л. П. Методика работы с детьми по экологическому воспитанию. Минск: Асар, 2004. 158 с.
7. Николаева С. Н. Создание условий для экологического воспитания детей: метод. рекомендации для дошк. учреждений. М.: Новая школа, 2003. 32 с.
8. Осинцева-Раевская Е. А. Колоронимы в сказках А. С. Пушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (38). С. 149–155.
9. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Ленинградский университет, 1986. 366 с.

*Статья поступила в редакцию 22.06.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 22.06.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 373.3.016

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-13-18

**Любовь Андреевна Никитина***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, nikitina.fnk@rambler.ru***Светлана Петровна Зарубина***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, zsp.574@mail.ru*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С КНИГОЙ – РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Формирование читательской самостоятельности младших школьников – актуальная задача современного начального образования. В статье рассматриваются формы работы с детской книгой, объединяющие традиционные средства и электронные ресурсы: встреча с писателями, создание видеофильма, использование электронных платформ, загрузка виртуальной доски, создание проектов, ведение интерактивного дневника. Каждая форма строится на сотрудничестве детей и взрослых с книгой, в результате чего участники овладевают необходимыми для читателя действиями.

*Ключевые слова:* читательская самостоятельность, интерактивные формы, электронные ресурсы.

**Lyubov A. Nikitina***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, nikitina.fnk@rambler.ru***Svetlana P. Zarubina***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, zsp.574@mail.ru*

## INTERACTIVE FORMS OF WORKING WITH A BOOK – THE RESOURCE FOR FORMING READING INDEPENDENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*Abstract.* The formation of reader's independence in elementary schoolchildren is an urgent object of modern primary education. The article discusses forms of working with a children's book that combine traditional means and electronic resources: meeting with writers, creating a video, using electronic platforms, downloading a virtual board, creating projects, maintaining an interactive diary. Each form is built on the cooperation of children and adults with the book, as a result of which the participants master the actions necessary for the reader.

*Keywords:* reading independence, interactive forms, electronic resources.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве приоритетной цели обучения литературному чтению обозначено «становление грамотного читателя, мотивированного к использованию читательской деятельности как средства самообразования и саморазвития, осознающего роль чтения в успешности обучения и повседневной жизни, эмоционально откликающегося на прослушанное или прочитанное произведение» [1].

Читательская самостоятельность рассматривается как личностное свойство (психическое новообразование) читателя, которое характеризуется наличием у него мотивов чтения и привычки обращаться к книгам, сформированностью необходимыми знаниями, умениями, навыками, позволяющими с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения: выбрать нужную книгу и полноценно ее прочитать.

Современная практика формирования читательской самостоятельности младших школьников имеет богатый теоретико-методический арсенал, основу которого составляют теория формирования типа правильной читательской деятельности, этапы формирования читательской самостоятельности, законы формирования читателя, методы и формы организации работы с детской книгой в урочное и внеурочное время [2–4]. В программах по литературному чтению выделены разделы, определяющие содержание работы по формированию читательской самостоятельности:

- библиографическая культура и библиографические умения;
- круг детского чтения;
- работа с разными видами текста, поиск информации.

У младшего школьника готовность к самостоятельному чтению формируется постепенно от одной книги к нескольким, от совместного с

учителем рассматривания книги – к самостоятельному ее выбору с учетом своих интересов, от прочтения и понимания – к творческому осмыслению и чтению новых книг. При этом обращение и работа с книгой обусловлены качеством сформированности у читателей навыка чтения, владение разными видами чтения (ознакомительное, просмотровое, выборочное, аналитическое), присвоение техники смыслового чтения – способа организации читательской деятельности. Самостоятельный читатель знает книги как объекты общения (какие книги есть, что составляет содержание и структуру книг, какие темы отражены в книге, какие существуют виды книг как источник знаний), умеет выбирать книги согласно своим интересам, читать, понимать и выражать собственное отношение к прочитанному, испытывает потребность в постоянном обращении к книге. В начальной школе дети под руководством учителя приобщаются к книге, овладевают необходимыми практическими умениями в работе с ней, при этом главная задача педагога – сформировать у них читательский интерес, желание читать как способ приобщения к культурному наследию своего народа. В дальнейшем читательская самостоятельность как качество проявляется в действиях, которые уже осуществляются без помощи другого.

Значимую роль в становлении читательской самостоятельности в урочной и внеурочной деятельности играет практическая работа с книгой, когда ребенок не только читает ее, но и выполняет творческие работы, которые способствуют расширению всех составляющих компонентов успешного читателя.

В практике каждого учителя есть определенный арсенал способов вовлечения детей в работу с книгой, среди которых чаще всего используются устоявшиеся формы: беседы, обмен мнениями, чтение – рассматривание, иллюстрирование прочитанного; творческая интерпретация прочитанной книги: собственное сочинение сказок, стихотворений, историй; литературные игры, конференции, праздники.

Цель статьи – представить интерактивные формы работы с книгой, которые позволяют соединить традиционные средства формирования читательской самостоятельности с вовлечением детей в цифровую среду. Привлечение разных участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей, библиотекарей, писателей и др.) к работе с книгой способствует накоплению у детей знаний и опыта в овладении читательской деятельностью. Интерактивные фор-

мы – особые формы взаимодействия с книгой с точки зрения представления читателями результатов деятельности, которые позволяют проявить детям активность, творчество, заинтересованность, ответственность, самостоятельность.

Остановимся на некоторых формах работы, которые были апробированы в школьной практике и способствовали овладению детьми читательской самостоятельностью.

1. Классической формой общения с книгой остается **встреча с писателем**. Отметим, что особую значимость для формирования читательского интереса, как основы в становлении читательской самостоятельности, играет обращение не только к классическим произведениям детской литературы, которые широко представлены в круге детского чтения, но и знакомство с детскими произведениями современных писателей – земляков. Возможность познакомиться с текстом современника, а также пообщаться с автором произведения дает импульс не только чтению, но и сочинительству. Такая работа дарит детям незабываемые впечатления, возможность задать вопросы автору произведения, учит их работать с книгой, адекватно оценивать свое понимание прочитанного произведения, свои качества самостоятельного читателя.

Расскажем о практике организации встреч с **алтайскими писателями** в библиотеке гимназии № 42 – Еленой Ожич, Ириной Цхай. Перед встречей в классе была организована следующая работа: дети прочитали книгу автора «Мой папа – мальчик» [5], в результате ее обсуждения выявили особенности стиля Елены Ожич. На самой встрече детей интересовали вопросы о «секрете создания доброго, юмористического произведения». Беседа прошла в формате не простого обсуждения произведения, а знакомства с еще одной стороной таланта этого замечательного писателя – Елена Ожич читала свои добрые, юмористические стихотворения. В подаренной на память книге автор написала: «46 – *стремитесь, дерзайте, любопытствуйте! Ожич*».

До встречи с Ириной Цхай учащиеся создали книжку-самоделку с отзывами о прочитанной книге «Поющая радуга» [6]. Вот несколько детских отзывов. Ксения Ф.: «Я прочитала книгу И. Цхай «Поющая Радуга». Эта книга состоит из сказок. Каждая сказка интересна по-своему. Читая эту книгу, погружаешься в мир волшебства. В каждой сказке есть главный герой. Это не только живые существа, но и предметы: калоши, чайник, расческа, иголка, стаканчик. Эти предметы могут разговаривать, петь, чувствовать, любить, пе-

реживать. Многие сказки поучительные и фантастичные. Больше всего мне понравились «Сказка о старой Зубной Щетке» и «Зеленое Солнышко». В первой сказке главная героиня – Зубная Щетка. Она была очень старой «никуда не годилась». Автор рассказывает, как эта щетка любила дом, в котором жила. Но она знала, что если ее возьмут в руки, то только для того, чтобы... Сказка «Зеленое Солнышко» мне понравилась, так как очень добрая и учит правильно выбирать и загадывать желания. А вот какое желание загадал для Речной Феи бедный Рак? Прочитайте! Все сказки развивают воображение и мне тоже захотелось радоваться окружающим».

Антонина Р.: «Я прочитала необыкновенно добрую и волшебную книгу барнаульской писательницы Ирины Цхай. Это сборник сказок под названием «Поющая Радуга». В книге вы найдете много небольших и очень интересных историй – сказок. Их герои – не принцессы и волшебники, а обычные вещи и природа, которые окружают нас каждый день. Расческа, радуга. Чайник, солнышко и даже авторучка, которой я сейчас пишу, – это герои сказок Ирины Цхай. Книгу нельзя читать без улыбки. Она полна добрых и забавных историй. Вместе с тем книга имеет глубокий смысл. Она рассказывает, как важно иметь друзей, заниматься любимым делом, оставаться самим собой и всегда верить в чудо. Это замечательная книга сказок! Я прочитала ее с большим удовольствием. Если и вы желаете узнать, какие интересные истории из своей жизни могут рассказать нам обычные вещи, непременно прочитайте сказки Ирины Цхай. А может быть именно вы напишите продолжение этих историй».

На самой встрече дети подарили свою книжку отзывов, чем бесконечно порадовали автора, а сама Ирина Цхай подарила новую книгу «Солнечный зайчик» [7], где помещены не только новые сказки, но и рассказы, стихи и азбука.

Встречи с писателями дали толчок не только сочинительству, но и новому виду деятельности – оформительской, поскольку нужно было не просто написать текст, но и собрать все в книгу в соответствии с требованиями: обложка, титул, аннотация, шрифт, рисунки. Образовательным результатом стало внимательное отношение к паспорту книги, ответственность за работу, тактичное восприятие продуктов творчества своих одноклассников.

2. Читательская самостоятельность детей напрямую зависит от заинтересованности и начитанности самих родителей: что читают, как часто берут книгу в руки, а не «зависают» в Интернете, как участвуют в обсуждении с детьми книг.

Продолжая традицию обращения к произведениям алтайских писателей, в классе был организован урок внеклассного чтения совместно с родителями. Преимущество такой формы работы, безусловно, в том, что дети видят и слышат своих родителей как читателей со своими интересами и суждениями, а дети знакомят со своими позициями и пониманием. Так, в преддверии 8 марта дети прочитали рассказ В.М. Шукшина «Материнское сердце» [8], а затем была организована дискуссия, в которой столкнулись разные точки зрения «отцов и детей» на главных персонажей, на причины их поступков, слов, которая позволила детям услышать своих мам, а мамам – мысли, рассуждения, размышления детей. Именно дискуссия обогатила ее участников: умение слушать и принимать позицию другого, высказывать собственную, выражать свои чувства и обретать новые. Продолжением совместной работы детей и родителей стало участие во всероссийской акции «Читающая мама – читающая страна», где ребята совместно с мамами выбирали стихи алтайских поэтов для заучивания (одно стихотворение ребенку, другое – для взрослого). Результатом деятельности стал видеofilm для семейной копилки. При его просмотрении все участники получили массу положительных эмоций, участвовали в определении для себя любимых цитат из фильма как среди мам, так и среди одноклассников.

3. Читатель не только тот, кто много читает, знает широкий круг книг, ориентируется в этом круге, но и тот, кто может представить прочитанную книгу разными способами: аннотацией, проектом, использованием различных платформ в Интернете.

В нашей практике значительным образовательным событием для детей стало создание аннотаций первоначально для сайта школы, затем подготовка аннотации с использованием Google-карты.

В преддверии месячника пожилого человека мы предложили детям прочитать произведения, посвященные бабушкам и дедушкам. Список был составлен учителем как прямая рекомендация к выбору и прочтению «своей» книги [9–15]. Каждому ученику необходимо было прочитать книгу из предложенного списка и написать аннотацию. Предварительно с детьми разобрали структуру и содержание аннотации, определили тип речи. Результатом работы детей стала коллективная аннотация, которую затем выставили на сайте школы. Обязательным критерием явилась проверка на антиплагиат текста, которую осуществила библиотекарь школы. Работа была выполнена для ис-

пользования в классе и для учащихся начальной школы. Надо было видеть радость детей от того, что они нашли свой текст на школьном сайте, смогли прочитать работы одноклассников, увидеть обсуждение в чате.

Приведем пример аннотации Дарины Г.: *«Эта история заставит вас сопереживать героям, научит ценить и уважать старших. Книгу «Бабушка на яблоне» написала австрийская сказочница Мира Лобе. Все дети мечтают. Вот и мальчик Анди мечтает о бабушке веселой, заводной, которая ни в чем не отказывает, с которой можно поплыть в Индию, ловить диких лошадей, укрощать тигров. Все это можно делать с бабушкой, которая живет на... яблоне. Рядом с мальчиком живет соседская бабушка, которой некому помочь. Кого выберет Анди?»*.

В преддверии Нового года учащимся была предложена другая работа – написание аннотации и размещение продукта на новом сервисе – **Google-карта**. Теперь ребята должны были самостоятельно найти книгу, соответствующую тематике, познакомиться с творчеством автора, узнать, в какой стране жил и творил писатель, найти его Родину на карте мира, прочитать книгу, написать аннотацию. Отредактированный текст размещался на сервисе в классе, за рабочим компьютером учителя (на электронной заготовке нужно было найти страну автора, поставить «флажок», а затем внести свою работу в открывающемся окне, сохранить, проверить).

Работа с разными **электронными платформами**, сервисами позволяет поддерживать у детей желание читать, изучать книгу, правильно использовать компьютер в процессе учения.

Знакомство с возможностями сайта [www.thinglink.com](http://www.thinglink.com) позволило провести чтение и анализ книг, посвященных зиме, Новому году. Данная работа близка работе с Google-картой. Всю свою деятельность ребята выполняли самостоятельно: сходили в библиотеки (школьную, районную, краевую), выбрали 2-3 соответствующие книги, обсудили в классе необходимость того, чтобы книги не повторялись, прочитали выбранную книгу и написали к ней аннотацию, а затем в классе за рабочим компьютером в свободное время выставили на платформу свой результат. Продукт получил название «Расскажи, елочка»: за каждой новогодней игрушкой-шариком на елке пряталась история новогодней книги (название, автор, аннотация, обложка книги). Работу можно было посмотреть на сайте гимназии (<https://gymnasium42.ru/?m=201712>). Детям такая деятельность интересна, важна, увлекательна с точ-

ки зрения написания и оформления. Приходит понимание важности выполненной работы – помочь другим ребятам (не только своим одноклассникам, ребятам своей школы, но и детям из разных точек мира) в выборе книги по заявленной теме.

Использование **виртуальной доски** – еще один электронный ресурс для размещения детских работ, обращения и активного использования его в читательской деятельности. Для учащихся эта работа стала новой, поскольку они познакомились с отзывом о прочитанном художественном произведении и изучали новый электронный сервис. Так по произведениям Т. Крюковой был создан продукт на виртуальной доске под названием «Заметки о книгах Т. Крюковой». Первоначально ребята и учитель самостоятельно выбрали книгу автора, пользуясь известными способами: личная библиотека, библиотеки, регистрация на сайте «ЛитРес». В данном случае для учителя было интересно, как дети выбирают книгу: способ, объем, учет возрастной категории. На занятии в классе познакомились с назначением, содержанием, структурой отзыва как особой формой выражения собственного понимания художественного произведения [16]. Во внеурочное время редактировали написанные отзывы, дома набирали тексты, а затем создали бумажный вариант выставки отзывов в библиотеке школы. В классе за рабочим компьютером учителя вставили отзывы о виртуальной доске. Последний этап – реклама выбранной книги для одноклассников.

4. Вовлечение детей в **проектную деятельность** – особый резерв формирования читательской самостоятельности, поскольку дети выполняют различного рода практические задания на основе прочитанных произведений, тем самым проявляют необходимые образовательные результаты в области чтения.

Проектная работа выстраивается совместно со школьным библиотекарем, а ее результаты выставляются на сайте гимназии.

Представим проект, посвященный книгам Вл. Крапивина, который носит название «Та страна, где ветер» ([https://gymnasium42.ru/?page\\_id=9383](https://gymnasium42.ru/?page_id=9383)). Этапность выполнения работы по данному проекту: изучить творческий путь В. Крапивина (детям нужно было пройти викторину на школьном сайте); выбрать из предложенного списка книгу, ориентируясь и прогнозируя ее содержание по заголовку; прочитать и выбрать электронный сервис для выполнения творческой работы по прочитанному произведению. На наш взгляд, для детей стали интересными такие виды

работ: создание говорящей аватарки (Voki), облака слов (Tagxedo), кроссворды, викторины (LearningApps).

5. **Создание видеофильма** об А.С. Пушкине – интегрированный проект для учеников начальной школы. Наш класс получил задание – разработать мероприятие, посвященное А.С. Пушкину, провести его и представить отчет. Выбор пал на создание видеофильма. Такая работа обязывает всех участников быть предельно грамотными, инициативными, добросовестными в выполнении заданий. При этом важно каждому ученику высказать свое мнение не только на уроке, но чтобы и его идею, его мнение, его предложение включили в сценарий фильма, принять участие в самом фильме. Работа велась в группах. Первоначально была определена область сбора информации: книги, текст, иллюстрации, картинки; обозначена тема для группы: «Пушкинское детство», «Пушкин в лицее», «Пушкин и книги», «Книги о Пушкине». Каждая группа представляла свой материал для обсуждения, принимались разные суждения: и положительные, и те, которые предлагали усовершенствовать работу. Участникам этого проекта приятно было услышать мнение одноклассников о проделанной работе. К созданию видеофильма были привлечены родители: поиск и приглашение видеографа. Когда был готов сценарий, распределили слова, постарались, чтобы каждый ученик принял участие в записи фильма, видеограф смонтировал части. Подбирая материал к сценарию, детям необходимо было не только выбрать, прочитать произведения А.С. Пушкина, но и найти информацию о нем современников и литературоведов, поработать с разными источниками информации, обработать материал, сопоставить рисунки и тексты, некоторые подбирали и отрывки из музыкальных произведений. Работа шла напряженно, но результат порадовал всех.

Видеофильм смотрели вместе с родителями, которым было приятно увидеть или услышать своего ребенка в этом фильме. *Татьяна Игоревна Н.: «Замечательный фильм про Пушкина получился, спасибо большое, такая память останется».*

6. **Создание современных читательских дневников.** Читательский дневник – инструмент и результат читательской деятельности. Дети на первых порах, после знакомства с читательским дневником (он представлен во всех программах по литературному чтению как обязательный продукт), активно включаются в его оформление, но постепенно интерес угасает, поскольку дневник превращается в форму, которую учитель требует обязательно заполнить.

Для повышения и сохранения интереса к ведению дневника мы познакомились с наработками мастерской «Интерактивный читательский дневник и другие бумажные хитрости» (автор мастерской Е. Квашнина) [17]. Задача мастерской – показать преимущества гармоничного сочетания традиционных и современных приемов ведения читательских дневников. Познакомившись с книгой Т. Янссон «Волшебная зима» [18], мы учились создавать интерактивные элементы, которые позволят читателям сравнивать свое понимание художественного произведения во время чтения, а также реализовывать свои творческие идеи. В читательском общеклассном дневнике, который создавался в бумажном варианте, была выделена страница знакомства с автором книги в технике «Твистер-открытка». Рубрика «Пять причин прочитать эту книгу» представлена в виде следующей бумажной хитрости «Водопад». Отдельно создавали игровые карты, которые содержали описание дома главных персонажей в виде рисунков и в технике рор-уп, а также были созданы комната, кабинет и кухня. В работе представлены филворд, викторины, одна из которых была сконструирована учеником как электрическая.

Таким образом, вовлекая детей, родителей, библиотекаря в интерактивные формы работы с книгой, создаются условия в овладении учащимися читательской самостоятельностью, как основного качества правильного типа читательской деятельности во всей ее полноте – от возникновения потребности в общении с книгой до полноценного ее осмысления.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 05.07.2021 г. № 64100). URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-noo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--286.pdf> (дата обращения: 05.05.2022).
2. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения: книга для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1991. 206 с.
3. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению: Практическая методика: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Академия, 2001. 288 с.

4. Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пособие для учителей начальных классов. М.: Баласс, 2013. 141 с.
5. Ожич Е. Мой папа – мальчик. М.: Clever, 2015. 119 с.
6. Цхай И. Поющая радуга. Барнаул: Алтайпресс, 2011. 64 с.
7. Цхай И. Солнечная азбука: книга для детей. Барнаул: Алтайский дом печати, 2015. 104 с.
8. Шукшин В. М. Материнское сердце // Повести. Рассказы / В. М. Шукшин. М.: Дрофа, 2014. С. 172–184.
9. Парр М. Вафельное сердце. М.: Самокат, 2020. 240 с.
10. Бернетт Ф. Маленький лорд Фаунтлерой. М.: ЭНАС-КНИГА, 2016. 240 с.
11. Максимович Н. Катя и дедушка. М.: ЭНАС-КНИГА, 2017. 56 с.
12. Мурашова Е. Когда бабушка и дедушка были маленькими. СПб.: Поляндрия, 2017. 72 с.
13. Нанетти А. Мой дедушка был вишней. М.: Самокат, 2017. 160 с.
14. Прохазкова И. Бабушка с крылышками. СПб.: Поляндрия Принт, 2014. 176 с.
15. Кузнецова Ю. Дом П. М.: КомпасГид, 2015. 192 с.
16. Никитина Л. А. Методические условия обучения младших школьников написанию отзыва о прочитанном художественном произведении // Начальная школа. 2007. № 6. С. 41–46.
17. Квашнина Е. Интерактивный читательский дневник и другие бумажные хитрости. URL: <http://wiki-sibiriada.ru> (дата обращения: 05.05.2022).
18. Янссон Т. Волшебная зима. М.: Азбука, 2015. 176 с.

*Статья поступила в редакцию 12.05.2022; одобрена после рецензирования 25.09.2022; принята к публикации 09.10.2022.*

*The article was submitted 12.05.2022; approved after reviewing 25.09.2022; accepted for publication 09.10.2022.*

УДК 373.3

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-19-23

**Евгения Валерьевна Чердынцева***Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, Cherdyncevaev@rambler.ru***Оксана Витальевна Якубенко***Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, jakubenko\_ov@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования развития мелкой моторики у младших школьников, обучающихся с применением цифровых образовательных технологий. Цель исследования – выявить уровень сформированности мелкой моторики у обучающихся в условиях дистанционного обучения. Проведено тестирование младших школьников. Выявлена недостаточная сформированность отдельных компонентов мелкой моторики у младших школьников в условиях дистанционного обучения. Разработаны практические рекомендации по данной проблеме.

*Ключевые слова:* мелкая моторика, дистанционное обучение, младшие школьники, педагогическое сопровождение развития мелкой моторики кисти у обучающихся, цифровые образовательные технологии.

**Evgeniya V. Cherdyntseva***Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, Cherdyncevaev@rambler.ru***Oksana V. Yakubenko***Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, jakubenko\_ov@mail.ru*

## THE STUDY OF FINE MOTOR SKILLS DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

*Abstract.* The article studies fine motor skills development in younger schoolchildren during distance learning with the use of digital educational technologies. The purpose of the study is to identify the level of fine motor skills development in younger students in conditions of distance learning. Testing of younger schoolchildren was carried out. The study has revealed the insufficient formation of individual components of fine motor skills in younger schoolchildren during distance learning. The authors have developed some practical solutions of this problem.

*Keywords:* fine motor skills, distance learning, junior schoolchildren, pedagogical support for the development of fine motor skills of the hand in students, digital educational technologies.

В условиях длительной пандемии коронавирусной инфекции широкое распространение получило дистанционное обучение в начальной школе. Его внедрение имеет неоднозначные последствия, которые необходимо оценить с научно-методической позиции. Наряду с положительными сторонами введения цифровых образовательных технологий важно спрогнозировать риски влияния дистанционного обучения на развитие младших школьников. Одним из аспектов этой проблемы является формирование мелкой моторики у обучающихся как условие освоения ими функциональной грамотности [1].

В современных научных исследованиях представлены различные подходы к оценке уровня сформированности мелкой моторики у детей. В работах Е.А. Fleishman выделены основные направления оценки мелкой моторики у детей: развитие точных движений больших мышечных групп кисти; развитие координации син-

хронного и асинхронного движения руками; развитие быстроты и точности пальцев кисти при манипуляции с мелкими предметами [2].

В исследовании В.В. Никандрова определяются другие критерии и показатели развития мелкой моторики у детей: мышечная сила; скорость выполнения движений кисти рук; согласованность их движений во времени и пространстве; согласованность амплитуд движений, позволяющая плавно переходить от одного движения к другому; пластичность, создающая целый комплекс с единым выразительным эффектом; ловкость, включающая экономичность и рациональность движений, и выносливость, характеризующая способность к длительным и многократным повторениям движений [3].

М.М. Безруких, С.П. Ефимова большое значение придают развитию мелкой моторики в процессе подготовки к освоению детьми навыка письма. Они считают, что для успешного ов-

ладения детьми этим навыком необходимо развитие ритмичных координированных движений кисти руки. Исследователи разработали комплекс упражнений, способствующих совершенствованию функциональных возможностей обучающихся [4].

В работе Л.Н. Уваровой, Д.Р. Булатовой обоснована необходимость комплексного развития мелкой моторики у младших школьников посредством занятий лепкой. Авторами разработаны содержание и методы коррекционно-развивающей работы, направленные на развитие всех компонентов мелкой моторики кисти обучающихся [5].

Однако теоретический анализ заявленной проблемы показывает ее недостаточную разработанность, несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость. В современных психолого-педагогических исследованиях (С.Ш. Асановой, Ю.В. Бобрика, Т.И. Константиновой, Г.Н. Меженцевой и других) акцент сделан на коррекционно-развивающую работу с дошкольниками и с младшими школьниками, имеющими особые образовательные потребности (тяжелое нарушение речи, интеллектуальная недостаточность, детский церебральный паралич и другие) [6, 7]. На основании рассмотренных выше исследований нами выделены основные компоненты сформированности мелкой моторики: способность мышц кисти к статическим и динамическим нагрузкам, координация работы рук, восприятие тактильных ощущений.

Первый критерий включает следующие показатели:

- способность удерживать пальцы в определенном положении;
- умения проводить прямые линии от руки и по линейке, проводить по линии, отрывая карандаш не более трех раз, многократного наведения по одному и тому же месту без сильного нажима на бумагу;
- сила нажима на карандаш при рисовании и штриховке;
- сила сжатия рукой предмета.

Второй критерий раскрывался показателями, представленными ниже:

- быстрота и точность смены статических положений рук;
- синхронность и содружество работы рук;
- умения видеть строку и писать в ней, видеть клеточки и точно вести по ним рисунок, вырезать ножницами и раскрашивать по контуру рисунка.

Третий критерий характеризует восприятие ребенком тактильных ощущений. Данный критерий исследовался посредством следующих показателей:

- умение на ощупь исследовать предметы и материалы, из которых они сделаны;
- способность выполнения различных манипуляций щепотью руки.

На основе выделенных критериев было проведено тестирование младших школьников, обучающихся в образовательных организациях города Омска и Омской области. Выборку респондентов составили 320 обучающихся. Тестирование осуществлялось в очном формате непосредственно после выхода детей с дистанционного обучения. Для обработки полученных данных применялись методы количественного анализа (шкалирование, ранжирование, процентное распределение данных), качественного анализа и интерпретации результатов исследования. В процессе тестирования сформированности мелкой моторики была организована комплексная диагностика по методикам Н.И. Гуткиной, В.А. Калябина, Н.Л. Локаловой, Н.И. Озерецкого. Данные диагностические методики позволили выявить уровень развития мелкой моторики путем срисовывания картинки, детали которой составлены из прописных букв; тестов, исследующих зрительно-моторную координацию при обведении круга и ломаных линий, а также заданий, исследующих динамическую и статическую координацию движений рук.

В ходе диагностики показателей способности мышц кисти младших школьников к статическим и динамическим нагрузкам высокий уровень длительности удержания пальцев в определенном положении продемонстрировали только 11,8 % обучающихся, средний уровень – 54,2 %, низкий уровень – 34 % испытуемых. У младших школьников с низким уровнем длительности удержания пальцев в определенном положении имеются различные признаки мышечной дистонии, приводящие к напряжению мышц кисти при письме и неестественным движениям в форме писчего спазма. Еще одним проявлением этого процесса является сильный нажим карандаша, рвущий бумагу, что зафиксировано у 22,9 % испытуемых. Это приводит к низкой скорости, быстрой утомляемости кисти руки, к отказу ребенка от продолжения деятельности, связанной с письмом.

При исследовании умения проводить прямые линии от руки высокий уровень выявлен у 21,7 % обучающихся, средний – у 41 %, низкий уровень – у 37,3 %. Изучение способности младших школьников к проведению прямой линии по линейке показало высокий уровень сформированности этого умения у 44,2 %, средний уровень – у 28,2 % и низкий уровень – у 27,6 % обучающихся. За-

труднения выявлены почти у трети испытуемых, что может быть обусловлено неправильным положением тела, рук, осанки, неправильно оборудованным рабочим местом ребенка или его отсутствием в условиях дистанционного обучения.

При анализе умения проводить линию, не отрывая карандаш более трех раз, высокий уровень продемонстрировали 22,9 %, средний уровень – 38,5 %, низкий уровень – 38,6 % младших школьников. Недостаточная сформированность данного умения более чем у трети испытуемых связана с отсутствием педагогического контроля за ребенком при выполнении необходимых упражнений в условиях дистанционного обучения.

Анализ сформированности умения многократного наведения по одному и тому же месту без сильного нажима на бумагу выявил высокий уровень его развития у 16,9 %, средний уровень – у 50,6 % и низкий уровень – у 32,5 % обучающихся. Однако исследование силы сжатия рукой предметов выявило высокий уровень сформированности этой способности у 25,5 %, средний уровень – у 50,8 %, низкий – у 23,7 % младших школьников. Полученные данные обусловлены преобладанием в условиях применения цифровых образовательных технологий заданий, связанных с выбором готового материала из сети Интернет над выполнением практических письменных упражнений. Задание, связанное с определением силы сжатия рукой предметов, дети выполнили более качественно, так как оно объективно является более простым для детей данного возраста.

При анализе продуктов творческой деятельности детей исследовалась сила нажима на карандаш в процессе рисования и штриховки. В процессе рисования высокий уровень показали 39,8 %, средний – 36,1 %, низкий – 24,1 % младших школьников; в процессе штриховки – высокий уровень выявлен у 28,9 %, средний – у 44,6 %, низкий – у 26,5 % испытуемых. Более благоприятные показатели обусловлены тем, что данные виды деятельности вызывают повышенный интерес у обучающихся. Поэтому рассмотренные умения развиваются при отсутствии педагогического сопровождения.

Исследуя второй критерий – координацию работы рук, мы изучали быстроту и точность смены статических положений рук. При этом были получены следующие результаты: высокий уровень продемонстрировали только 17 % обучающихся, средний – 55,9 %, низкий – 27,1 % детей. Полученные данные можно объяснить тем, что это умение формируется у младших школьников в повсед-

невной жизнедеятельности, в частности при самообслуживании.

Анализ сформированности показателя синхронности и содружества работы рук выявил высокий уровень его сформированности у 35 %, средний уровень – у 44,9 %, низкий уровень – у 20,1 % младших школьников. Данное умение развивается во внеурочной и досуговой деятельности в семье посредством настольно-печатных игр, конструирования, лепки, изготовления поделок из природных материалов.

В процессе диагностики умений видеть строку и писать в ней, видеть клеточки и точно вести по ним рисунок, вырезать ножницами и раскрашивать по контуру рисунок у большинства обучающихся выявлены затруднения. 19,8 % младших школьников продемонстрировали высокий уровень сформированности умения видеть строку и писать в ней, 34,7 % – средний, 45,5 % – низкий уровень. Результаты исследования сформированности умения видеть клеточки и точно вести по ним рисунок показывают, что высокий уровень развития этого умения выявлен у 21,3 %, средний – у 38,5 %, низкий – у 40,2 % обучающихся. Такое распределение данных обусловлено тем, что эти умения формируются только в учебной деятельности и требуют педагогического сопровождения, что затруднено в условиях дистанционного обучения и удаленности педагога. В качестве одной из проблем в развитии мелкой моторики, оказывающей влияние на формирование навыка письма у обучающихся, было выявлено «сползание» со строки у 48,2 % младших школьников.

Анализ сформированности умения обучающихся вырезать ножницами по контуру рисунка показал, что высокий уровень продемонстрировали 7,3 %, средний уровень – 30,6 %, низкий уровень – 62,1 % детей. Это объясняется тем, что в период подготовки к школе формированию этого умения уделяется недостаточное внимание, поскольку предлагаемый дидактический материал является готовым к использованию, не требует от ребенка доработки посредством вырезания. В процессе дистанционного обучения ограниченно применяются виды деятельности, способствующие развитию данного умения.

В ходе диагностики сформированности умения раскрашивать картинки с контуром высокий уровень его развития показали 39,8 %, средний – 51,8 %, низкий уровень – 8,4 % обучающихся. Полученные данные можно объяснить широкими возможностями развития этого умения во внеурочной и свободной творческой деятельности младших школьников.

Третий критерий включал исследование восприятия ребенком тактильных ощущений. Анализ сформированности умения обучающихся исследовать предметы и материалы на ощупь показал, что высокий уровень продемонстрировали 22,2 %, средний уровень – 49 %, низкий уровень – 28,8 % детей. В ходе диагностики способности выполнения младшими школьниками различных манипуляций щепотью руки были получены следующие данные: высокий уровень показали 22,1 %, средний – 54,1 %, низкий – 23,8 % обучающихся. Выявлены незначительные различия в показателях высокого и низкого уровней развития данных умений, что обусловлено наличием достаточной предметно-развивающей среды в семье для их совершенствования.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Выявлен достаточный уровень развития у младших школьников следующих показателей сформированности мелкой моторики:

- сила сжатия рукой предметов;
- сила нажима на карандаш в процессе рисования и штриховки;
- быстрота и точность смены статических положений рук;
- синхронность и содружество работы рук;
- раскрашивание по контуру рисунка;
- умение обучающихся исследовать предметы и материалы на ощупь;

• способность выполнения младшими школьниками различных манипуляций щепотью руки. Эти данные обусловлены широкими возможностями для развития указанных показателей во внеурочной деятельности, в процессе организации досуга и трудовой деятельности в семье. Таким образом, реализация дистанционного обучения не повлияла на уровень их сформированности.

2. Установлена недостаточная сформированность таких показателей мелкой моторики, как длительность удержания пальцев в определенном положении, умений проводить прямые линии от руки, проводить линию, не отрывая карандаш более трех раз, многократного наведения по одному и тому же месту без сильного нажима на бумагу, видеть строку и писать в ней, видеть клеточки и точно вести по ним рисунок, вырезания ножницами. Для развития данных показателей необходимо систематическое педагогическое сопровождение обучающихся в учебной деятельности, что ограничено в условиях дистанционного обучения.

В связи с отсутствием диагностических данных до перехода к дистанционному обучению мы

не можем утверждать однозначную зависимость между выявленными особенностями развития мелкой моторики у испытуемых и применением педагогами цифровых образовательных технологий. Однако в ходе нашего исследования были установлены конкретные проблемы в развитии мелкой моторики у обучающихся в начальной школе, решение которых требует осуществления коррекционно-развивающей работы. Поэтому результаты проведенного исследования имеют определенную практическую значимость для учителей начальной школы.

На основе полученных выводов можно сформулировать следующие рекомендации по развитию мелкой моторики у младших школьников в условиях применения цифровых образовательных технологий.

1. Педагогу необходимо осуществлять целенаправленное развитие у обучающихся недостаточно сформированных компонентов мелкой моторики посредством соответствующих практических заданий и упражнений (физкультминутки для тренировки червеобразных мышц кисти, графические диктанты, работа с прописями, дидактические игры, вырезание сложных фигур по контуру) [8].

2. При реализации дистанционного обучения необходимо особое внимание уделить художественно-творческим заданиям, связанным с вырезанием предметов, проведением прямых линий от руки, и другим, позволяющим развивать недостаточно формирующиеся качества мелкой моторики, перечисленные нами выше.

3. Для более успешного формирования мелкой моторики кисти у детей учителю следует осуществлять систематическую диагностику и сопровождение родителей обучающихся, имеющих трудности в развитии исследованных нами показателей. Основными формами такой работы могут быть индивидуальные консультации, практикумы, мастер-классы.

4. Необходимо совершенствование методической компетентности педагогов в данной области посредством организации методических семинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации.

Теоретическая значимость полученных результатов заключается в выделении и систематизации критериев и показателей сформированности мелкой моторики у младших школьников. Практическая значимость исследования состоит в выявлении уровней развития отдельных компонентов мелкой моторики у обучающихся в начальной школе, в обосновании влияния дистанционного

обучения на данные показатели, в составлении практических рекомендаций для их развития. Направления дальнейших исследований связаны с диагностикой компетентности педагогов и родителей в формировании мелкой моторики кисти у обучающихся в начальной школе.

### Список источников

1. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179–185.
2. Fleishman E. A. The Structure and Measurement of Physical Fitness. Prentice-Hall, Inc. EnglewoodCliffs, 2014. 245 p.
3. Никандров В. В. Психомоторика. СПб.: Речь, 2014. 58 с.
4. Безруких М. М., Ефимова С. П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. М.: Дрофа, 2017. 64 с.
5. Уварова Л. Н., Булатова Д. Р. Комплексное развитие мелкой моторики у детей младшего школьного возраста во время занятия лепкой // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции, Уфа, 10 апреля 2015 года. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 259–261.
6. Асанова С. Ш., Бобрик Ю. В. Развитие мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития на предметно-практических уроках // Аллея науки. 2020. Т. 2, № 4 (43). С. 639–644.
7. Константинова Т. И., Меженцева Г. Н. Особенности развития мелкой моторики детей с нормой речевого развития и детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Word science: problems and innovations: сборник статей XLIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. Ч. 1. С. 191–195.
8. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В., Ожогова Е. Г. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми: учеб. пособие. Омск: ОмГПУ, 2022. 140 с.

*Статья поступила в редакцию 29.06.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 29.06.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

Любовь Порфирьевна Шустова

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, lp\_shustova@mail.ru

Елена Геннадьевна Головина

Детско-юношеский центр № 3, г. Ульяновск, Россия, duts3@mail.ru

Светлана Николаевна Пашкилина

Детско-юношеский центр № 3, г. Ульяновск, Россия, duts3@mail.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ОДНА ИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Проект по развитию наставничества в учреждении дополнительного образования является социокультурной практикой, направленной на самоактуализацию субъектов образовательного процесса. Систематизация опыта наставничества в учреждении дополнительного образования является целью данной работы. Авторы характеризуют такие формы наставничества, как «педагог – педагог» и «ученик – ученик» через призму их влияния на самоактуализацию педагогических работников и воспитанников учреждения. В основе проекта лежат методы сравнения и обобщения опыта работы педагогов, педагогического наблюдения и беседы.

*Ключевые слова:* дополнительное образование детей, социокультурная практика, образовательный проект, наставничество, формы наставничества, субъекты наставничества.

Lyubov P. Shustova

Ulyanovsk State University of Education, Russia, lp\_shustova@mail.ru

Elena G. Golovina

Children and Youth Center № 3, Ulyanovsk, Russia, duts3@mail.ru

Svetlana N. Pashkilina

Children and Youth Center № 3, Ulyanovsk, Russia, duts3@mail.ru

## EDUCATIONAL PROJECT OF MENTORING AS ONE OF THE SOCIO-CULTURAL PRACTICES OF THE ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION

*Abstract.* The project for the development of mentoring in an additional education institution is a socio-cultural practice aimed at self-actualization of the subjects of the educational process. Systematization of the mentoring experience in the institution of additional education is the purpose of this work. The authors view such forms of mentoring as “teacher-teacher” and “student-student” through the prism of their influence on the self-actualization of teachers and students of the institution. The project is based on the methods of comparison and generalization of the experience of teachers, pedagogical observation and interviews.

*Keywords:* additional education of children, socio-cultural practice, educational project, mentoring, forms of mentoring, subjects of mentoring.

Одной из ретроинноваций образования последних лет является реализация в образовательных организациях практик наставничества. О необходимости возрождения наставничества как эффективного механизма повышения качества образовательной деятельности говорится в национальном проекте «Образование» [1]. Актуальность внедрения наставничества в систему образования обоснована в Указе Президента РФ «О национальных целях и задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где

сформулирована задача по вовлечению в различные формы наставничества и сопровождения не менее 70 % субъектов образовательных отношений [2].

Это в полной мере касается и системы дополнительного образования детей. Основной целью организации наставничества в образовательных организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, является создание условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала наставляемого, успеш-

ной социализации и самореализации в современном социуме.

Несмотря на то, что наставничество в российском образовании начало складываться в конце 1980-х годов, на сегодняшний день практики наставничества развиты недостаточно: существующие программы (школ, клубов, центров) возникают благодаря инициативам активных сотрудников и не всегда поддерживаются руководством [3]. Далеко не в каждом образовательном учреждении разработаны положения о наставничестве, представлены и получили широкое развитие те или иные модели наставничества. В определенной степени данная *проблема* находит свое разрешение благодаря интеграции целевой программы наставничества в образовательный процесс. Следовательно, встает задача разработки соответствующих нормативных документов и организации деятельности учреждения по развитию различных форм наставничества.

В системе образования наставничество представляет собой необходимое условие профессионально-личностного развития как педагога, так и воспитанников. В целях поддержки саморазвития личности и раскрытия потенциала обучающегося, педагога и молодого специалиста в РФ реализуется целевая модель наставничества [3].

Обращаясь к понятию «наставничество», отметим, что ранее в него вкладывался смысл обучения на рабочем месте, в практической деятельности. Современное понимание *наставничества* включает в себя некую универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [4–9].

В образовательных учреждениях с целью реализации наставничества осуществляется система мероприятий по организации взаимодействия наставника и наставляемого в различных его формах для получения тех или иных результатов. Как правило, она обретает форму *программы наставничества*, решающей проблемы различных субъектов образовательных отношений: обучающегося, талантливого ребенка, учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), молодого педагога, малоуспешного педагога и т. д. Наставничество с обучающимися предполагает работу по следующим приоритетным направлениям: учебная мотивация; адаптация в обществе; реализация индивидуальных образовательных маршрутов; развитие способностей и талантов; профориентационная работа; поддержка в ин-

клюзивном образовании; профессиональная подготовка и др.

Анализируя современную психолого-педагогическую литературу по проблеме наставничества, можно выделить наличие различных его форм, применяемых в деятельности образовательных организаций. *Форма наставничества* в литературных источниках трактуется как «способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары или группы, участники которой находятся в заданной обстоятельствами ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников» [3, 8]. Перечислим основные из них: традиционное, реверсивное, целеполагающее, ситуационное, скоростное, партнерское, групповое, виртуальное и флэш-наставничество [9].

Детско-юношеский центр № 3 г. Ульяновска как учреждение, признанное региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся в учреждении дополнительного образования», с 2018 года реализует образовательный *проект «Не рядом, а вместе»*, направленный на развитие наставничества. *Цель* проекта – формирование мотивации к получению высокого уровня дополнительного образования детей и профессиональной реализации педагогов; получение информации о возможностях и направлениях дальнейшего развития; повышение самооценки и уверенности в себе; раскрытие личностного потенциала. Данная цель достигается через совместную творческую деятельность в выбранных парах «наставник – подопечный».

Отметим, что впервые в региональной образовательной среде изучаются возможности использования социокультурной практики наставничества для обеспечения самоактуализации педагогов и обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования, в чем и заключается *новизна* нашего образовательного проекта.

Как обучающиеся, так и педагоги в учреждении имеют разный уровень образования и развития, а также мотивации к успеху. Возникает *проблема*: необходимо повысить эффективность образовательного процесса при наличии разных стартовых возможностей личности. Следовательно, основной технологией, применяемой при организации наставничества, должна стать индивидуализация процесса обучения. Задача наставников состоит в том, чтобы содействовать постановке цели и профессиональных задач подопечного, определить и создать условия для их реализации,

усилить мотивацию своим личным примером, организовать совместную деятельность, осуществлять поддержку и сопровождение, обучать навыкам самостоятельного планирования, регуляции и коррекции своего маршрута развития.

Наставничество рассматривается нами как одна из форм социокультурных практик, реализующихся в учреждении дополнительного образования. В нашем исследовании мы используем понимание *социокультурных практик* как «ситуативного, автономного, самостоятельного, иницируемого взрослым или самим обучающимся приобретения и повторения опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах» [10, с. 19].

Образовательный процесс в учреждении дополнительного образования выстроен таким образом, что создаются условия для разворачивания целой системы многообразных социокультурных практик обучающихся и педагогов в совместной детско-взрослой деятельности. Результатом использования социокультурных практик является самоактуализация личности как стремление к самоосуществлению, к более полному развитию своего потенциала, своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях, как процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания и самосовершенствования личности. Таким образом, социокультурные практики, в их числе и практика наставничества, становятся катализаторами – ускорителями процессов самоактуализации личности [10].

Наставничество рассматривается нами как средство развития и становления не только педагогов, но и обучающихся с целью их самоактуализации, обеспечения их успешности. Наставничество реализуется как некое движение вперед по шкале «неуспешность – успешность» в трех субъект-субъектных позициях: педагог – педагог, педагог – обучающийся, обучающийся – обучающийся.

Поскольку организационной основой для внедрения любой модели наставничества является положение о программе наставничества в образовательной организации, в ДЮЦ № 3 было разработано собственное Положение о наставничестве. Соответственно ему наставничество осуществляется в следующих видах деятельности: диагностика имеющихся проблем и дефицитов, индивидуальное консультирование, отчеты по выполнению индивидуальных планов, портфолио достижений; мастер-классы, открытые занятия, мини-тренинги, презентации передового опыта и т. д. Основным итогом сотрудничества в парах «наставник – подопечный» является со-

вместный «продукт»: творческий или исследовательский проект, интегрированное занятие, мастер-класс, концертное выступление, выставка творческих работ, открытое воспитательное мероприятие и т. д.

Мы полагаем, что данная социокультурная практика обучающихся и педагогов в учреждении дополнительного образования в рамках реализации проекта наставничества «Не рядом, а вместе» способствует самостоятельному познанию, преобразованию, самоопределению, самовыражению субъектов, в нее включенных, обеспечивая им саморазвитие и самоактуализацию.

Проект наставничества реализуется в три этапа, каждый из которых предусматривает свою специфику деятельности.

1 этап. Теоретический анализ современной литературы и отечественного опыта развития наставничества. Разработка положения о наставничестве в ДЮЦ № 3. Составление методических рекомендаций наставнику. Определение пар наставников и наставляемых. Подборка пакета диагностических методик.

2 этап. Реализация образовательного проекта «Не рядом, а вместе». Составление плана работы с наставляемыми. Разработка и апробация индивидуальных программ наставничества.

3 этап. Аналитическая документация. Описание основных практик наставничества ДЮЦ № 3 в методическом пособии. Презентация опыта наставничества в ДЮЦ № 3 на семинарах-практикумах и научно-практических конференциях [10].

Сегодня можно говорить о следующих формах наставничества, представленных в Детско-юношеском центре № 3: «педагог – педагог» и «ученик – ученик». Кратко опишем каждую из них.

1. «Педагог – педагог». Целями данной формы наставничества являются закрепление молодого специалиста в образовательной организации, повышение уровня компетентности и профессионального мастерства педагогических работников, подготовка к профессиональным конкурсам и т. д. Наставничество может практиковаться в отношении таких сотрудников центра, как молодые педагоги; выпускники непедагогических профессиональных учреждений; педагоги, выдвинутые для участия в профессиональных конкурсах, переведенные на новую работу специалисты и т. д. Внутри данной формы возможны следующие варианты: «опытный педагог – молодой специалист»; «педагог-новатор – педагог-консерватор», «опытный предметник – неопытный предметник», «педагог-лидер – педагог, испытывающий проблемы» и др. [3].

Из всех обозначенных выше разновидностей данная форма представлена в нашем учреждении в двух вариантах: *«педагог-наставник и молодой педагог»* и *«реверсивное» наставничество*.

Прежде всего, это вариант *традиционного* наставничества, где в роли наставника выступает опытный педагог, а роль наставляемого отводится начинающему специалисту. В качестве наставников выступают педагоги со стажем работы не менее 10 лет, высококвалифицированные, обладающие методическими и коммуникативными умениями и навыками. В рамках проекта «Не рядом, а вместе» данную форму реализуют опытный педагог по вокалу высшей квалификационной категории и молодой педагог первой квалификационной категории. Педагог со стажем, имеющий высокие результаты в профессиональной деятельности, делится своими знаниями и умениями с коллегами на городских и областных семинарах-практикумах и, конечно же, со своей наставницей, нацеливая ее на результат обучающихся в объединении «Арт-студия “Вояж”».

Также данный вариант формы наставничества реализуют опытный педагог художественной направленности высшей квалификационной категории и наставляемая, молодой педагог, работающий в данном направлении творческой деятельности. Педагог с большим стажем и опытом работы помогает своей коллеге осознать возможности, которые могут привести к поставленной цели, раскрывать конкретные приемы и техники, пути и способы, которые приведут их к совместным достижениям.

*Реверсивный вариант наставничества* в рамках той же формы «педагог – педагог» стал особенно актуальным в связи с реализацией регионального проекта «Успех каждого ребенка». Педагогам необходимо было корректировать образовательные программы с учетом социального заказа населения, практики предыдущих лет, а также транслировать их на портале дополнительного образования «Навигатор». Здесь возникли затруднения у опытных педагогов при работе с интернет-технологиями. Профессионалы младшего возраста стали наставниками опытных сотрудников по вопросам освоения информационных технологий. Данную форму наставничества представляют в нашем центре молодой педагог дополнительного образования объединения технической направленности «Web-production» и опытный педагог высшей квалификационной категории объединения художественной направленности «Биодизайн».

2. *«Ученик – ученик»*. Наставничество в форме «ученик – ученик» носит характер взаимодействия двух или более обучающихся, находящихся на разных уровнях развития или владения определенными умениями и личностными качествами. Целью данной формы является оказание поддержки обучающимся с особыми социальными или образовательными потребностями. Возможными вариантами данной формы могут быть: «здоровый учащийся – ребенок с ОВЗ», «успевающий – неуспевающий»; «лидер – пассивный», «равный – равному» и др. [3].

В нашем учреждении данная форма представлена в двух вариантах: «здоровый обучающийся – ребенок с ОВЗ» и, условно, «успевающий – неуспевающий». Эти две формы особенно актуальны для педагогов физкультурно-спортивной направленности. В нашем центре реализуются несколько дополнительных общеобразовательных программ: «Корректирующая гимнастика» стартового уровня сложности (по программе обучаются здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья); дополнительная общеобразовательная программа «Спортивная аэробика» базового уровня сложности и «Спортивная аэробика – красота и пластика» продвинутого уровня сложности. Обучающиеся программы продвинутого уровня сложности охотно становятся наставниками для детей программы стартового уровня, а также для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Преимущественное развитие в детско-юношеском центре получила форма наставничества «педагог – педагог», для реализации которой разработана Программа наставничества [10]. Актуальность ее разработки определяется Национальным проектом «Образование» на период 2019–2024 гг., одной из ведущих задач которого является создание условий для развития наставничества. Данная программа призвана содействовать адаптации педагога в образовательной организации, «безболезненному» вхождению в профессию, становлению и развитию его в качестве профессионала.

Наставником совместно с подопечным составляется план профессионального становления с учетом его актуального развития и профессиональной подготовки, осуществляется его поэтапная реализация, контроль, оценка и коррекция, подводятся итоги профессиональной адаптации специалиста, составляется отчет о результатах адаптации и рекомендации по дальнейшей работе.

Наставничество предусматривает использование разнообразных индивидуальных и групповых *форм и методов работы*: беседы, консуль-

тирование, аудит, супервизия, анкетирование, тестирование и др. Помощь в профессиональном становлении оказывается при проведении и посещении открытых занятий, мастер-классов, семинаров, при участии в методических объединениях, педагогических советах, при совместной работе над проектом, участии в воспитательных и социально-значимых мероприятиях. Поддержка становления и развития индивидуальности подопечного осуществляется и в отношении творческой деятельности педагога – поддержка участия в профессиональных конкурсах, в организации выставок, концертов, в подготовке публикации, в разработке программы самообразования и т. д. К групповым формам работы с наставляемым отнесем проведение состязаний, хакатонов, тренингов, интенсивов, диспутов, дискуссий, мозговых штурмов и т. д.

Работа наставничества ведется по плану и оценивается по *критериям*, в качестве которых в нашем центре выступают: теоретическая, мотивационная, методическая, психологическая и личностная готовность наставляемого к педагогической деятельности.

*Показателями теоретической* готовности выступают: знания по преподаваемой дисциплине, современных педагогических технологий, приемов обучения, владение материалом. *Мотивационная* готовность оценивается по таким показателям, как позитивное отношение к избранной профессии, готовность к общению с коллегами и детьми, развитие и саморазвитие. *Методическая* готовность определяется профессиональными умениями и навыками: проектировать учебное занятие; осуществлять контроль за его качеством; давать объективную оценку учащимся; использовать соответствующие поставленным целям и задачам методы и приемы обучения; организовывать творческую работу детей и т. д. И, наконец, показателями *психологической и личностной* готовности будут выступать *softskills-навыки*: умение сотрудничать, взаимодействовать и кооперироваться для решения различных задач, способность критически мыслить, креативность и уверенность в себе.

*Анализ и рефлексия* деятельности по наставничеству осуществляется поэтапно и предполагает следующие шаги. На *подготовительном* этапе – анализ «социального портрета» начинающего специалиста; выявление его затруднений и актуального уровня готовности к профессиональной деятельности, изучение профессиональных дефицитов и потребностей, а также индивидуальных психологических особенностей подопечного. На *основном* этапе (этапе реализации плана настав-

ничества) – анализ взаимодействия наставника и наставляемого; динамики развития умений и навыков подопечного; эффективности применяемых наставником форм, методов работы. На *итоговом* этапе – анализ приобретенных молодым специалистом знаний, умений и профессиональных навыков, профессиональных и личностных достижений.

По итогам реализации плана работы педагог-наставник готовит отзыв, отчет и заключение об итогах наставничества, а также составляет рекомендации по совершенствованию дальнейшей педагогической деятельности подопечного. Разрабатывается план индивидуального профессионального роста и развития, в котором отражается тема и цель самообразования, работа над программно-методическим обеспечением образовательной деятельности, участие в системе методической работы как в учреждении, так и на различных уровнях, участие в конкурсах педагогического мастерства для молодых педагогов и т. д.

В качестве *ожидаемых результатов* реализации программы нами рассматриваются: адаптация начинающего педагога к профессиональной деятельности; высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, стремление к профессиональному росту и развитию; сформированность необходимых компетенций молодого педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»; наличие совместного продукта деятельности педагога и наставника (методических разработок, творческих или исследовательских проектов, концертных номеров, выставочных экспозиций и т. д.).

Таким образом, наставничество в Детско-юношеском центре № 3 – это социокультурный вид совместной деятельности активных, профессионально компетентных педагогов и обучающихся, которых объединяет не только наличие необходимых знаний, компетенций, опыта, умения сопереживать, понять и принять проблему другого человека, но мотивация к оказанию помощи, поддержки и сопровождение тех, кто в этом нуждается. В таком понимании образовательный проект наставничества «Не рядом, а вместе» становится одной из форм повышения эффективности образовательного процесса в учреждении дополнительного образования.

Значимость разработанного нами проекта определяется обозначением потенциала социокультурной практики наставничества в учреждении дополнительного образования детей с позиции самоактуализации и самореализации

субъектов образовательного процесса. Полагаем, что опыт организации наставничества в детско-юношеском центре может оказаться интересным и полезным для использования в образовательных организациях дошкольного, общего, дополнительного образования. Перспективы дальней-

шего исследования нам видятся, во-первых, в расширении репертуара и определении потенциала иных моделей наставничества в учреждении дополнительного образования, во-вторых, в систематизации форм, приемов и методов работы наставника с наставляемым.

### Список источников

1. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 09.06.2022).
2. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 08.06.2022).
3. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. М.: Ментори, 2019. 233 с.
4. Беляева С. В., Леонтьева И. В., Семернинов А. А. Реализация межведомственного проекта наставничества «Детский сад – школа – вуз» // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (46). С. 7–12. DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-7-12.
5. Бутенко В. С., Бутенко О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. Сер. Психология. 2012. № 4. С. 248–255.
6. Вершловский С. Г., Гриб Т. И., Кричевский В. Ю. Учитель – Методист – Наставник стажера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
7. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. С. 25–36.
8. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87–91.
9. Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. Интеграция образовательных технологий в обучении наставничеству // Поволжский педагогический поиск. 2021. № 3 (37). С. 35–41.
10. Социокультурные практики в учреждении дополнительного образования детей: методическое пособие / под общ. ред. Л. П. Шустовой. Ульяновск, 2021. 180 с.

*Статья поступила в редакцию 16.06.2022; одобрена после рецензирования 13.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 16.06.2022; approved after reviewing 13.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

**Оксана Витальевна Василенко***Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, vasilenkoksana@rambler.ru***Ирина Витальевна Гаврилова***Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, gavrilova.gra@yandex.ru***Оксана Николаевна Мирошниченко***Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Чебоксары, Россия, monic\_soc@inbox.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье описана методика проектной деятельности для развития гибких навыков. Авторы статьи указывают на преимущества метода и приводят пример его применения. Описанный инструмент предлагается использовать в учебном процессе для подготовки конкурентоспособных выпускников вуза.

*Ключевые слова:* гибкие навыки, жесткие навыки, лидерство, профессионализация, студенчество, проектная деятельность.

**Oksana V. Vasilenko***I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, vasilenkoksana@rambler.ru***Irina V. Gavrilova***I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, gavrilova.gra@yandex.ru***Oksana N. Miroshnichenko***Cheboksary Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Cheboksary, Russia, monic\_soc@inbox.ru*

## FORMATION OF FLEXIBLE SKILLS AMONG STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

*Abstract.* The article describes the methodology of project activities for the development of flexible skills. The authors of the article point out the advantages of the method and give an example of its application. The described tool is proposed to be used in the educational process for the preparation of competitive university graduates.

*Keywords:* flexible skills, rigid skills, leadership, professionalization, students, project activity.

Молодежная безработица является одной из проблем современного социума, низкий уровень которой демонстрирует адаптацию молодежи к рынку труда. По данным Росстата, по итогам четвертого квартала 2021 года уровень безработицы по стране в целом снизился, по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года, на 1,8 процентного пункта, составив 4,3 %, а число безработных сократилось на 1,4 млн человек. В качестве негативной тенденции отмечается рост доли молодежи (от 15 до 25 лет) среди безработных. Если в декабре 2020 года эта доля составляла 16,5 %, то в декабре 2021 года – 20,8 % [1]. В подтверждение этих статданных первый замминистра труда и соцзащиты РФ Ольга Ба-

талиня заявляет, что после окончания учебных заведений по специальности не работает более трети выпускников России, объясняя причину неконкурентоспособностью молодых людей и проигрышем более опытным соискателям в практических навыках [2].

Для решения данных проблем в России разработана и принята долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года, в которой сообщается, что уровень занятости людей в возрасте 15–29 лет ниже среднероссийского и снижается, особенно среди молодых людей в возрасте 15 лет – 24 года. Также называются основные проблемы трудоустройства: ограниченное количество возможностей для совмещения обучения

и работы, высокий уровень «серой» занятости, отсутствие баланса между спросом и предложением в молодежном сегменте рынка труда, малое число вакансий для первого рабочего места. Ко всему прочему, сказываются низкая конкурентоспособность молодых людей в сегменте квалифицированного труда, отсутствие у них опыта при выходе с вуза, несформированность профессиональных ориентаций для карьеры, а также неудовлетворенность трудовыми качествами выпускников со стороны работодателей [3].

Поскольку рынок труда очень динамичен, сейчас важнее становятся не специальности, а навыки и компетенции, которыми соискатель обладает. Современный работодатель заинтересован в высококвалифицированных специалистах, поэтому сегодня перед высшими учебными заведениями стоит задача профессиональной подготовки выпускников в соответствии с теми компетенциями, которые будут не только соответствовать рынку труда, а даже опережать требования рынка [4, с. 492].

Известно, что существует два вида навыков: soft-skills (гибкие навыки) и hard-skills (жесткие навыки). Первые – навыки, связанные с личными качествами человека: способность коммуницировать, креативность, тайм-менеджмент и т. д. Вторые – профессиональные навыки и знания, необходимые для конкретной специальности. Среди исследователей, которые рассматривают роль гибких навыков в формировании успешного специалиста, можно назвать О.Л. Чуланову [5], С.А. Павленко, Л.А. Келеман и И.С. Прохорову [6], Ю.В. Сорокопуд и Е.Ю. Амчиславскую [7].

На основе выявленной проблемной области и ее актуализации авторами в феврале 2022 г. проведено исследование, целью которого было выявление потребности освоения в вузе гибких навыков у студентов. Анкетирование было запущено на платформе «Google-формы». В опросе приняли участие 212 студентов I–V курсов очной формы обучения таких факультетов, как медицинский, русской и чувашской филологии и журналистики, экономический, юридический и историко-географический Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова. Из них 78,3 % – девушки и 21,7% – юноши в возрасте от 17 до 25 лет включительно.

В начале опроса давалась трактовка понятиям soft-skills и hard-skills. На вопрос о возможности выбора освоения гибких навыков в вузе (можно было выбрать несколько вариантов) ответы студентов распределились следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

**Ответы студентов на вопрос о возможности освоения навыков в вузе**

№ п/п	Варианты ответов	Всего (%)
1	Коммуникативные	78,8
2	Стрессоустойчивость	71,7
3	Умение работать с информацией	70,8
4	Самоорганизация	63,7
5	Креативные	57,1

Полученные данные показывают, что большая часть опрошенных (78,8 %) заинтересована в развитии навыков эффективного общения. Известно, что они сегодня являются одними из самых востребованных работодателями. 71,7 % респондентов отметили стрессоустойчивость как один из ключевых мягких навыков при трудоустройстве. Это связано с жесткими дедлайнами, большим количеством проектов и зачастую неконтролируемым потоком информации, а также прохождением стресс-интервью при собеседовании соискателей. Владение и формирование основных навыков работы с информацией необходимы для развития в большинстве профессиональных сфер (70,8 %).

Еще одним навыком личной эффективности является навык самоорганизации – умение правильно организовать свое время, поставить цели, расставить их по приоритетам. Способность дисциплинировать себя в приоритете у 63,7 % опрошенных. Высокая конкуренция на рынке труда привела к тому, что современному специалисту важно быть уникальным, отличаться от других, уметь заявлять о себе, развивать креативное мышление и творческий потенциал (57,1 %). Изучая ответы студентов на вопрос о представлении себя в будущем в роли руководителя отдела (подразделения, организации), можем отметить, что половина респондентов ответила положительно (54,2 %), треть не задумывается об этом (33 %) и 12,7 % не представляет себя в этой роли.

Также мы поинтересовались, кто для студентов является примером идеального руководителя. Поскольку это был открытый вопрос, то одни из ответивших просто его проигнорировали, а другие отметили, что «таких руководителей не встречали». Это может говорить, с одной стороны, об отсутствии профессиональной занятости, а с другой стороны, что у них пока не сложилось представление об идеальном руководителе. Еще одна группа респондентов назвала конкретные имена как вымышленных (литературных) персонажей,

так и вполне реальных людей, начиная от политиков, бизнесменов, преподавателей и заканчивая своими родственниками.

Далее был задан вопрос о том, какими качествами должен обладать идеальный руководитель. Для вариантов ответов были использованы 11 параметров, которые собрал портал HR-tv.ru [8]. Ответы представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Ответы респондентов о параметрах идеального руководителя**

№ п/п	Варианты ответов	Всего (%)
1	Ответственность	80,2
2	Дружелюбие	75,5
3	Уравновешенность	72,6
4	Уверенность в себе	72,2
5	Умение сплотить команду	71,2
6	Лидерские качества	70,3
7	Креативность	64,6
8	Харизматичность	64,2
9	Компетентность	62,7
10	Целеустремленность	58,0
11	Желание развиваться	54,2

В тройке лидирующих качеств ответственность (80,2 %), дружелюбие (75,5 %) и уравновешенность (72,6 %). Деловые, профессиональные и личные качества руководителя распределились в порядке убывания следующим образом: стрессоустойчивость, справедливость, трудолюбие, понимание, коммуникабельность, профессионализм, ораторские качества, высокий уровень образования (желательно психологическое), отзывчивость, непредвзятость, любовь к своему делу, мудрость, искренность, умение предотвращать конфликты, толерантность, умение заинтересовать в своем деле.

Как видим, требования к идеальному руководителю достаточно высокие. Руководитель должен быть лидером по своей натуре, готовым брать на себя ответственность за общую работу. При этом пользоваться авторитетом в глазах подчиненных, т. к. является лицом, принимающим решения (ЛПР).

Теперь обратимся к образовательному процессу в вузе. При обучении студентов гибким навыкам на теоретических занятиях невозможно рассмотреть специфику всех производственных ситуаций, единого алгоритма не существует, поэтому многие кампании разрабатывают этические кодексы, которые, в свою очередь, имеют свои узконаправленные функции. Таким образом, задача преподавателей – донести посыл до студентов о необходимости постоянного развития гибких навыков.

На рисунке 1 показана ситуационная схема (модель) формирования жестких и гибких навыков в образовательном процессе, где А – D – идеальная модель формирования жестких и гибких навыков; А – В – гибкие навыки преобладают над жесткими; А – С – недостаточно развиты жесткие навыки.

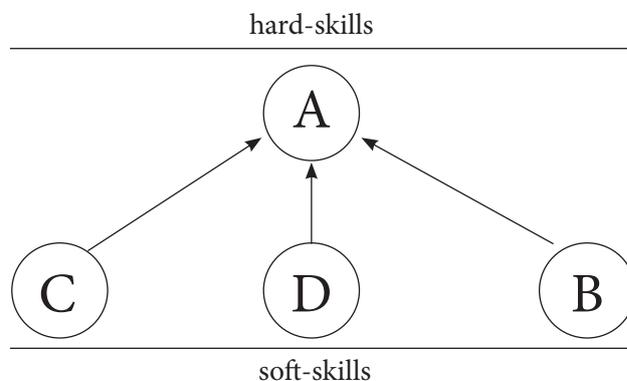


Рис. 1. Ситуационная схема (модель) формирования жестких и гибких навыков в образовательном процессе

Мы исходим из того, что одновременное формирование жестких и гибких навыков является самым оптимальным вариантом подготовки будущего специалиста. На практике можно наблюдать либо вариант А – В (активисты-общественники), либо вариант А – С (узко подготовленные выпускники, которым не хватает надпрофессиональных навыков).

Для развития гибких навыков мы предлагаем свой алгоритм использования проектного обучения. На одном из первых занятий (обычно это общеобразовательные дисциплины, которые идут по учебному плану на первых курсах) одному из преподавателей необходимо провести опрос студенческой группы на предмет развития гибких навыков: «Какие навыки («гибкие навыки», soft-skills) вы бы хотели освоить в вузе в первую очередь?»

Далее мы используем следующий алгоритм. На рисунке 2 показана концептуальная модель «5 стратегий (решений) в развитии гибких навыков».

В течение одного семестра в рамках конкретной дисциплины студент совершенствует один из навыков. На 2-м курсе вполне возможно возникнет потребность развивать другой навык или продолжить работать над тем же самым. Но в итоге формируется работа: преподаватель – студент, студент – группа, студент – студент, студент – деканат и т. д. На последнем курсе в последнем учебном семестре можно провести анонимный опрос о том, какие гибкие навыки были получены в вузе, какие инновационные приемы в этом помогли.



Рис. 2. Концептуальная модель «5 стратегий (решений) в развитии гибких навыков»

Итак, перед современными вузами стоят две задачи, решение которых позволит выпускнику быть адаптированным к быстроменяющимся условиям рынка: передача профессиональных знаний и умение развиваться в личностном плане.

Исходя из этих задач, миссия преподавателя состоит в создании среды, в которой обеспечивается достижение наилучших результатов для формирования гибких навыков. Под проектированием понимается творческий процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации [9, с. 106].

В рамках работы над проектом осваиваются, реализуются и совершенствуются гибкие навыки (тайм-менеджмент, коммуникации, эмоциональный интеллект, креативное мышление и многие другие). В основе яркого и полезного социального проекта лежит хорошая идея. Существует пять способов в нахождении яркой идеи проекта.

Способ первый – обсудить с благополучателями. Здесь необходимы навыки коммуникаций и эмоционального интеллекта. Нужно оттолкнуться от потребностей благополучателей. Можно не только собирать их проблемы и потребности, но и вместе с ними искать идеи по их разрешению. Это помогает не только лучше понять причины происходящего, но и найти новые варианты действий.

Второй способ – это вдохновиться опытом коллег. Для этого необходимо познакомиться с проектами коллег из других вузов, некоммерческих организаций и т. п., взять близкие идеи. Это не значит, что надо в точности повторять чужой опыт. Проект все равно получится другим, но-

вым. Однако можно будет опереться на советы и находки, творчески их перерабатывая.

Где можно найти описание проектов коллег? На сайтах фондов, которые поддерживают социальные проекты, часто размещается информация о проектах-победителях и истории их успеха. Можно воспользоваться каталогами победителей разных конкурсов. Например, национальной премии «Гражданская инициатива», которую проводит Комитет гражданских инициатив. Можно поискать тематические ресурсы, которые описывают успешный опыт. Например, Теплица социальных технологий сделала материал об успешных социальных Т-проектах. Также публикуются сборники лучших практик, например сборник «Активное поколение: простые истории о людях и их делах» – описание проектов, реализованных активными пожилыми людьми [10].

Третий способ – оттолкнуться от чего-то нового и интересного, собрать неожиданные, вдохновляющие идеи. И здесь очень пригодятся технологии, методы и приемы креативного мышления.

Четвертый способ – поговорить с возможными партнерами проекта – НКО, социальными учреждениями, инициативными группами, узнать об их планах и идеях. Возможно, получится реализовать совместный партнерский проект. И наконец, можно просто поискать информацию о новых технологиях, методиках, подходах, форматах работы, которые внедряются в тематической сфере. Умение работать с информацией – это тоже важный навык из числа гибких, который пригодится будущему специалисту. Таким образом, компетенция по проектной деятельности и гибкие навыки дадут возможность самореализоваться сту-

дентам сначала в учебной деятельности, а потом и в профессиональной [11].

Нами получены предварительные результаты, позволяющие оценить внедрение проектной технологии в образовательный процесс с целью развития гибких навыков у студентов, что согласуется с результатами исследований Т.Г. Волковой, предлагающей изучение такой дисциплины, как «Основы проектной деятельности» [12, с. 285]; А.А. Шариповой и А.В. Горинной, описывающих реализуемый вузовский проект «Наставничество студентов СибАДИ в проектной деятельности» [13]; А.Р. Ахмедовой, К.А. Великжаниной, О.Н. Колесниковой, Н.В. Кужим, А.Е. Трошиной и Т.В. Чукановой [14], которые приводят практику проектной деятельности студентов университета, описывая технологическую цепочку разрабатываемых студентами

социальных проектов, и косвенные результаты освоения комплекса знаний, умений и навыков в области социального проектирования.

Как показывает практический опыт авторов, проектная деятельность вовлекает всех студентов в реализацию поставленных задач преподавателем, результатом которой является развитие soft-skills. При этом, на наш взгляд, необходимо более тесное взаимодействие с местами прохождения производственных практик для дальнейшей разработки проектной деятельности в образовательном процессе, приближенной к специфике профессионализации. Таким образом, развитие гибких навыков выводит конкретного студента на индивидуальную образовательную траекторию, а учреждение образования – на планирование образовательного маршрута.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Безработица снизилась почти во всех регионах РФ. URL: <https://riarating.ru/regions/20220301/630217865.html> (дата обращения: 17.04.2022).
2. Гурьянов С. А вуз и ныне там: как выпускнику найти работу. В Минтруде намерены бороться с неконкурентоспособностью молодых специалистов в России. URL: <https://iz.ru/1283700/sergei-gurianov/vuz-i-nyne-tam-kak-vyruskniku-naiti-rabotu> (дата обращения: 17.04.2022).
3. Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 г. № 3581-п. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_403576/660f87b058296087dc23eaae04a8be3728d31b2f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403576/660f87b058296087dc23eaae04a8be3728d31b2f/) (дата обращения: 17.04.2022).
4. Professional Career, Success and Higher Education In The Value System Of Fregional University Students (Based On The Sociological Survey Materials) / O. V. Vasilenko, T. S. Ignateva, M. S. Sapriko and others / Abstracts & Proceedings of INTCESS 2022- 9th International Conference on Education and Education of Social Sciences, 17–18 January, 2022. P. 484–493.
5. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard-skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> / (дата обращения: 17.04.2022).
6. Павленко С. А., Келеман Л. А., Прохорова И. С. Формирование Soft Skills («гибких навыков») в процессе преподавания гуманитарных дисциплин на основе современных педагогических технологий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom/> (дата обращения: 17.04.2022).
7. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft Skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov/> (дата обращения: 17.04.2022).
8. 11 признаков идеального руководителя. URL: <https://hr-tv.ru/articles/odinnadtsat-priznakov-idealnogo-rukovoditelja.html> (дата обращения: 17.04.2022).
9. Васильев Н. В., Василенко О. В. Социальное проектирование в образовательном процессе студентов // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов: в 2 ч. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. Ч. II. С. 101–106.
10. Сборник кейсов. Активное поколение: простые истории о людях и их делах. URL: <https://silveragemap.ru/upload/iblock/0e7/0e7d55402427b56dbfedaadbfad3eb67.pdf> (дата обращения: 16.05.2022).
11. Мирошниченко О. Н. Социальный проект как средство самореализации и приобщения молодежи к решению социальных проблем города // Механизмы взаимодействия власти, бизнеса и общества в контексте реализации национальных проектов: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2020. С. 125–128.
12. Волкова Т. Г. Проектная деятельность как основа формирования soft skills // Актуальные вопросы естествознания: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иваново, 25 марта 2019 года / сост.: О. В. Хонгорова, М. Г. Есина. Иваново, 2019. С. 282–286.
13. Шарипова А. А., Горина А. В. Развитие soft skills будущих инженеров-наставников в проектной деятельности (на примере реализации вузовского проекта «Наставничество студентов СибАДИ в проектной деятельности») // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации: сборник материалов V Международной науч.-практ. конф., посвященной 90-летию ФГБОУ ВО «СибАДИ», 03-04 декабря 2020 г. Омск, 2021. С. 855–860.
14. Социальная проектная деятельность студентов вузов как метод развития их soft skills / А. Р. Ахмедова, К. А. Великжанина, О. Н. Колесникова и др. // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 48–50.

Статья поступила в редакцию 21.04.2022; одобрена после рецензирования 20.06.2022; принята к публикации 19.09.2022.

The article was submitted 21.04.2022; approved after reviewing 20.06.2022; accepted for publication 19.09.2022.

УДК 37.016:61

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-35-41

**Владимир Иванович Матис***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, vmatis@rambler.ru***Шарбану Омиргалиевна Уйсенбаева***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, sharbanu\_usenbaeva-esilbaeva@mail.ru***Людмила Михайловна Пивина***Медицинский университет Семей, г. Семей, Казахстан, semskluda@rambler.ru*

## РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПАРАМЕДИЦИНА»

*Аннотация.* Вопрос внедрения служб парамедиков в настоящее время является актуальным для систем здравоохранения России и Казахстана. В статье описан опыт разработки программы подготовки парамедиков на основе анализа и синтеза научных публикаций в базах данных доказательной медицины (PubMed, UpToDate, TripDatabase, Research Gate, Google Scholar, CyberLeninka). Критериями включения публикаций в анализ были наличие ключевых слов (парамедицинская служба, неотложная медицина, emergency medical services, emergency health care system, paramedic) и период публикаций с 2000 по 2019 год.

*Ключевые слова:* внедрение специальности, парамедицина, парамедик, экстренная медицинская помощь, система образования, компетенции, навыки, неотложная помощь, нормативно-правовые акты, государственный общеобразовательный стандарт образования, техническое и профессиональное образование.

**Vladimir I. Matis***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, vmatis@rambler.ru***Sharbanu O. Uysenbaeva***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, sharbanu\_usenbaeva-esilbaeva@mail.ru***Lyudmila M. Pivina***Semey Medical University, Semey, Kazakhstan, semskluda@rambler.ru*

## DEVELOPMENT OF THE “PARAMEDICINE” EDUCATIONAL PROGRAM

*Abstract.* The issue of introducing paramedic services is currently relevant for the healthcare systems of Russia and Kazakhstan. The article describes the experience of developing a training program for paramedics based on the analysis and synthesis of scientific publications in evidence-based medicine databases (PubMed, UpToDate, TripDatabase, ResearchGate, GoogleScholar, CyberLeninka). The criteria for inclusion of publications in the analysis were the presence of keywords (paramedical service, emergency medicine, emergency medical services, emergency health care system, paramedic) and the publication period from 2000 to 2019.

*Keywords:* specialization introduction, paramedicine, paramedic, emergency medical care, education system, competencies, skills, emergency care, regulations, state compulsory education standard, technical and vocational education.

В настоящее время наблюдается рост интереса научного сообщества к деятельности служб парамедиков [1]. Несмотря на относительно молодой возраст профессии (она была внедрена в практику в 1973 г.), исследования демонстрируют прогрессирующий рост результатов деятельности парамедиков. Растущая база литературы свидетельствует об эволюции парамедицины в различных странах; высокий уровень авторов предполагает возможность дальнейшего научного развития в рамках этой специальности.

В Австралии, Канаде, Великобритании и США оптимизация расходов на здравоохранение привела к вовлечению парамедиков в систему оказания медицинской помощи по месту жительства (первичная медико-санитарная помощь, замеще-

ние и координация служб). Исследование канадских ученых Martin-Miseneretal, проведенное в 2009 году, дает возможность судить об экономической эффективности парамедицинской службы в отношении снижения затрат на здравоохранение в течение трех лет после внедрения и реализации программы парамедицины [2]. Такие результаты привлекают внимание системы здравоохранения государств, осуществляющих реформирование своих систем здравоохранения в сторону повышения экономического эффекта, обеспечения качества оказания медицинской помощи и безопасности пациента. Сравнительно недавно службы парамедиков были внедрены в Индии, Польше, Украине и др. В России вопрос внедрения парамедицины обсуждается в средствах массовой

информации [3–9] и научных кругах с 2011 г. Ряд авторов (П.В. Авитисов, А.И. Лобанов) выступает за реформирование системы оказания скорой неотложной помощи [10]. Однако вопрос создания службы парамедиков в России в настоящее время остается открытым.

В Казахстане внедрение парамедицины было инициировано Министерством здравоохранения в 2020 г. Для реализации данного проекта была привлечена группа экспертов НАО «Медицинский университет Семей» (НАО «МУС»), в которую вошли специалисты в области оказания скорой неотложной помощи, опытные инструкторы, методологи в области образования и юрист. Целью проекта являлось методологическое обеспечение внедрения новой специальности (парамедицины) в систему здравоохранения Республики Казахстан.

Целью настоящей статьи является описание процесса разработки программы подготовки парамедиков для системы здравоохранения Республики Казахстан.

Методы и объекты исследования. Для разработки программы подготовки парамедиков был осуществлен анализ и синтез научных публикаций в базах данных доказательной медицины (PubMed, UpToDate, TripDatabase, ResearchGate, GoogleScholar, CyberLeninka). Критериями включения публикаций в анализ были наличие ключевых слов (парамедицинская служба, неотложная медицина, emergency medical services, emergency health care system, paramedic) и период публикаций с 2000 по 2019 год. Всего было найдено 387 литературных источников, из которых 54 публикации включили в исследование.

На основе анализа полученных данных был определен перечень компетенций парамедика, составлен список дисциплин для включения в программу подготовки. Сформулированные перечень компетенций и список дисциплин легли в основу образовательной программы «Парамедицина», составленной для организаций технического и профессионального образования, в программу переподготовки для фельдшеров и краткосрочную программу повышения квалификации для сотрудников МЧС, военных и других представителей силовых ведомств.

Для определения объема дисциплин и перечня компетенций в зависимости от целевой группы был проведен онлайн-опрос всех категорий респондентов, участвующих в оказании неотложной помощи или подходящих под категорию «парамедик». Онлайн-опрос среди сотрудников служб скорой медицинской помощи, санавиации,

первичной медико-санитарной помощи был организован при поддержке Министерства здравоохранения Республики Казахстан в период с 11 мая по 30 мая 2020 г. Анкетирование проводилось анонимно посредством ресурса [my.surveymonkey.com](https://my.surveymonkey.com) путем рассылки онлайн-анкеты.

Результаты и их обсуждение. Система подготовки парамедиков в различных странах зависит от структуры организации служб неотложной медицинской помощи. Объем образовательной программы варьируется от 40 и более 1000 академических часов [11]. В США действует 4-уровневая система подготовки парамедиков: в зависимости от уровня расширяется перечень компетенций парамедика, соответственно, увеличивается количество часов на подготовку. 4-й уровень подготовки позволяет парамедику проводить максимальный объем догоспитальной медицинской помощи:

- 1) выписывать и применять на практике наркотические средства, сильнодействующие лекарственные препараты внутривенно и в таблетированной форме;
- 2) давать анализ электрокардиограмм;
- 3) выполнять интубацию;
- 4) использовать мониторы для оценки жизненно важных показателей;
- 5) выполнять канюлирование и эндотрахеальную интубацию;
- 6) выполнять перикардиоцентез, кардиоверсию, декомпрессию при пневмотораксе с помощью игольной пункции и другие навыки, такие как выполнение коникотомии [12].

В Австралии, Великобритании и Новой Зеландии подготовка парамедиков осуществляется на уровне бакалавриата. В Великобритании существуют 2 категории парамедиков:

- 1) парамедики расширенного ухода лечат пациентов на месте, дают советы по самоконтролю и, где это возможно и уместно, направляют в другие службы здравоохранения;
- 2) парамедики с расширенным уходом имеют несколько вариантов направления и, таким образом, предоставляют пациентам более широкий выбор в отношении наиболее подходящего доступа к медицинским услугам [13].

В дополнение к текущим возможностям парамедики расширенного ухода имеют более широкий доступ к фармацевтическим препаратам и вмешательствам, которые лучше отвечают потребностям пациентов с подострыми/неострыми потребностями. В зависимости от категории парамедикам разрешено выполнение следующих манипуляций:

- 1) физикальное обследование и сбор анамнеза;
- 2) введение препаратов внутривенно;
- 3) флеботомия;
- 4) анализ мочи;
- 5) забор артериального газа;
- 6) пиковый поток;
- 7) оценка шейного отдела позвоночника;
- 8) асептические методы;
- 9) уход за раной и наложение швов;
- 10) местная и регионарная анестезия;
- 11) установка желудочного зонда, катетеризация (постоянный катетер / надлобковый катетер);
- 12) шинирование и гипсование;
- 13) оценка/лечение вывиха;
- 14) множественные системные оценки, включая домашнюю, ADL, мобильность, падения и когнитивные функции;
- 15) назначение лекарств, включая анальгетики, антибиотики, антигистаминные препараты, местные лекарства и прививки [13].

В Австралии парамедики предоставляют комплексные медицинские услуги в партнерстве с другими медицинскими работниками и расширяют доступ к медицинскому обслуживанию в сельских и отдаленных районах. В их функционал входит выполнение следующих манипуляций:

- 1) оценка состояния здоровья взрослых и детей (за пределами текущего уровня навыков, которая фокусируется на неотложной помощи при травмах и заболеваниях);
- 2) венепункция;
- 3) введение назо/орогастрального зонда;
- 4) катетеризация уретры;
- 5) наложение простого кожного клея, оценка раны;
- 6) использование аппарата искусственной вентиляции легких;
- 7) чрескожная кардиостимуляция;
- 8) назначение лекарств [14].

В ЮАР парамедики оказывают помощь пациентам в местных загородных больницах, когда врач общей практики недоступен. Существует формальный процесс соглашения между службой скорой помощи и департаментом здравоохранения от имени местных больниц, который требует меморандума о взаимопонимании и предоставления прав приема медицинскому работнику службы скорой помощи, чтобы позволить выполнять стандартные навыки парамедика интенсивной терапии в оценке и лечении пациента, наложение гипса, швов и т. д. Ключевыми навыками парамедиков являются оценка, общение с пациентом и работа в команде [15].

В Украине внедрение служб парамедиков началось с принятия закона «Об экстренной медицинской помощи» в 2016 г. В 2017 г. приказом Министерства здравоохранения Украины были внесены квалификационные требования для новой профессии «Парамедик». Подготовку парамедиков было принято осуществлять в рамках программ бакалавриата в объеме 180 кредитов ECTS и сроком обучения 3 года [16].

Анализ международного опыта в области подготовки парамедиков позволил составить перечень обязательных для обучения навыков (всего 49) оказания неотложной помощи, которые должны были лечь в основу будущей образовательной программы. Для определения объема дисциплин и перечня компетенций в зависимости от целевой группы был проведен онлайн-опрос медицинских и немедицинских работников, участвующих в оказании неотложной помощи или подходящих под категорию «парамедик». Респондентам было предложено оценить свои навыки оказания неотложной помощи и частоту их использования на практике.

В опросе приняли участие 837 человек. Большую часть опрошенных составили фельдшеры бригады скорой медицинской помощи – 62,12 %, медицинские сестры – 17,2 %, остальные категории респондентов представлены в таблице 1. 4,78 % (40 чел.) респондентов работали в городах республиканского значения (Нурсултан, Алматы, Шымкент), 13,97 % (117 чел.) – в областных центрах, 47,19 % (395 чел.) работали в городе, 17,92 % (150 чел.) – в районных центрах, 16,12 % (135 чел.) – в селе. Таким образом, большая часть опрошенных работала (65,9 %) в городской местности. Отмечается тенденция преобладания респондентов женского пола как в городе – 67,57 % (373 чел.), так и в сельской местности – 63,5 % (181 чел.). Респонденты были ранжированы в зависимости от опыта работы на занимаемой должности на 6 категорий: до 1 года, 1–3 года, 3 года – 5 лет, 5–10 лет, свыше 10 лет, свыше 20 лет (см. табл. 1).

Таблица 1

**Опыт работы респондентов**

Опыт работы	Количество	Доля (%)
До 1 года	112	13,4
1–3 года	169	20,2
3 года – 5 лет	146	17,4
5–10 лет	121	14,5
Свыше 10 лет	150	17,9
Свыше 20 лет	139	16,6

подавляющее большинство опрошенных имели среднее специальное образование (88,2 % / 732 человек), это объясняется тем, что подготовка

медицинских сестер и фельдшеров в стране осуществляется на уровне организаций технического и профессионального образования (см. табл. 2).

Таблица 2

## Уровень образования опрошенных

Уровень образования	Количество	Доля (%)
Среднее специальное (колледж)	738	88,2
Высшее	96	11,5
Магистратура	1	0,1
Резидентура	1	0,1
Докторантура	1	0,1

55,5 % (465 чел.) респондентов прошли повышение квалификации по оказанию скорой неотложной помощи за последние 2 года (2019–2020 гг.). В эту группу вошли, главным образом, сотрудники станций СМП, неотложных отделений, санавиации. Отмечается, что обучение оказанию СМП проводилось как для врачебного и фельдшерского персонала, так и для водителей кареты СМП, диспетчеров. Данная тенденция связана с развитием скорой неотложной помощи в Казахстане в последние годы. Одновременно с этим необходимо отметить, что, несмотря на особое внимание к качеству подготовки медицинских сестер в последнее время, лишь 14,58 % (21 чел.) опрошенных медицинских сестер указывают, что прошли обучение по оказанию скорой неотложной помощи в 2019–2020 гг. Не проходили курсы повышения квалификации по оказанию СМП 23,1 % опрошенных (193 чел.); из них 39,37 % (76 чел.) – фельдшеры, 44 % (85 чел.) – медсестры. Больше половины (52,3 % / 101 чел.) респондентов, указавших, что они не проходили повышение квалификации, имеют опыт работы до 3 лет; 7,2 % (14 чел.) – свыше 10 и 20 лет опыта работы, 23,8 % (46 чел.) – от 3 до 10 лет опыта работы.

Результаты проведенного опроса показали, что наиболее сложными навыками для опрошенных респондентов являются следующие 23 навыка:

- 1) коникотомия (не умеют выполнять 24,5 % респондентов);
- 2) выполнение эндотрахеальной интубации (не умеют выполнять 24,1 % респондентов);
- 3) выполнение автоматической дефибриляции (не умеют выполнять 10,15 % респондентов);
- 4) седация и обезболивание (не умеют выполнять 10,27 % респондентов);
- 5) канюлирование периферических вен и наружных яремных вен (не умеют выполнять 11,9 % респондентов);

6) местная анестезия (обезболивание) (не умеют выполнять 12,9 % респондентов);

7) декомпрессия напряженного пневмоторакса игольным торакоцентезом (не умеют выполнять 28,9 % респондентов);

8) плевральная пункция (не умеют выполнять 36,32 % респондентов);

9) кардиоверсия (не умеют выполнять 24,01 % респондентов);

10) установление назогастральной трубки (не умеют выполнять 13,97 % респондентов);

11) удаление инородных тел из лор-органов (не умеют выполнять 16,6 % респондентов);

12) вправление неущемленной грыжи (не умеют выполнять 36,79 % респондентов);

13) принятие неосложненных родов (не умеют выполнять 12,66 % респондентов);

14) наложение гипса (не умеют выполнять 29 % респондентов);

15) вскрытие абсцесса и дренаж (не умеют выполнять 36,9 % респондентов);

16) лечение повреждений мягких тканей и рваных ран (не умеют выполнять 15 % респондентов);

17) техника зашивания ран (не умеют выполнять 34,2 % респондентов);

18) удаление инородных тел из раны (не умеют выполнять 12,9 % респондентов);

19) крикотиомия (не умеют выполнять 36,4 % респондентов);

20) вагинальный осмотр PV (не умеют выполнять 31,8 % респондентов);

21) оценка признаков насилия в акушерстве и гинекологии (не умеют выполнять 35,84 % респондентов);

22) удаление инородного тела из глаза (не умеют выполнять 31,54 % респондентов);

23) измерение глазного давления (не умеют выполнять 36,4 % респондентов).

Самыми простыми навыками, как показывает анализ, являются навыки перевязки ран; измере-

ния температуры тела; измерения артериального давления. В группе респондентов, которые чаще других указывают на неумение выполнять те или иные навыки неотложной помощи, преобладали медицинские сестры. Как показывают результаты анализа, отсутствует зависимость уровня владения навыками от опыта работы и прохождения циклов повышения квалификации.

Результаты опроса также позволили сформировать перечень компетенций для парамедиков,

включающий в себя уровни владения клиническими компетенциями парамедиков в РК, список нозологий и состояний, которые должен освоить парамедик, уровни владения практическими навыками, манипуляциями, процедурами, список практических навыков (см. табл. 3), манипуляций, процедур, которыми должен владеть парамедик. В зависимости от сложности навыка, частоты его применения, связанной нозологии и дисциплины, определено количество часов на его отработку.

Таблица 3

**Список практических навыков**

№	Операция/процедура/техника
1	Оценка состояния здоровья пациента/пострадавшего
2	Придание пациенту положения тела, соответствующего его заболеванию или характеру повреждения
3	Проведение базового и расширенного BLS
4	Базовое восстановление проходимости дыхательных путей. Отсасывание слизи из дыхательных путей
5	Продвинутое восстановление проходимости дыхательных путей на уровне ротовой полости и глотки, носоглотки, коникотомия
6	Активная кислородная терапия
7	Выполнение эндотрахеальной интубации и неинвазивной вентиляции
8	Мониторинг дыхательной функции больного
9	Выполнение автоматической дефибриляции
10	Ручная дефибриляция. Кардиоверсия
11	Интервенционная седация и обезболивание
12	Выполнение и оценка ЭКГ
13	Мониторинг функции кровообращения с использованием неинвазивных методов
14	Выполнение канюлирования периферических вен и наружных яремных вен
15	Забор венозной и капиллярной крови для диагностических исследований
16	Местная анестезия
17	Декомпрессия напряженного пневмоторакса игольным торакоцентезом
18	Плевральная пункция
19	Определение критических параметров с использованием доступного оборудования (глюкометрия, пульсоксиметрия, термометрия, определение ЧДД, ЧСС, АД)
20	Остановка наружного кровотечения
21	Назальная тампонада
22	Установление назогастральной трубки
23	Удаление инородных тел лор-органов
24	Промывание желудка
25	Вправление неущемленной грыжи
26	Иммобилизация переломов, вывихов и растяжений
27	Иммобилизация позвоночника, особенно шейного отдела позвоночника
28	Первичная хирургическая обработка раны. Удаление инородных тел из раны
29	Принятие неосложненных родов
30	Катетеризация мочевого пузыря
31	Техника зашивания ран
32	Криотиреотомия
33	Вагинальный осмотр
34	Оценка признаков насилия в акушерстве и гинекологии
35	Удаление инородного тела при офтальмологических процедурах
36	Измерение глазного давления
37	Первичная и вторичная сортировка пациентов
38	Подготовка пациента к транспортировке и медицинское обслуживание при транспортировке
39	Назначение определенного списка лекарственных препаратов

Таким образом, была получена информация для разработки образовательной программы «Парамедицина» для уровня ТиПО (колледжа) по специальности: 0301000 «Лечебное дело», квалификация «Парамедик». Форма обучения – очная. Программа рассчитана на обучающихся, поступающих в медицинский колледж после окончания 11-го класса средней школы.

Целью образовательной программы «Парамедицина» в организациях ТиПО является обеспечение медицинской отрасли квалифицированными парамедиками. Были определены связи между нозологиями и синдромами, которые должен изучить парамедик. Программа «Парамедицина» была составлена в соответствии с государственным общеобязательным стандартом технического и профессионального образования Республики Казахстан. Программа включает в себя перечень ключевых компетенций, рабочий учебный план, описание методов обучения и оценки. Отличительные особенности ОП: подготовленные парамедики могут работать в отделениях неотложной медицины (приемном покое) многопрофильных стационаров в качестве специалистов, осуществляющих медицинскую сортировку пациентов. Особенно актуальным этот вопрос является в условиях массовых поражений, чрезвычайных ситуаций, к которым относятся пандемии, такие как, например, вспышка COVID-19. Срок обучения – 1 год 10 месяцев на базе общего среднего образования (3600 часов / 120 кредитов с общеобразовательными дисциплинами).

Изучение неотложной помощи занимает семестр (900 часов) и включает в себя следующие дисциплины:

1. Неотложная помощь в терапии.
2. Неотложная помощь в хирургии, акушерстве и гинекологии.
3. Неотложная помощь в педиатрии.
4. Неотложная помощь в травматологии, при несчастных случаях и катастрофах;
5. Анестезиология и реанимация.
6. Профессиональная практика по неотложной медицинской помощи и реанимации.
7. Итоговая аттестация (неотложная медицинская помощь).

В соответствии с разработанной программой планировалось, что подготовка парамедиков будет включать аудиторную работу, самостоятельную клиническую работу под руководством клинического наставника и собственно самостоятельную работу обучающегося. Аудиторные занятия рекомендовалось проводить в форме лекций, практических занятий, клинических разборов,

конференций, консультативной поддержки. Большую часть аудиторной работы рекомендовалось выделять на отработку практических навыков на муляжах и электронных симуляторах.

Важную роль в обучении парамедиков на первоначальном этапе (до выпуска первых парамедиков) планировалось отвести клиническому наставнику, назначаемому из числа опытных врачей скорой медицинской помощи (впоследствии парамедиков). Самостоятельная клиническая работа под руководством клинического наставника должна включать в себя ежедневное участие в общих рабочих конференциях, выездах в составе бригад скорой неотложной медицинской помощи. На начальных этапах требуется большой объем прямого наблюдения за работой обучающегося со стороны наставников, в последующем в стандартных ситуациях на первый план выходят моменты согласования. Однако в нестандартных, сложных, неясных ситуациях, случаях, требующих более высокого уровня компетентности, обучающийся должен обратиться за помощью, ему должны предоставить необходимую поддержку.

Самостоятельная работа обучающегося может включать в себя изучение теоретического материала, поиск необходимой актуальной информации в информационных ресурсах (UpToDate, Cochrane и др.), дежурства в клинике, исследовательскую работу и др.

Учитывая, что обучение осуществляется преимущественно через практическую деятельность, главной задачей преподавателя является обеспечение оптимального графика работы обучающегося (индивидуального) и своевременной его корректировки, ротации между базами.

Подготовка парамедиков позволит существенно сократить срок и расходы на обучение специалистов, предназначенных для оказания неотложной медицинской помощи, соответственно, снизить расходы на здравоохранение в целом (срок обучения 2 года, в сравнении с 3 годами для фельдшера). Подготовленные парамедики могут работать в отделениях неотложной медицины (приемном покое) многопрофильных стационаров в качестве специалистов, осуществляющих медицинскую сортировку пациентов. Особенно актуальным этот вопрос является в условиях массовых поражений, чрезвычайных ситуаций, к которым относятся пандемии.

Учитывая действующую систему образования и особенности здравоохранения Республики Казахстан, авторы предлагают осуществлять академическую подготовку будущих парамедиков на уровне технического и профессионального об-

разования. Важное внимание при внедрении образовательных программ должно уделяться материально-техническому обеспечению колледжей:

наличию современных муляжей, симуляторов, а также достаточной клинической базы для подготовки парамедиков.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Beovich B., Olausson A., Williams B. A bibliometric analysis of paramedicine publications using the Scopus database: 2010-2019 International Emergency Nursing. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755599X21001154?via%3Dihub> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Cost effectiveness and outcomes of a nurse practitioner-paramedic-family physician model of care: The Long and Brier Islands Study / R. Martin-Misener, B. Downe-Wamboldt, E. Cain, M. Girouard. URL: [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/052EC94819BEB434F1DA54EEEEED41F55/S1463423608000959a.pdf/cost\\_effectiveness\\_and\\_outcomes\\_of\\_a\\_nurse\\_practitionerparamedicfamily\\_physician\\_model\\_of\\_care\\_the\\_long\\_and\\_brier\\_islands\\_study.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/052EC94819BEB434F1DA54EEEEED41F55/S1463423608000959a.pdf/cost_effectiveness_and_outcomes_of_a_nurse_practitionerparamedicfamily_physician_model_of_care_the_long_and_brier_islands_study.pdf) (дата обращения: 08.05.2022).
3. Подакина В. Скорая помощь в России и США: кто впереди планеты всей. URL: [https://medaboutme.ru/articles/skoraya\\_pomoshch\\_v\\_rossii\\_i\\_ssha\\_kto\\_vpered\\_i\\_planety\\_vsey/](https://medaboutme.ru/articles/skoraya_pomoshch_v_rossii_i_ssha_kto_vpered_i_planety_vsey/) (дата обращения: 05.04.2022).
4. В России могут появиться парамедики. URL: <https://1sn.ru/v-rossii-mogut-poyavitsya-paramedik-i> (дата обращения: 05.06.2022).
5. Скорая в США и России. Почему у нас лучше? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5cef7ba903f1e900b32c21b8/skoraia-v-ssha-i-rossii-pochemu-u-nas-luchshe-5e1eae5bd639600afd98d75> (дата обращения: 05.06.2022).
6. Исследование: стране нужны парамедики и диетологи. URL: <https://medprof74.ru/news/issledovanie-strane-nuzhny-paramedik-i-dietologi/> (дата обращения: 05.06.2022).
7. Нарышкин выступил за создание службы парамедиков. URL: <https://rg.ru/2011/11/21/reg-szfo/naryshkin.html> (дата обращения: 05.06.2022).
8. Профессия врача скорой помощи вымирает: на смену придут фельдшеры или парамедики. URL: <https://medrussia.org/16310-professiya-vracha-skoroj/> (дата обращения: 05.06.2022).
9. Служба скорой помощи в разных странах. URL: <https://8hours.ru/articles/medicina-truda/zdorove/sluzhba-skoroj-pomoshi-v-raznih-stranah> (дата обращения: 05.06.2022).
10. Авитисов П. В., Лобанов А. И. Социальные и политические проблемы формирования в России института парамедиков: Общественные отношения в Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-politicheskie-problemy-formirovaniya-v-rossii-instituta-paramedikov/viewer> (дата обращения: 05.06.2022).
11. Анализ текущей ситуации системы оказания скорой неотложной помощи и подготовки парамедиков в мире и в Республике Казахстан. Обзор литературы / Л. М. Пивина, Г. Б. Батенова, Ж. Т. Байбусинова // Наука и здравоохранение. 2020. № 2 (Т. 22). С. 5–15.
12. Investigating the Efficacy of a Hybrid EMT Course / C. Boyer, J. Zielewicz, G. Frailey, M. Trueman. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31800661/> (дата обращения: 05.06.2022).
13. NHS Modernisation Agency. Department of Health. The emergency care practitioner report: Right skill, right time, right place. URL: [http://minney.org/Publications/The\\_ECP\\_Report\\_Right\\_Skill\\_Right\\_Time\\_Right\\_Place.pdf](http://minney.org/Publications/The_ECP_Report_Right_Skill_Right_Time_Right_Place.pdf) (дата обращения: 05.06.2022).
14. Choi B., Blumberg C., Williams K. Mobile integrated health care and community paramedicine: An emerging emergency medical services concept. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26169927/> (дата обращения: 05.06.2022).
15. Guo B., Corabian P., Yan C. Community Paramedicine: Program Characteristics and Evaluation. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK549100/> (дата обращения: 05.06.2022).
16. Образовательно-профессиональная программа и технология подготовки парамедиков в Тернопольском национальном медицинском университете имени Я. Горбачевского МОЗ Украины / Н. М. Корда, А. А. Гудыма, А. Г. Шульгай, С. И. Запорожан // Медицинское образование. 2019. № 3. С. 6–13.

*Статья поступила в редакцию 08.02.2022; одобрена после рецензирования 27.06.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 08.02.2022; approved after reviewing 27.06.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

Анна Геннадьевна Сайфулина

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия, [anya\\_korzhakova15@mail.ru](mailto:anya_korzhakova15@mail.ru)

## ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗА

*Аннотация.* Данная статья посвящена основным аспектам формирования у иностранных учащихся подготовительного отделения страноведческой компетенции, которые были сформулированы по результатам исследования. Работа содержит программу и результаты исследования, определяющие особенности формирования указанной компетенции и подтверждающие необходимость ее формирования. Исследование проводилось на базе подготовительного отделения Амурского государственного университета. В рамках исследования было проведено тестирование и анкетирование учащихся подготовительного отделения, а также экспертный опрос преподавателей подготовительного отделения.

*Ключевые слова:* страноведческая компетенция, иностранные учащиеся, подготовительное отделение, экспертный опрос, Амурский государственный университет.

Anna G. Saifulina

Amur State University, Blagoveshchensk, Russia, [anya\\_korzhakova15@mail.ru](mailto:anya_korzhakova15@mail.ru)

## FUNDAMENTALS OF THE FORMATION OF COUNTRY-SPECIFIC COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY

*Abstract.* This article is devoted to the main aspects of the formation of country-specific competence among foreign students of the preparatory department, which were formulated based on the results of the study. The work contains a program and research results that determine the features of the formation of this competence and confirm the need for its formation. The study was conducted on the basis of the Preparatory Department of the Amur State University. As part of the study, testing and questioning of foreign students of the preparatory department, as well as an expert survey of teachers of the preparatory department were conducted.

*Keywords:* country-specific competence, foreign students, preparatory department, pedagogical research, expert survey, Amur State University.

В настоящее время количество иностранных граждан, обучающихся в России, постоянно увеличивается. Так, с 2019 по 2021 год общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло более чем на 26 тысяч человек [1]. Это связано, прежде всего, с высоким качеством российского образования и его востребованностью за рубежом. Также рост числа иностранных студентов определен целями и задачами государственной политики Российской Федерации в сфере образования, которая направлена на привлечение иностранных граждан к получению российского образования, укрепление и развитие позиций российской образовательной системы на международном уровне, развитие экспорта образования, продвижение русского языка и русской культуры [2].

Указанные тенденции обусловили повышенное внимание к вопросам теории и методики обучения иностранных граждан, вопросам преподавания русского языка как иностранного и неродного, в том числе к подготовительному этапу обучения иностранных граждан в России.

Подготовительное отделение (факультет) является первой и очень важной ступенью в про-

цессе обучения иностранных граждан. На данном этапе учащимся предстоит не только изучать русский язык, но и познакомиться с новой для них действительностью, которая отражается в особенностях культуры страны изучаемого языка, в ее истории, социальном и политическом устройстве, менталитете и укладе жизни народа и в других страноведческих аспектах. В этой связи вызывает интерес и обретает особую актуальность вопрос формирования страноведческой компетенции на подготовительном этапе.

В ранних работах нами было представлено теоретическое обоснование страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения: сформулировано рабочее определение данной компетенции и выделены ее основные содержательные блоки [3].

Теоретический анализ научно-методической литературы, результатов педагогических исследований, нормативных актов, посвященных обучению иностранных граждан, позволил нам прийти к выводу, что в настоящее время не изучен вопрос о формировании страноведческой компетенции на этапе подготовительного отделения и факторах, определяющих данный процесс. Несмотря на

то, что на начальном этапе обучения страноведческие знания особенно важны, формированию страноведческой компетенции на подготовительном отделении не уделяется должного внимания.

*Цель исследования* – изучить основные аспекты формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, определить ее роль.

*Задачи исследования:*

- определить уровень страноведческих знаний у иностранных учащихся подготовительного отделения в начале обучения, выявить малоизученные тематические блоки, а также темы, вызывающие интерес учащихся;

- выявить наиболее эффективные формы, методы и средства формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения;

- определить роль страноведческой компетенции в обучении иностранных учащихся на подготовительном отделении, ее влияние на эмоционально-ценностный компонент обучения.

Исследование было организовано на базе подготовительного отделения для иностранных граждан Амурского государственного университета (далее – АмГУ). В исследовании приняли участие 46 человек, среди которых преподаватели и иностранные учащиеся подготовительного отделения.

*Основные методы исследования*

1. Тестирование иностранных учащихся подготовительного отделения.

С целью определения уровня страноведческих знаний в начале обучения и выявления тематических блоков страноведческой компетенции, которым необходимо уделить особое внимание в процессе формирования страноведческой компетенции, было проведено тестирование учащихся.

2. Экспертный опрос. Анкетирование иностранных учащихся подготовительного отделения.

Для выявления роли страноведческой компетенции на подготовительном этапе обучения и уточнения сущности данной компетенции нами был проведен экспертный опрос среди преподавателей подготовительного отделения для иностранных граждан АмГУ, а также анкетирование учащихся этого отделения.

Исследование включало в себя несколько этапов.

*Первый этап.* Для определения уровня страноведческих знаний в начале обучения нами было проведено тестирование, в котором приняли участие 36 учащихся подготовительного отделения АмГУ.

Тест состоял из 28 вопросов закрытого типа. Представленные вопросы были разделены на четыре тематических блока: культура России, история России, социально-политическое устройство России, география и климат России.

Данные блоки были выделены на основе анализа научно-методических работ, посвященных социокультурной и страноведческой компетенциям (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [4], В.В. Сафронова [5], А.Н. Шукин [6] и др.).

По каждому из указанных блоков в тесте было представлено по семь вопросов закрытого типа: пять вопросов, посвященных стране в целом, и два вопроса регионального характера.

Вопросы теста были составлены на основе анализа методических пособий по страноведению для слушателей подготовительных отделений, студентов факультетов довузовской подготовки, иностранных студентов вузов: Журавлева Е.С. «Страноведение России», Акименко Н.А. «Страноведение России. Вопросы и ответы», Грецакая Е.С. «Страноведение России» и др.

Анализ полученных в ходе тестирования данных позволил сформулировать следующие результаты:

- количество правильных ответов на вопросы теста составляет 62 %, что говорит о среднем уровне страноведческих знаний учащихся;

- наибольшее количество ошибок было допущено в вопросах по истории и культуре России;

- количество правильных ответов на вопросы регионального характера составляет всего 43 %.

Таким образом, результаты проведенного тестирования свидетельствуют о среднем уровне страноведческих знаний учащихся и позволяют выделить наиболее важные тематические блоки страноведческой компетенции, среди которых история России и культура России, а также региональный аспект по данной тематике.

*Второй этап.* Для определения мнения учащихся о необходимости формирования страноведческой компетенции было проведено анкетирование.

Анкета была разработана на основе теории и методики организации и проведения социологического исследования (Э.А. Капитонов, В.А. Ядов), а также согласно теоретическим положениям формирования страноведческой компетенции. Она состояла из семи вопросов закрытого типа, посвященных роли страноведческой компетенции в обучении, тематическим блокам данной компетенции, процессу ее формирования. По каждому вопросу респондент мог выбрать один или несколько вариантов ответа.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что все опрошенные нами учащиеся заинтересованы в получении страноведческих знаний о России. Отвечая на вопрос о роли страноведческих знаний, иностранцы могли выбрать

несколько вариантов ответа. Так, учащиеся отмечают, что такие знания способствуют обучению (75 %), социокультурной адаптации (75 %), а также вызывают интерес и способствуют мотивации к обучению (81 %) (см. рис. 1).

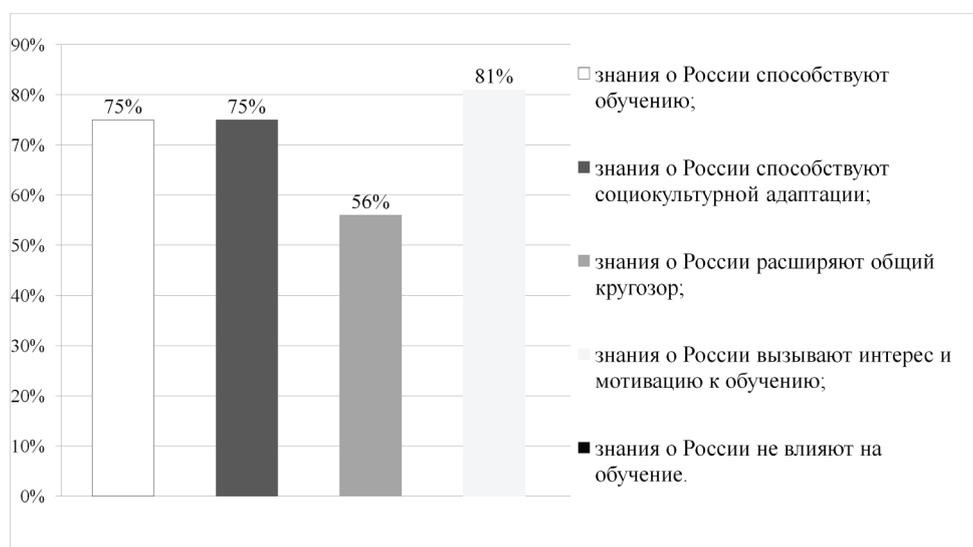


Рис. 1. Влияние знаний о России на обучение

С целью определения пробелов в страноведческих знаниях учащихся в анкету был включен вопрос о малоизученных темах страноведения России.

Среди малоизученных тем о России учащиеся выделяют следующие: география (56,2 %); экономика (56,2 %); культура (50 %); особенности русского народа (37,5 %) (см. рис. 2).

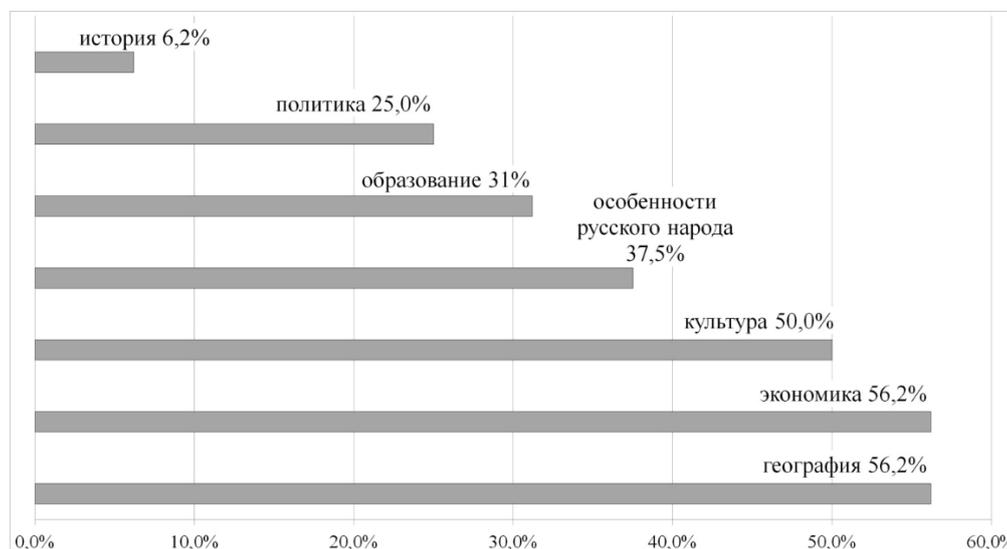


Рис. 2. Малоизученные области знаний о России

Наряду с малоизученными темами страноведения России респонденты отметили темы, которые они хотели бы изучать. Среди таких тем можно выделить следующие:

- знания о русской культуре (праздниках, традициях, искусстве) (81,2 %);

- знания об особенностях речевого и неречевого поведения русских людей, их менталитета (68,7 %);
- знания об истории России, о важных исторических событиях (62,5 %);
- знания о городах и регионах России (62,5 %) (см. рис. 3).

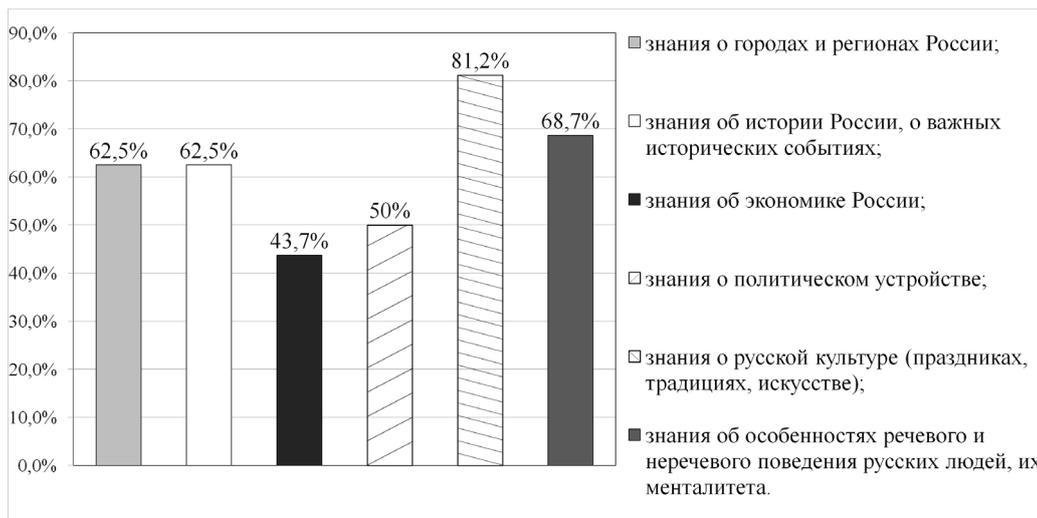


Рис. 3. Тематические блоки страноведческой компетенции, вызывающие интерес учащихся

Иностранные учащиеся отвечали на вопрос об организационных формах обучения. Анализ ответов показал, что наиболее эффективными

формами освоения страноведческих знаний являются практические занятия (56,2 %) и внеаудиторные мероприятия (62,5 %) (см. рис. 4).

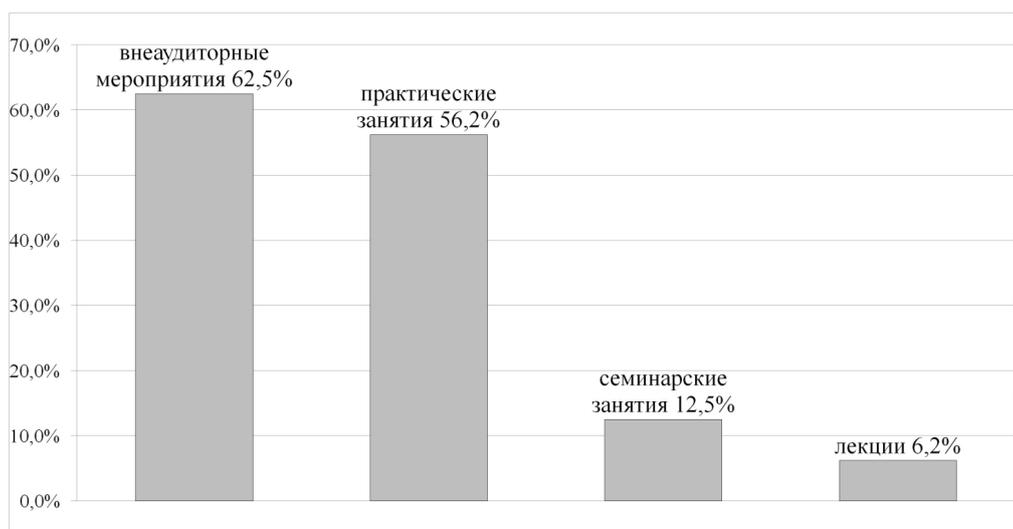


Рис. 4. Формы освоения страноведческих знаний

Один из заключительных вопросов анкеты был посвящен оценке уровня сформированности страноведческой компетенции. Респондентам предлагалось оценить уровень исследуемой нами компетенции от 1 до 5. Большинство ответов на этот вопрос варьировалось от 1 до 3 и только три человека выбрали оценку «4»:

- «оценка 1» – 36,1 %;
- «оценка 2» – 25 %;
- «оценка 3» – 30,5 %;
- «оценка 4» – 8,3 %.

В результате проведенного анкетирования можно сделать следующие *выводы*:

- иностранные учащиеся заинтересованы в получении страноведческих знаний о России и отмечают их положительное влияние на обучение и на эмоционально-ценностный аспект;
- в процессе формирования страноведческой компетенции необходимо уделять особое внимание таким тематическим блокам, как история, культура и география России, а также темам, посвященным особенностям русского менталитета, речевого и неречевого поведения и др.;
- формирование страноведческой компетенции может осуществляться как в рамках аудиторных практических занятий, так и во внеаудиторной работе.

*Третий этап – опрос экспертов.* Для проведения экспертного опроса был разработан опросный лист, который включал в себя восемь вопросов открытого и закрытого типа. Вопросы закрытого типа предполагали выбор одного или нескольких вариантов ответа. Вопросы были посвящены роли страноведческой компетенции на подготовительном этапе обучения, методам и средствам формирования данной компетенции. Представленные в опросном листе вопросы были сформированы исходя из логики нашего исследования и на основании теоретических положений формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения.

Экспертами выступили преподаватели подготовительного отделения для иностранных граждан АмГУ. Всего в опросе приняли участие 10 экспертов, среди которых восемь преподавателей русского языка и два преподавателя профильных дисциплин (история, обществознание, литература).

Следует отметить, что подготовительное отделение Амурского государственного университета обладает своей спецификой. Уникальное географическое расположение Амурской области оказало большое влияние на местную культуру, историю, торговлю, туризм и, конечно, сферу об-

разования. Ежегодно большую часть учащихся подготовительного отделения АмГУ составляют граждане из Китайской Народной Республики.

Трансграничное пространство Дальнего Востока создает благоприятные условия для развития тесных международных отношений и межкультурных связей. Наряду с существенными культурными различиями, которые связаны с языковыми особенностями, национальными традициями и ценностями, менталитетом людей и их образом жизни, Россию и Китай объединяют общие исторические события, коренные малочисленные народы, экономические отношения и многое другое.

Опрошенные нами эксперты отмечают, что формирование страноведческой компетенции является необходимой составляющей обучения на подготовительном этапе.

Среди основных причин необходимости формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения эксперты называют следующие:

- знакомство учащегося со страной изучаемого языка (80 %);
- содействие изучению русского языка как иностранного (70 %);
- содействие социокультурной адаптации учащихся (60 %) (см. рис. 5).

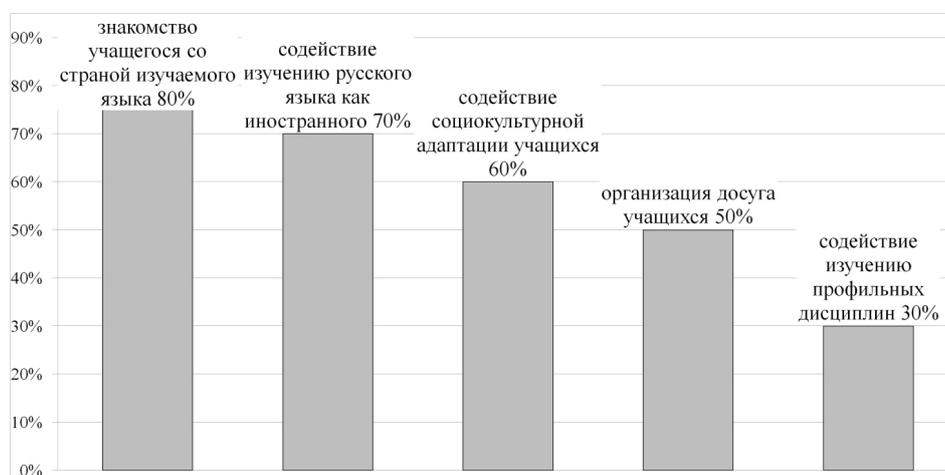


Рис. 5. Причины необходимости формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения

Эксперты отмечают, что наличие страноведческой компетенции оказывает положительное влияние как на усвоение русского языка и языковую адаптацию, так и на социокультурную адаптацию, приобщение учащихся к русской национальной культуре, формирование положительного образа России.

Несмотря на важную роль страноведческой компетенции, эксперты подтверждают наличие

проблемы формирования исследуемой нами компетенции. Данную проблему они связывают с отсутствием целостной модели формирования страноведческой компетенции (70 %), а также с необходимостью в актуализации учебного материала страноведческого характера (70 %), в том числе в актуализации средств и методов представления данного материала (50 %) (см. рис. 6).

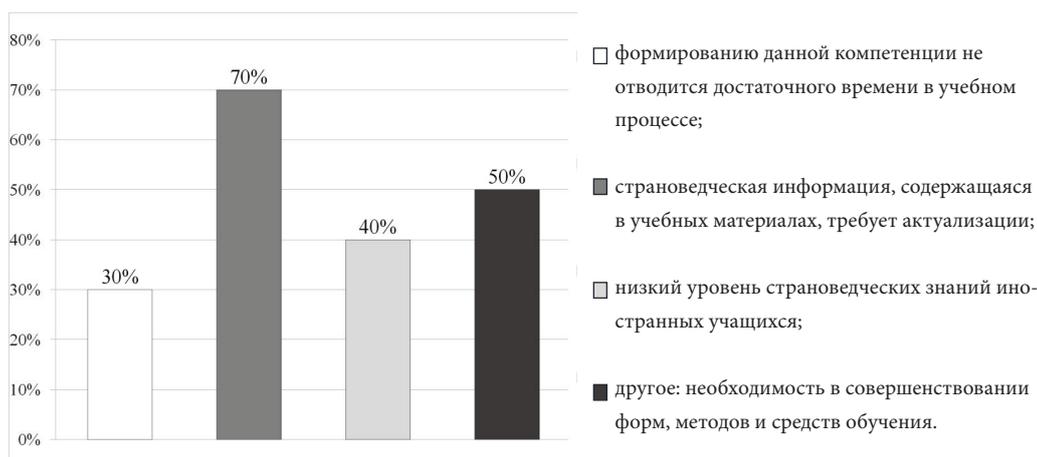


Рис. 6. Проблемы формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения

В заключение эксперты отметили наиболее эффективные, на их взгляд, организационные формы, методы и средства формирования страноведческой компетенции на подготовительном отделении. Так, 80 % отмечают эффективность внеаудиторной работы; 60 % респондентов выбрали практические занятия по русскому языку; 60 % опрошенных считают, что процесс

формирования указанной компетенции должен осуществляться не только на занятиях по русскому языку, но и в рамках аудиторных занятий по профильным дисциплинам посредством междисциплинарных связей; 50 % считают, что для формирования страноведческой компетенции необходима специальная дисциплина (см. рис. 7).

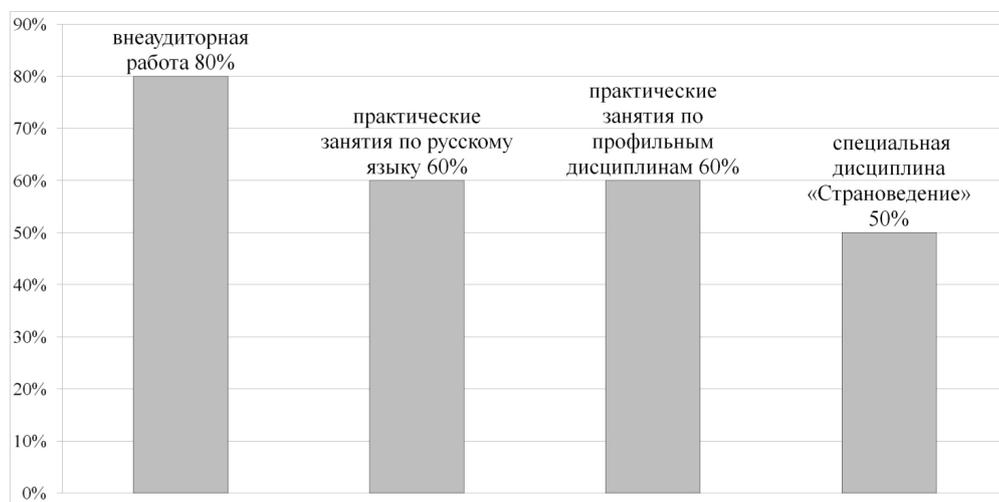


Рис. 7. Организационные формы обучения при формировании страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения

Кроме этого, в рамках опроса эксперты выделили методы обучения, способствующие формированию страноведческой компетенции. Среди методов обучения были отмечены интерактивные и игровые методы, а также особое внимание эксперты уделяют современным информационным технологиям, применению электронной образовательной среды и т. д.

Таким образом, проведенный экспертный опрос позволил нам сделать следующие выводы:

- страноведческая компетенция является важной составляющей обучения на подготовительном этапе, способствуя не только усвоению языка, но и социокультурной адаптации учащихся, их приобщению к русской национальной культуре;

- в настоящее время существует ряд проблем, связанных с процессом формирования страноведческой компетенции, среди которых отсутствие педагогической модели формирования указанной компетенции, необходимость в актуализации и расширении учебного материала страноведческого характера, а также необходимость в совершенствовании методов и средств обучения, применении инновационных образовательных технологий.

Таким образом, и преподаватели, и иностранные учащиеся подготовительного отделения подтвердили необходимость формирования страноведческой компетенции, отметили ее положительное влияние на процесс обучения, социокультурную адаптацию, а также эмоционально-ценностный аспект.

Результаты исследования, посвященного изучению основных аспектов формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, позволили нам сформулировать следующие *выводы*:

- в начале обучения уровень страноведческих знаний учащихся подготовительного отделения средний, что подтверждают результаты тестирования и сами учащиеся;

- ключевыми тематическими блоками страноведческой компетенции можно назвать культуру, историю и географию России, а также темы, посвященные национальным особенностям носителей русского языка;

- наиболее эффективными организационными формами работы при формировании страноведческой компетенции по результатам исследования являются внеаудиторные мероприятия, а также

практические занятия по русскому языку и профильным дисциплинам;

- среди методов и средств обучения при формировании страноведческой компетенции можно выделить инновационные методы обучения: интерактивные, игровые, виртуальные и т. д., современные информационные технологии;

- страноведческая компетенция является необходимой составляющей обучения иностранных учащихся на подготовительном этапе, которая способствует усвоению русского языка, социокультурной адаптации, формированию позитивного эмоционально-ценностного состояния учащихся;

- существует необходимость в совершенствовании процесса формирования страноведческой компетенции на подготовительном этапе: в разработке целостной педагогической модели, актуализации учебного материала, форм, методов и средств обучения.

На основании изучения и анализа теоретических основ формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся, результатов тестирования и анкетирования учащихся, а также результатов экспертного опроса может быть разработана целостная педагогическая модель формирования исследуемой нами компетенции с учетом выявленных особенностей данного процесса.

Дальнейшее исследование по данной теме будет посвящено разработке и апробации педагогической модели формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся подготовительного отделения, а также педагогическим условиям ее формирования.

### Список источников

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: официальный сайт. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT\\_ID=46158](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158) (дата обращения: 02.03.2022).
2. Правительство России: официальный сайт. URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 26.10.2022).
3. Сайфулина А. Г., Лейфа А. В. Обоснование страноведческой компетенции в структуре обучения иностранных учащихся подготовительного отделения // Вестник АмГУ. 2021. № 94. С. 62–66.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесл. акад. Ю. С. Степанова. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
5. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
6. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

*Статья поступила в редакцию 14.04.2022; одобрена после рецензирования 13.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 14.04.2022; approved after reviewing 13.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-49-53

**Анатолий Андреевич Шаповалов***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, shap\_a\_a@mail.ru***Сергей Васильевич Таныгин***Центр развития творчества детей и молодежи Железнодорожного района, г. Барнаул, Россия, tanyginsv@mail.ru*

## УРОВНЕВЫЕ РАБОТЫ ПРОБЛЕМНО-ПРОГРАММИРОВАННОГО ВИДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье на основе анализа методических указаний к лабораторным работам по физике и методике преподавания физики представлен один из путей преодоления недостатков организации в педвузе лабораторных физических практикумов. Выдвинуто предложение включать в состав практикумов работы проблемно-программированного вида. Дано описание этих работ с позиции трех типов ориентировочной основы действия. Сформулированы требования к работам проблемно-программированного вида и сделаны прогнозы их использования в системе профессиональной подготовки учителя физики.

*Ключевые слова:* проблемно-программированные работы, ориентировочная основа действия, физический практикум, профессиональная подготовка учителя.

**Anatoly A. Shapovalov***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, shap\_a\_a@mail.ru***Sergey V. Tanygin***Barnaul city municipal educational institution "TsRTDiM" of Zheleznodorozhny district, Barnaul, Russia, tanyginsv@mail.ru*

## LEVEL-BASED ASSIGNMENTS OF THE PROBLEM-PROGRAMMED TYPE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PHYSICS TEACHER TRAINING

*Abstract.* On the basis of the analysis of method guidelines for laboratory works in physics and methods of teaching physics the authors suggest one of the ways to overcome the deficiencies in laboratory physics practical works organization in pedagogical universities. The article proposes to include the assignments of the problem-programmed kind into the structure of practical work. The description of these assignments from a position of three types of indicative basis of action is given. Requirements to works of the problem-programmed kind are formulated and prognoses of their use in the system of professional education of a physics teacher are made.

*Keywords:* problem-programmed works, approximate basis of action, physical workshop, professional education of a physics teacher.

Система профессиональной подготовки учителя физики предусматривает выполнение студентами достаточно большого количества обязательных лабораторных работ из различных разделов курса общей физики – механики, молекулярной физики и термодинамики, электричества, оптики, квантовой физики. Инструкции к этим работам берутся из пособий, изданных крупными издательствами [1, 2] и создаются силами преподавателей отдельных вузов [3–5]. Перечень лабораторных работ по физике расширяется при изучении студентами всевозможных спецкурсов.

Выбор тематики конкретных работ и подбор соответствующего оборудования для комплектования лабораторных практикумов в основном определяется наличием в конкретном вузе того или иного оборудования. Инструкции же к рабо-

там подбираются или пишутся с ориентацией, в первую очередь, на уровень поступающих и обучающихся в данном вузе студентов.

К общим недостаткам многих практикумов на физико-математических отделениях педвузов можно отнести их оторванность от задач профессионально-методической подготовки учителя физики. Бытует точка зрения, согласно которой физические практикумы должны обеспечить подготовку студентов лишь в области фундаментальной науки. В силу этого инструкции для лабораторных работ, выполняемых в педагогических вузах, практически не отличаются от инструкций для вузов иного профиля.

Существенным недостатком физических лабораторных практикумов является отсутствие уровневой дифференциации лабораторных ра-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания физики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (№ 073-00087-22-02 от 26.04.2022).

бот. Проявляется недостаток в том, что независимо от уровня подготовки студенты выполняют работы по одним и тем же инструкциям на одних и тех же установках.

В подавляющем числе случаев инструкции к лабораторным работам пишутся по схожим шаблонам. Как правило, эти шаблоны включают название и цель работы, список используемого оборудования, теоретическую часть, указания на последовательность действий, которые следует выполнить, расчетные формулы, готовые таблицы, контрольные вопросы. Отличие состоит лишь в степени детализации пунктов инструкций. Где-то теория представляется кратко, где-то очень подробно. Где-то оборудование просто перечисляется, где-то приводятся рисунки приборов и их описания. Общим для таких инструкций является то, что они ориентированы на массовое обучение, в условиях которого обеспечить индивидуальный подход к каждому обучающемуся очень сложно.

Кроме прочего, для тематических практикумов в вузах обычно отводятся отдельные лаборатории, в которых стоят уже готовые к проведению опытов установки. При этом подготовкой установок занимаются не студенты, а лаборанты.

Казалось бы, отдельной строкой в общем списке лабораторных работ для педвузов стоят работы по методике преподавания физики [6–10]. Предполагается, что выполнение именно этих работ должно подготовить будущих учителей к руководству деятельностью учащихся в области школьного лабораторного эксперимента. Однако принципиального отличия в структуре и организации проведения этих работ нет, да и количество работ данного вида несоизмеримо меньше, чем число работ по фундаментальной науке. Уже в силу этого обстоятельства принципиально изменить взгляды студентов на методику и технику проведения лабораторного эксперимента они не могут.

Мы полагаем, что частично преодолеть обозначенные недостатки можно путем включения в состав лабораторных практикумов, проводимых на физико-математических отделениях педвузов, работ проблемно-программированного вида.

Один из примеров работы проблемно-программированного вида был нами приведен ранее в учебном пособии, посвященном теории и технологии педагогического конструирования лабораторного физического эксперимента [11, с. 52–66]. В данной статье мы проецируем обозначенный вид лабораторных работ на задачу профессиональной подготовки учителя физики в педагогическом вузе.

Начнем с того, что суть работ проблемно-программированного вида, в отличие от работ классического вида, заключается в том, что в основе инструкций к ним лежит ориентировочная основа действия (ООД) [12] не второго (ООД-2), а первого (ООД-1) типа, предполагающая, что студентам изначально даются не полные инструкции, а лишь общие или детализированные задания по выполнению всей работы или ее отдельных частей.

Получив такие задания, студенты могут выполнять их в силу собственного понимания. Теория и практика [13] показывают, что этот путь оказывается крайне неэффективным. Как правило, он требует самостоятельной постановки промежуточных задач, поиска верных путей и способов их решения. Решение поставленных задач сопряжено со множеством ошибок. Требуется большое время на понимание того, какие ошибки совершены и как их исправить.

К минусам ООД-1 относится и то, что, даже достигнув результата, студент приобретает лишь знания и умения, связанные с выполнением конкретного задания. Встретившись с другим, даже аналогичным, заданием, учащийся вновь продвигается вперед путем проб и ошибок, опять затрачивает большое время на поиск решения. И не очевидно, что желаемая цель будет достигнута.

Вместе с тем ООД-1 в учебной деятельности имеет и ряд неоспоримых плюсов. Пройдя по пути самостоятельного поиска, студент совершает пусть и субъективное, но открытие. Можно предположить, что неоднократное продвижение по данному пути будет способствовать формированию у него черт характера, необходимых ученому – усидчивости, трудолюбия, желания достичь поставленной цели. При этом творческое мышление будущего учителя и его исследовательские умения должны получить значительное развитие.

Однако далеко не все студенты могут не только пройти по обозначенному пути и даже сдвинуться с места. Скорее всего, они потеряют интерес к работе и постараются найти обходные пути, часто несовместимые с задачами обучения.

Для облегчения движения по пути выполнения поставленных в лабораторных работах заданий инструкции к работам проблемно-программированного вида содержат систему подсказок, которыми можно воспользоваться в случае каких-либо затруднений, появляющихся по ходу выполнения работ. Подсказки можно использовать и для сопоставления собственных решений с образцами. При организации контроля за про-

цессом выполнения работ можно организовать подсчет обращений к подсказкам.

В случае если к выполнению работы приступает хорошо подготовленный и знающий соответствующий материал студент, он может не тратить время на изучение и даже чтение теоретического фрагмента инструкции к работе. Студент же, не освоивший в силу тех или иных обстоятельств необходимый для выполнения работы материал, может обратиться к соответствующей подсказке и восполнить дефицит информации.

Если работа в составе практикума выполняется первый раз на незнакомом оборудовании, то имеет смысл обратиться к подсказке, в которой описывается данное оборудование. Если используемое оборудование или какие-то его элементы известны, вряд ли стоит тратить время на чтение того, что и так понятно. Подсказку можно проигнорировать. То же самое касается и других составляющих лабораторных работ.

Конечно, можно по технологии ООД-2 составить очень объемные инструкции к работам, которые будут использоваться не полностью, а фрагментарно. Но, во-первых, понять, что следует читать, а что можно пропустить, достаточно сложно. Во-вторых, выдача всего материала сразу в готовом виде не стимулирует студента к самостоятельным размышлениям и формирует у него лишь репродуктивный стиль мышления.

Кроме того, будущий учитель, выполнив в вузе по разным предметам множество работ, в инструкциях к которым представлена вся необходимая информация и детально прописаны все требуемые действия, будет искренне убежден, что и в школе учащиеся должны выполнять именно такие работы по аналогичным инструкциям. Подобная установка почти не оставляет места для организации проектной и исследовательской деятельности учащихся. По крайней мере, руководство такой деятельностью учащихся будет вызывать у учителя, овладевшего установками на репродуктивную работу и научившемуся ее выполнять, множество затруднений.

Таким образом, в систему профессиональной подготовки учителя физики целесообразно включать, если не полностью, то хотя бы частично, работы проблемно-программированного вида. При этом в общем числе разнообразных видов экспериментальных работ доминировать должны исследовательские работы. Предпочтение следует оказывать комплексным работам по изучению физических процессов и явлений, на базе которых уже в процессе их выполнения студентами самостоятельно или с подсказками могут

быть созданы конкретные задания на получение численных значений физических величин, в том числе констант; исследование связей между величинами; изучение и конструирование приборов, механизмов и машин; проверку справедливости выводов из теоретических посылок. Многие из подсказок к таким работам и их группам будут одинаковыми. Пользуясь этими подсказками, студент будет постепенно овладевать методами выполнения соответствующих видов работ, а из используемых частей инструкций с подсказками будут формироваться новые инструкции, фактически построенные по технологии инструкций, в основе которых лежит ООД-3. Важно, что проведение студентов через все классические виды ориентировочной основы действия автоматически делает выполняемые работы уровневыми.

Работы проблемно-программированного вида можно разделить на две группы. К первой будут относиться работы по дисциплинам, условно относящимся к фундаментальным наукам, в первую очередь к общей и экспериментальной физике. Ко второй группе следует отнести работы по циклу методических дисциплин.

Выполнение студентами работ первой группы должно содействовать пониманию ими методов научного исследования, формировать у них навыки самостоятельной экспериментальной работы, развивать творческие способности в области методики и техники физического эксперимента.

Дополнительная цель работ второй группы будет состоять в подготовке будущих учителей физики к педагогическому конструированию учебного физического эксперимента [14, 15] и умению создавать материальную и методическую базу для организации учебной и исследовательской деятельности учащихся средней школы.

В качестве примера приведем краткое описание двух разработанных нами инструкций представляемого вида.

Первая инструкция посвящена изучению вращательного движения твердого тела. Обычно эта работа выполняется на установке «Маятник Обербека». При этом часто лабораторную работу студенты выполняют до того, как прослушают лекцию по данной теме.

Наша инструкция построена таким образом, чтобы в процессе выполнения заданий студент самостоятельно пришел к ранее незнакомому ему основному закону динамики вращательного движения. Для этого, после постановки генеральной цели исследования, студенту предлагается выполнить ряд теоретических заданий, направленных на овладение методом аналогий и применение

этого метода сначала к кинематике, а затем к динамике поступательного и вращательного движения. В ходе выполнения заданий студент должен выдвинуть гипотезу, сформулировать идею и составить план эксперимента, собрать экспериментальную установку и провести серию опытов для проверки гипотезы. Следует отметить, что работа выполняется не на маятнике Обербека, а на его существенно измененном и малоузнаваемом аналоге. 14 подсказок помогают проделать эту непростую работу.

Вторая инструкция соответствует одной из работ, обычно присутствующей в составе вузовских физических практикумов по механике. Работа посвящена изучению движения связанных тел в вертикальном направлении на специальной установке, называемой машиной Атвуда.

Специфика нашей инструкции состоит в том, что она ориентирована не столько на решение экспериментальных физических задач, сколько на формирование знаний и умений студентов в области методики обучения физике.

Начинается инструкция с краткого описания рассматриваемого сюжета, после которого следует перечисление трех различных вариантов оборудования, которое студент на свое усмотрение может использовать для самостоятельной сборки экспериментальной установки.

Далее следуют 9 заданий, поэтапное выполнение которых позволит решить и физические, и методические задачи. К заданиям дано 14 подсказок. В подсказках можно найти информацию о том, как собрать выбранную экспериментальную установку, как и в какой последовательности решить основную задачу механики в соответствии со стандартными алгоритмическими предписаниями по решению кинематических и динамических задач. Для не справившихся с решением физической задачи приведена математическая модель рассматриваемого процесса, оформленная согласно правилам методики решения физических задач.

Отличительной особенностью инструкции является то, что студент должен познакомиться

с принципами конструирования текстов экспериментальных задач, сам эти задачи сформулировать и решить. Как это сделать, рассказывается в соответствующих подсказках. В последних подсказках приводятся примеры обобщенных планов, на базе которых строятся инструкции с использованием ориентировочной основы действия третьего типа. Предполагается, что именно эти инструкции и будут использованы студентами, когда они приступят к руководству исследовательской деятельностью школьников.

В техническом плане инструкции к работам проблемно-программированного вида лучше представлять на компьютере в виде программы, позволяющей по требованию открывать отдельные окна с заданиями и подсказками. Счет совершенных переходов позволит более объективно оценить выполненную работу. Количество же обращений к тем или иным подсказкам даст основание для внесения в них корректировок.

Подводя итоги, можно констатировать следующее. Инструкции к работам проблемно-программированного вида для студентов педагогического вуза должны состоять из некоторого перечня заданий и системы подсказок или пояснений. Студенты по ходу выполнения работ могут выполнять задания полностью самостоятельно или обращаться в любой последовательности к любому количеству подсказок или пояснений.

Подсказки или пояснения могут быть одно- и многоступенчатыми. Строиться они должны не произвольно, а на основе анализа типичных затруднений, которые испытывали студенты, ранее выполнявшие данные работы.

В целом, при выполнении заданий проблемно-программированного вида будущие учителя физики должны более успешно, чем обычно, продвигаться в направлении выполнения конкретных работ, приобретать новые знания и умения в областях физики, методики ее преподавания, методологии научного исследования, получать новые знания и восполнять пробелы в своей подготовке.

### Список источников

1. Портис А. Физическая лаборатория. М.: Наука, 1978. 319 с.
2. Каленков С. Г., Соломахо Г. И. Практикум по физике. Механика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Высшая школа, 1990. 110 с.
3. Певин Н. М. Практикум по физике. Механика: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. 84 с.
4. Сорокин М. П., Субботин Г. И. Общий физический практикум. Молекулярная физика и термодинамика. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/sorokin-subbotin-obshhij-fizicheskij-praktikum.pdf> (дата обращения: 24.10.2022).
5. Лабораторный практикум по физическим основам механики, молекулярной физике и термодинамике: учеб. пособие / Ю. Б. Кирста, В. Л. Орлов, В. Ф. Задонцев и др. Барнаул: АлтГТУ, 2005. 138 с.

6. Анциферов Л. И., Пищиков И. М. Практикум по методике и технике школьного физического эксперимента. М.: Просвещение, 1984. 255 с.
7. Марголис А. А., Парфентьева Н. Е., Иванова Л. А. Практикум по школьному физическому эксперименту. М.: Просвещение, 1977. 304 с.
8. Лозовенко С. В. Лабораторный практикум по физике с применением цифровой лаборатории Vernier. М.: ИЛЕКСА, 2018. 136 с.
9. Васильев А. А. Цифровая лаборатория «L-микро»: учебно-методическое пособие: в 3 ч. Ч. 1. Комплекс «Механика». Новокузнецк: КузГПА, 2010. 70 с.
10. Поваляев О. А., Ханнанов Н. К., Хоменко С. В. Цифровая лаборатория по физике. Базовый уровень: методическое руководство по работе с комплектом оборудования и программным обеспечением фирмы «Научные развлечения». М.: МАКССПЕЙС, 2013. 104 с.
11. Шаповалов А. А., Таныгин С. В. Педагогическое конструирование системы лабораторного физического эксперимента. Барнаул: АлтГПА, 2011. 165 с.
12. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. С. 107–112.
13. Усова А. В., Вологодская З. А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1981. 158 с.
14. Шаповалов А. А., Андреева Л. Е. Педагогическое конструирование экспериментальных задач по физике: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 176 с.
15. Шаповалов А. А. Учебно-исследовательские работы для смешанного обучения по физике: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 284 с.

*Статья поступила в редакцию 01.08.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 01.08.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-54-62

**Оксана Николаевна Жердева***Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова, г. Барнаул, Россия, vigrijanova@mail.ru***Ольга Артуровна Поволоцкая***Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, nojoke@mail.ru***Юрий Вадимович Горбунов***Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, Barnaul-Gorbunov@mail.ru*

### АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Снижение мотивации у обучающихся вузов является важным фактором, препятствующим повышению эффективности образовательной деятельности. В статье авторы исследуют причины, затрудняющие формирование стойкой мотивации у студентов, посредством проведения анкетирования. В ходе исследования были получены данные, свидетельствующие о наличии высокой первоначальной мотивации к обучению в вузе, однако в ходе обучения большинство опрошенных отмечают ее снижение. В результате анализа авторы приходят к выводу, что для формирования стойкой мотивации к обучению у студентов необходим комплекс мероприятий, воздействующих на все ее основные факторы.

*Ключевые слова:* мотивация, мотив, мотивационное поле, образовательный процесс, структурные компоненты мотивации, учебная мотивация, факторы, определяющие учебную мотивацию.

**Oxana N. Zherdeva***Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia, vigrijanova@mail.ru***Olga A. Povolotskaya***Altai State University, Barnaul, Russia, nojoke@mail.ru***Iurii V. Gorbunov***Altai State University, Barnaul, Russia, Barnaul-Gorbunov@mail.ru*

### ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF FORMING UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM

*Abstract.* Reducing the motivational activity of university students is a rather important factor hindering efficiency of education. In the article, the authors investigate the reasons that prevent the formation of a stable motivation among students by conducting research. The data obtained indicate the presence of initial motivation to study at a university, but in the course of training, most of the respondents lose it. As a result of the analysis the authors come to the conclusion that in order to form a stable students' motivation, a set of measures is needed that affect all its main factors.

*Keywords:* motivation, motive, motivational field, educational process, structural components of motivation, learning motivation, factors that determine learning motivation.

Проблема мотивации человека к трудовой деятельности является одной из активно обсуждаемых в среде HR-специалистов на протяжении многих лет. В настоящее время рынок диктует свои законы развития обществу, предлагает клиентам огромное количество тренингов, семинаров, мастер-классов по развитию мотивации ру-

ководителей, персонала, самих себя, детей и даже клиентов. С теоретической точки зрения вопрос мотивации достаточно проработан исследователями разных направлений – психологами, социологами, философами, педагогами. Однако стоит признать тот факт, что в современном обществе данная проблема не решена полностью и мотивации

вационные механизмы не работают так, чтобы гарантировать формирование устойчивой мотивации человека к деятельности. Учебная мотивация как частный вид мотивации играет огромную роль в успешности образовательной деятельности. При этом важно иметь в виду, что учебная деятельность сопровождает человека в период всего его становления как личности и далее в той или иной мере проходит через всю его жизнь. Профессиональная мотивация отражает взаимодействие человека с обществом. То есть исследования в данной области, поиски действенных факторов мотивации, механизмов по ее формированию, поддержанию и повышению остаются актуальными в наши дни как для общества, которое заинтересовано в повышении эффективности образования для получения высококвалифицированных специалистов и, как следствие, повышения жизненных стандартов и качества жизни, так и для самого индивидуума, который становится более удовлетворенным членом общества, чувствуя отдачу от осуществляемой им деятельности.

Согласно «Российской педагогической энциклопедии» под мотивацией понимается «внутреннее устремление или влечение, служащее стимулом или движущей силой для отдельной личности или группы лиц и побуждающее их действовать определенным образом или воздерживаться от определенных действий» [1].

Для высшей школы вопрос мотивации и ее поддержания на протяжении всего процесса обучения является одним из важнейших элементов в системе овладения обучающимся будущей профессией, вхождения его в жизнь гражданского общества, обеспечения его дальнейшей заинтересованности в самой профессиональной деятельности и в постоянном обновлении имеющихся у человека компетенций. Стоит отметить, что высокий уровень мотивации позволяет достигнуть высокой эффективности в любом виде деятельности, и образование не исключение. Функцию мотиваторов в данном случае выполняет профессорско-преподавательский состав, администрация учебного заведения, студенческое сообщество и сами обучающиеся (если говорить о самомотивации как о важнейшем из элементов системы мотивации).

Процесс построения системы мотивационных механизмов обучающихся на практике нуждается в теоретическом обосновании и осознании. Впервые термин «мотивация» был употреблен в статье А. Шопенгауэра «Четыре принципа достаточной причины» в 1910 году и означал «побуждение, вы-

зывающее активность организма» [2, с. 65], после чего он прочно закрепился в научной среде.

Анализ взглядов на мотивацию как на ключевую проблему психологии представлен в статье Н.И. Мешкова, Д.Н. Мешкова [3, с. 37].

О мотивации и мотивационных механизмах писали в своих трудах многие выдающиеся исследователи, среди них: Х. Хекхаузен, З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Г. Мюррей, А. Маслоу, А.Н. Леонтьев, Д. Макклеланд, Д. Аткинсон и другие.

Х. Хекхаузен в своей книге «Мотивация и деятельность» пишет о том, что в конце XIX – начале XX века мотив рассматривался «просто как основание, принимаемое в расчет при принятии волевого решения» [4, с. 32], и только в 1936 году в работе П.Т. Юнга впервые действие рассматривается как опосредованный потребностями и тенденциями акт. Однако ученый говорит о том, что, несмотря на широкий исследовательский интерес к проблемам мотивации, общетеоретические выводы еще не сформулированы однозначно.

К. Левин, сформулировавший «теорию поля», исходил из научных достижений физики и считал, что поведение человека обусловлено внутренними побудительными мотивами, а также находится под влиянием внешних объектов. Все эти элементы, влияющие на поведение, обладают неким зарядом (валентностью) и вызывают у личности определенное напряжение, требующее разрядки [5, с. 67].

Лауреат Нобелевской премии академик И.П. Павлов, работая в области физиологии, также внес достаточный вклад в развитие психологии обучения [6], подчеркивая важность развития у обучающихся рефлекса цели (научение процессу целеполагания) и рефлекса свободы (выработка критичности мышления в создании и формировании картины мира).

А.Н. Леонтьев исследовал в своих трудах связь мотивов с эмоциями и становлением личности, рассуждая о влиянии эмоций на формирование устойчивых и осознанных мотивов в деятельности человека [7, с. 92–98]. Также и П.М. Якобсон видел в формировании стойкой мотивационной системы личности психологические причины, влияющие на эмоциональный фон человека [8].

Особый интерес для исследования проблем учебной мотивации представляют труды С.Л. Рубинштейна, так как он уделяет большое внимание изучению вопроса о мотивах учения, подчеркивая важность осознания учеником тех задач и заданий, которые ставит перед ним учитель, при-

нения их ценности и значимости для своей дальнейшей жизнедеятельности [9, с. 661–670].

Рассмотрим содержание понятия «мотивация» с позиции отечественных исследователей XXI века. По мнению Э.А. Уткина, «мотивация – это состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации». В рамках определенной деятельности человек стремится удовлетворить свои потребности, и таким образом у него формируется мотивация [10, с. 9–15]. То есть в контексте учебной мотивации необходим акцент на формировании потребности к обучению.

Схожий подход можно наблюдать у Г.Г. Зайцева, который дает следующее определение понятию мотивации: «мотивация – это побуждение к интенсивной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить конкретные потребности» [11, с. 28].

Представляет также интерес исследование Р.И. Цветковой, посвященное мотивационной сфере личности современного студента. Р.И. Цветкова определяет мотивацию как устойчивое личностное образование, выработку субъектом своей позиции, отношения к задаче и возможным путям ее решения на основе конкретных отношений личности. Борьба мотивов в данной ситуации выражает не противоречивость личностных устремлений, а сложность отношения субъекта к задаче [12, с. 6].

В работах российских исследователей в основном мотив характеризуется двумя составными элементами: деятельностью и направленностью.

Проанализировав зарубежные исследования учебной мотивации в XXI веке, выделим следующие несколько теорий:

1. Теория контроля и значимости эмоций достижения (Р. Пекрун, 2006 год), в которой автор в качестве основы формирования учебной мотивации рассматривает разнообразные эмоции и предлагает при помощи их генерирования влиять на уровень мотивации обучающихся [13, с. 315].

2. Теория атрибуции Б. Вайнера [14], где автор рассматривает важность мнения других людей (референтных групп) при формировании механизмов мотивации личности. Данная теория получила широкое применение на Западе и активно используется в образовательных организациях.

3. Теория постановки целей. Зарождение теории связывают с исследованиями проблематики уровня притязаний, проводимыми в свое время Куртом Левиным и его учениками. Мотивация рассматривается в рамках данной теории как процесс, эффективно управляющий действиями личности в случае ясной идентификации желаемой конечной цели [15].

4. Теория возможных Я Д. Ойзермана, согласно которой представления человека о том, каким он может стать в ближайшем и отдаленном будущем, важны для мотивации [16]. Каждый индивид имеет как положительные образы самого себя, которые соответствуют его желанным и ожидаемым в будущем представлениям о себе, так и отрицательные, которых хотелось бы избежать.

5. Теория интереса. Изучая роль интереса в учебной мотивации, С. Хайди и Э. Рэннингер на основе уже имеющихся исследований предложили четырехфазную модель формирования интереса [17]. Учеными выделяются следующие четыре фазы: возникновение ситуационного интереса к предмету; поддержание ситуационного интереса; зарождение индивидуального интереса; развитие индивидуального интереса. Данный подход используется активно и в российских образовательных организациях, однако вызывает некоторые споры среди педагогического общества.

Проанализировав ведущие взгляды исследователей из разных областей знаний на мотивацию, остановимся на следующем ее понимании. Как психическое явление мотивация представляет собой относительно стабильную систему мотивов, влияющих на поведение определенного субъекта. Как психофизиологический процесс мотивация управляет поведением человека, побуждает его к определенной деятельности.

Интересным представляется выделение Б.И. Додоновым четырех структурных компонентов мотивации:

- 1) удовольствие от осуществления самой деятельности;
- 2) значимость для личности непосредственно результата деятельности;
- 3) мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
- 4) принуждающее давление на личность (см. рис. 1) [18, с. 128].



Рис. 1. Структура мотивации (составлено авторами на основе [18])

Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – ее целевыми составляющими. Вместе с тем первый и второй компоненты выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные

и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия [18]. Учебная мотивация рассматривается как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность.

Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов (см. рис. 2).

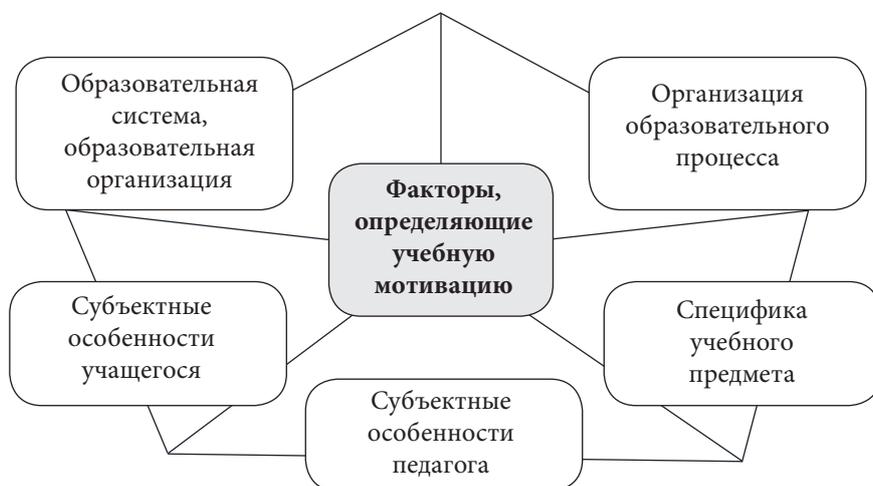


Рис. 2. Факторы, определяющие учебную мотивацию (составлено авторами на основе [19])

Мотивация является запускающим механизмом для эффективной образовательной деятельности. Важной задачей системы высшего образования является формирование и поддержание стойкого мотивационного поля (совокупности всех значимых для учебной мотивации элементов) обучающихся, создание потребности у индивидуума учиться в течение всей жизни, быть нацеленным на получение новых компетенций и

постоянное обновление имеющихся уже знаний, умений и навыков.

В своих работах Г.И. Щукина, российский ученый в области педагогики, выделяет познавательный интерес обучающегося как важнейший из факторов, формирующих учебную мотивацию [20].

Исходя из выделенных выше факторов, определяющих учебную мотивацию, можно выстроить систему внешнего воздействия на обучаю-

щихся с целью формирования и поддержания стойкого уровня мотивации.

С целью исследования проблемы мотивации в студенческой среде нами был проведен опрос среди студентов вузов в ряде городов: Барнаул, Новосибирск, Нижний Новгород и Норильск. В опросе приняли участие обучающиеся Алтайского государственного университета, Алтайского государственного технического университета, Алтайского филиала РАНХиГС, Алтайского филиала Финансового университета при Правительстве РФ, Новосибирского государственного технического университета, Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, Норильского государственного индустриального института. Выборка репрезентативная. Опрос охватил 228 студентов, из которых 69,1 % – обучающиеся женского пола и 30,9 % – мужского. При этом 43,3 % опрошенных изучают естественные науки, 19,5 % – технические, 14 % – точные науки, 23,3 % – гуманитарные.

Почти половина опрошенных студентов выбрали место учебы исходя из интереса, что, без-

условно, показывает сильную персональную заинтересованность в обучении, а значит, и наличие высокого потенциала для поддержания стойкой мотивации к учебе. При этом стоит отметить, что узнаваемость бренда и репутация образовательной организации имеют достаточно весомое значение в структуре ценностных характеристик при осуществлении выбора вуза у современных абитуриентов (второе место по значимости после «интересное направление обучения», 15,7 % опрошенных). Достаточно важным при выборе вуза является фактор близости к дому (не все абитуриенты готовы уезжать от родителей) – 15,1 % студентов. Также значимым оказалось наличие в вузе бюджетного места для обучения – 13,9 % опрошенных студентов.

Как правило, поступление в высшее учебное заведение само по себе означает наличие учебной мотивации выше среднего, то же подтверждается и результатами опроса, демонстрирующими высокую степень мотивации у обучающихся (см. рис. 3).

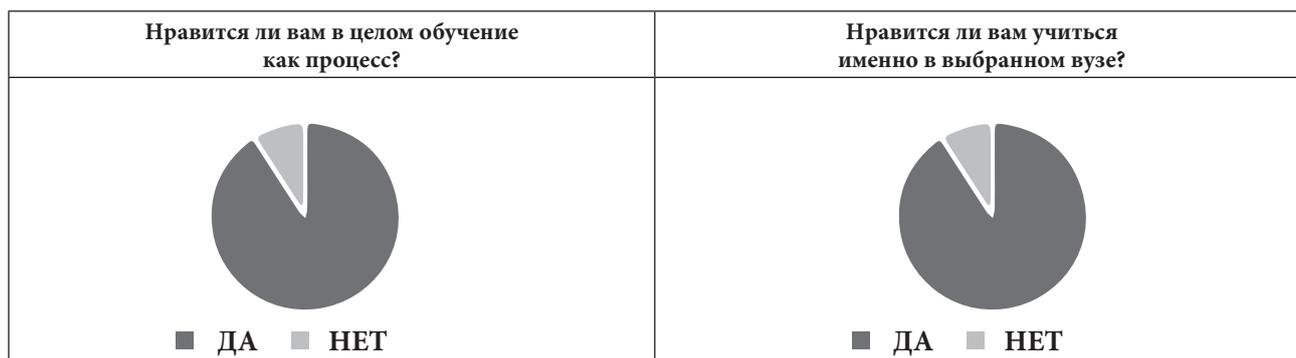


Рис. 3. Результаты ответов на вопросы о восприятии процесса обучения (данные сгенерированы программой «Google Формы» по результатам опроса студентов)

Данные опроса демонстрируют, что подавляющее большинство студентов (91 % опрошенных) положительно относятся к процессу обучения вообще и довольны обучением в конкретном вузе. Однако даже те студенты, которые отмечают положительный настрой к образовательной деятельности, говорят о снижении мотивации и выделяют достаточное количество причин, влияющих на этот процесс, а также активно высказываются о недостатках в процессе организации образовательной деятельности. Более половины респондентов (63 %) из тех, кто дал положительный ответ на вопрос, нравится ли им учиться именно в их вузе, обозначили следующие причины данного позитивного настроения (вопрос был открытым):

- интересное и комфортное обучение;
- хорошие и добрые преподаватели;
- психологический климат в группе;
- интересное общение;
- уютная атмосфера и техническое оснащение вуза (данный ответ характерен для студентов Алтайского филиала РАНХиГС);
  - престижный вуз в регионе, его выпускники востребованы на рынке труда;
  - интересные образовательные программы и подача материала.

Интерес вызывает тот факт, что в большинстве своем студенты выделяют гедонический компонент мотивации, связанный с удовольствием от самого процесса обучения, реже обращая внимание на целевые компоненты, что позволяет

нам сделать вывод о низком уровне процесса целеполагания среди опрошенных студентов.

Студенты, которым не нравится учиться, чаще всего выделяли следующие причины отсутствия у них мотивации: разрыв теории с практикой; непонимание того, что это за профессия, где и кем можно будет работать в будущем; неинтересно выстроенная программа обучения; наличие постоянного стресса; сложный процесс обучения; низкий уровень преподавания и заинтересованности самих педагогов.

Немаловажным фактором, мешающим получению хороших знаний, по мнению респондентов, является наличие смешанной формы обучения (лекции проводятся дистанционно). Речь здесь идет не о вынужденном введении дистанционного формата обучения (в связи с пандемией), а о постоянном дистанционном проведении лекций, принятом уже в большинстве (в том числе и алтайских) вузов.

Снижение мотивации к обучению почувствовали 179 студентов из 228, большинство студен-

тов (78,5 %) – на первых двух курсах обучения, причем большая часть из них уже на 1-м курсе. Возможно, это связано с тем, что основная цель абитуриента – поступление в вуз – достигнута, а следующая сформирована слабо. Таким образом, очевидно, что именно на первых двух курсах требуется активная работа кураторов по формированию стойкого мотивационного поля и по удержанию мотивации на высоком уровне, то есть куратору предлагается выступать, кроме прочего, в роли мотивационного спикера.

Среди основных учебных мотивов большинство опрошенных студентов отметили интерес к учебе вообще – 93 % (познавательные мотивы), желание зарабатывать в будущем на самостоятельную жизнь – 92 % (социальные мотивы). При этом только 66 % студентов верят, что выбранная профессия сможет принести хороший заработок в будущем. 59 % опрошенных студентов вдохновляются интересной студенческой жизнью, 41 % – высоким профессионализмом преподавателей, а 37 % – нежеланием огорчать родителей (см. рис. 4).

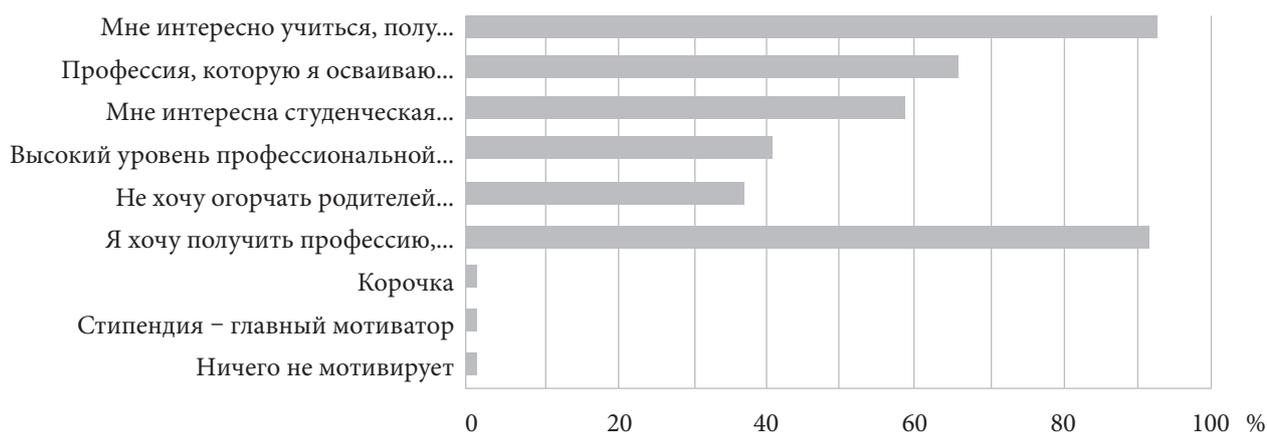


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос «Что именно мотивирует вас учиться?» (возможны несколько вариантов ответа)

(данные сгенерированы программой «Google Формы» по результатам опроса студентов)

На вопрос о причинах снижения мотивации были получены достаточно разнонаправленные ответы, однако выявлена четкая тенденция, связанная с общей ситуацией в стране и на рынке труда. Итак, более 15 % студентов называют причиной низкой мотивации «невозможность поступить туда, куда хотели, из-за недостаточного количества баллов по ЕГЭ» или «невозможность оплатить образование в желаемом университете или на желаемой специальности». Кроме того, 8,5 % студентов отметили, что разочаровались в специальности, которую выбрали; более 13 %

опрошенных считают причиной низкой мотивации общую неблагоприятную обстановку в стране; 13,5 % – тот факт, что иметь высшее образование перестало быть престижным; более 12 % ответили, что причиной потери интереса стало понимание, что даже с высшим образованием они не смогут найти работу с достойной оплатой труда.

По сути, большинство выявленных причин снижения мотивации могут быть устранены при помощи психологической поддержки и разгрузки обучающихся. В рамках вуза следует проводить

мероприятия (в том числе кураторские часы), направленные, с одной стороны, на формирование у молодежи уверенности в завтрашнем дне, в важности и необходимости для общества выбранной ими профессии, а с другой – на трансляцию кейсов успешных людей (профессионалов), их становление в обществе и в профессии. Подобные события студенческой жизни позитивно скажутся на формирующейся картине мира обучающихся, зарядят их оптимизмом, позволят увереннее чувствовать себя в общественной жизни.

Определяя важнейшие качества для преподавателя вуза, студенты в большинстве своем (64,7 % опрошенных) выделили профессиональную составляющую личности педагога: 37,2 % – педагогические навыки (умение научить), 17,7 % – профессионализм, 9,8 % – наличие у преподавателя практических навыков работы. Менее значимыми, однако существенными (20,7 % опрошенных) студенты посчитали личные человеческие качества педагога (доброта, отзывчивость, понимание). Несущественными (менее 3 % от опрошенных) оказались такие характеристики, как общий уровень образования самого преподавателя, его достижения в профессии, корректное и уважительное отношение к студентам и возраст до 40 лет.

Анализ данных опроса обучающихся показал, что проблема формирования и поддержания мотивации в современных условиях представляется актуальной для исследования и изучения и дает огромные возможности для совершенствования педагогического процесса в вузах России. Важно делать акцент на деятельности преподавателя не просто как администратора образовательного процесса, а именно как педагога. Студентам интересен, как показал опрос, развивающийся преподаватель, причем не только в профессии, интересна вообще личность преподавателя, его общекультурный уровень.

Однако именно педагогические компетенции не являются обязательными при подборе профессорско-преподавательского состава вуза, не оцениваются и не учитываются при прохождении преподавателями конкурсных процедур. Основное внимание уделяется коммуникативным компетенциям конкурсантов: способностям в области личностного продвижения через участие в грантовой и хозяйственной деятельности, коммуникациям с органами администрации региона, ведомственными министерствами, нахождению возможности публикации результатов своих научных исследований, защите диссертаций, получению званий. Все эти навыки не оказывают прямого влияния на качество процесса обучения, не отражаются на

взаимодействии студента с преподавателем, не являются релевантными для самих обучающихся.

Кроме того, в исследовании обозначилась проблема отсутствия тесной связи теории с будущей практической деятельностью обучающихся, что справедливо ставит вопрос об организации реальной практики, более активном привлечении к преподавательской работе преподавателей-практиков, особенно по дисциплинам практической направленности, и разработке программ непрерывного взаимодействия вузов с реальными секторами экономики.

Важной проблемой, тревожащей и демотивирующей студентов, является общая обстановка на российском рынке труда: тенденция активного развития прежде всего сферы услуг с акцентом на сферу развлечений, где не требуются высокоинтеллектуальные специалисты с высшим образованием. Таким образом, у молодежи создается представление о ненужности высшего образования, невостребованности образованных специалистов в реальном секторе экономики и невозможности достигнуть достойного уровня оплаты труда. У обучающихся происходит размывание цели, высшее образование становится формальным. С данным фактом связано падение мотивации уже на втором курсе. Здесь необходима, на наш взгляд, активизация усилий педагогического состава: концентрация на развитии у студентов навыков целеполагания, основах перспективного управления собственной профессиональной карьерой и формировании себя в качестве успешного в профессии специалиста. Также важным является формирование у обучающихся навыков тайм-менеджмента.

Стоит отметить, что подавляющее большинство обучающихся в вузах людей обладают высокой учебной мотивацией, но достаточно рано начинают ее терять, сталкиваясь с теми или иными недостатками образовательной системы или сложностями образовательного процесса. Зачастую потеря мотивации связана с простым непониманием происходящих процессов, их важности и ценности для построения системы необходимых в будущей профессии компетенций. В этом случае задача поддержания мотивации может быть решена педагогическим составом вуза через мотивационные мероприятия, а также через создание образа авторитетных профессионалов (людей, достигших успехов в определенной профессии), достойных подражания. Этот процесс особенно важен в современном обществе, когда молодежь зачастую воспринимает в качестве референтных личностей блогеров, людей из интернет-пространства и социальных сетей, которые не всегда могут

служить примером, достойным подражания в морально-нравственном и интеллектуальном аспектах. Проанализировав наиболее популярные ютуб-каналы (Like Nastya – 96,8 млн подписчиков, Kids Diana Show – 96,7 млн подписчиков, A4 – 40,4 млн подписчиков и т. д.), а также аккаунты самых популярных блогеров РФ, стоит отметить тот факт, что блогеры и каналы, предлагающие научно-популярный или культурный контент, имеют аудиторию в сотни раз меньше, чем каналы развлекательного жанра, зачастую сомнительного качества. Ютуб-блогеры становятся лидерами общественного мнения молодежи, однако лишь некоторые из них обладают достоинствами лидеров [21, 22]. Данная тенденция свойственна не только России, но и большинству стран мира, что связано с развитием сети Интернет и особенно социальных сетей.

Подобные тенденции, происходящие в современном обществе, накладывают свой отпечаток

на образовательный процесс как в школе, так и в вузе. Часть студентов отмечают у себя полное отсутствие мотивации к обучению. Они не видят большой необходимости в саморазвитии, не желают обучаться самостоятельно, что, на наш взгляд, связано, с одной стороны, с пробелами в семейном и школьном воспитании, а с другой – с отсутствием механизмов соучастия студентов в учебном процессе и ответственности за результаты своего обучения.

Рассмотрев в теоретической части исследования факторы, определяющие учебную мотивацию (см. рис. 2), выделим конкретные мероприятия в рамках всех пяти факторов, которые могут способствовать формированию и поддержанию учебной мотивации (см. рис. 5). Внедрение данных мероприятий в деятельность образовательных организаций поможет сформировать стойкую систему учебной мотивации обучающихся.



Рис. 5. Факторы, влияющие на учебную мотивацию (составлено авторами)

Обнаруженные в результате проведенного опроса проблемы являются базой для разработки мотивационных мероприятий в рамках образовательной организации; несомненно, требуют даль-

нейшей дискуссии и последующего решения как на местном уровне (в конкретном вузе), так и на макроуровне, затрагивающем всю систему образования РФ и в целом экономику, общество.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://rus-pedagog-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2012. 512 с.
3. Мешков Н. И., Мешков Д. Н. Мотивация личности как ключевая проблема психологии // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1. С. 37–43.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. М.: Академический проект, 2019. 314 с.
6. Загрина Н. А. Вклад академика И. П. Павлова в психологическую науку. URL: [http://www.medpsy.ru/mpj/archiv\\_global/2012\\_6\\_17/nomer/nomer21.php](http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer21.php) (дата обращения: 22.02.2022).
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.
8. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 720 с.
10. Уткин Э. А. Основы мотивационного менеджмента. М.: ЭКМОС, 2000. 352 с.
11. Зайцев Г. Г. Управление персоналом: учеб. пособие. СПб.: Северо-Запад, 1998. 230 с.
12. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2007. 48 с.
13. Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18, № 4. P. 315–341.
14. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion // Behaviorism. 1988. Vol. 16. № 2. P. 167–173.
15. Locke E. A., Latham G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey // American Psychologist. 2002. Vol. 57, № 9. P. 705–717.
16. Markus H. R., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. Vol. 41, № 9. P. 954–969.
17. Hidi S., Renninger K. A. The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41, № 2. P. 111–127.
18. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
20. Шукина Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
21. Гигаури Д. И., Гуторов В. А. Youtube-блогеры как лидеры общественного мнения молодежи: новые технологии формирования идентичности в современном виртуальном пространстве // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2019. № 3 (60). С. 51–58.
22. Подосокорский Н. Н. Эволюция Юрия Дудя: от популярного блогера до общественного деятеля // Наука телевидения. 2020. № 16.4. С. 65–82.

*Статья поступила в редакцию 29.06.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 29.06.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-63-68

**Ольга Владимировна Обласова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, o.oblasova@mail.ru***Алла Анатольевна Черникова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, a.a.chernikova1977@mail.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций будущих поколений, приводятся результаты современных исследований. Авторами представлены данные опроса студентов 1-го курса института психологии и педагогики АлтГПУ, направленного на выявление особенностей восприятия Великой Отечественной войны современной молодежью. Содержание статьи включает результаты проведенного исследования особенностей ценностных ориентаций старшеклассников. Представленный материал позволяет сделать вывод о степени сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций старшеклассников и выделить различия в ценностных ориентациях учащихся 9-х и 11-х классов.

*Ключевые слова:* мировоззрение, сознание, ценности, ценностные ориентации.

**Olga V. Oblasova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, o.oblasova@mail.ru***Alla A. Chernikova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, a.a.chernikova1977@mail.ru*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMING VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Abstract.* The article deals with the problem of forming value orientations of future generations, and the results of modern research are given. The authors present the data of the survey of 1st year students of the Institute of Psychology and Pedagogy of Altai State Pedagogical University, aimed at identifying the features of perception of the Great Patriotic War by modern youth. The content of the article includes the results of the research of features of value orientations of high school students. The presented material allows us to make a conclusion about the degree of formation of the hierarchical structure of value orientations of senior pupils and identify the differences in value orientations of students of 9 and 11 classes.

*Keywords:* philosophy, consciousness, values, value orientations.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему передает именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая размытость общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм.

Происходящие на сегодняшний день события в мире, политические и экономические перемены, попытки изменить историю, так или иначе, влияют на мировоззрение и сознание современной молодежи. «В содержание мировоззрения входят знания, необходимые для самоопределения субъекта и обоснования его отношений к миру. Самоопределяться

приходится во многом: в ценностях, в идеалах, в мировоззренческих вопросах...» [1, с. 356].

Перемены в мировоззрении граждан могут служить одним из основных показателей трансформации коллективного сознания в целом. Система ценностей в обществе необратима лишь тогда, когда на них ориентируется большинство членов этого общества и они восприняты и закреплены в системе ценностей нового поколения.

Актуальность проблемы обусловлена и тем, что особую роль в формировании системы ценностей имеет общественное мнение. Общественное мнение можно определить как «состояние общественного сознания, обобщенно отражающего активное отношение членов больших социальных групп к актуальным проблемам... и публично выражающегося в форме оценочных суждений или практических действий, влияющих на функционирование общества...» [2]. Формирование обще-

ственного мнения связано с интересами, стремлениями и желаниями больших общностей людей. В свою очередь люди, входящие в любую общность, имеют различные знания, разный жизненный опыт, у них формируются разные суждения по одному и тому же вопросу, поэтому в новый временной период общественное мнение может кардинально измениться. При этом общественное мнение продолжает нести определенное знание, связанное с отношением к ценностям, к средствам их создания.

Учитывая, что сознание молодежи является одним из наименее защищенных, весьма вероятно, что оно быстрее и значительнее может подвергаться деформации и трансформации. Ведь именно в этот период онтогенеза формируется самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять траекторию личностно-развития на протяжении последующей жизни.

Изучая систему ценностей современной молодежи, многие авторы отмечают кризис ценностей, их противоречие друг другу. Интерес психологов к проблеме ценностей, становлению ценностного сознания связан с тем, что ценности человека составляют его сущность, «самость», «ядро» личности (Е.И. Головаха, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, М. Рокич, Е.Б. Фанталова и др.).

М. Рокич рассматривает ценность как элемент социального сознания, который имеет отношение к способам поведения и, конечно, целям человека. В.А. Ядов и А.Г. Здравомыслов определяют ценности как «ось сознания», утверждая, что вокруг этой оси организуется восприятие мира [3].

Следовательно, восприятие молодежью современного мира и происходящих в нем событий напрямую связано с формированием у нее ценностей как основы сознания.

М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. по результатам своего исследования установили своеобразие ценностных предпочтений «поколения Z», подтверждая существование определенного «мировоззренческого разрыва» с предшествующими поколениями, выявили отсутствие проявления уважения к принятым в обществе идеям и обычаям, отрицание значимости существующих традиций – эта ценность занимает у современной молодежи последнее место в иерархии как нормативных идеалов, так и индивидуальных приоритетов [4].

А.С. Петелин, И.А. Демидова к основным механизмам формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников в учебно-воспитательном процессе школы относят: идентификацию, эмпатию, рефлекссию, интериоризацию и экстериоризацию [5, 6].

Для запуска вышеуказанных механизмов необходимо насыщать учебно-воспитательный процесс «персонифицированными духовно-нравственными идеалами, например изучение исторических событий, биографий выдающихся личностей, прослушивание их лекций и интервью, просмотр посвященных им фильмов – все это наполнит учебно-воспитательный процесс образами, воплощающими в себе общечеловеческие ценности. Старшеклассники смогут выбирать значимые для себя идеалы, отождествлять себя с ними и активно стремиться к их подобию» [5].

Для определения целей и задач исследования нами был проведен предварительный опрос студентов 1-го курса института психологии и педагогики АлтГПУ, направленный на выявление особенностей восприятия Великой Отечественной войны в памяти современной молодежи с использованием анкеты-опросника (авторский вариант) [7].

При анализе ответов на вопрос «Какие ассоциации у вас вызывает упоминание о Великой Отечественной войне?» обращалось внимание на знак их эмоциональной выраженности – положительный (победа – 33 % респондентов, ветераны – 11 %, освобождение – 11 %, герои – 10 %); отрицательный (смерть – 50 %, голод – 39 %, боль – 30 %, страх – 25 %). Ассоциации с Великой Отечественной войной, вызывающие положительные эмоции, более разнообразны, и их количество (52) значительно превышает количество ассоциаций с отрицательной эмоциональной выразительностью (31), которые, в свою очередь, являются более типичными и обобщенными.

Одним из вопросов являлся вопрос о ценностях, которые, по мнению сегодняшней молодежи, позволили защитникам нашей Родины одержать победу. При анализе было выделено 3 наиболее часто встречающиеся в ответах юношей и девушек ценности: Родина – 64 % опрошенных поставили данную ценность на первое место, семья – 44 %, жизнь – 22 %.

В ответах на вопрос о качествах личности, позволивших советскому народу противостоять фашисткой оккупации, были выделены такие качества, как патриотизм, мужество, самоотверженность и сила духа. Важно отметить тот факт, что выделенные ценности и качества личности рассматриваются самими студентами (68 %) как слабо выраженные и мало проявляющиеся в современном обществе.

На основе результатов опроса нами была сформулирована цель дальнейшего исследования: исследовать особенности ценностных ориентаций старшеклассников.

Для достижения цели ставились следующие задачи:

1. Установить степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций старшеклассников.

2. Исследовать особенности ценностных ориентаций старшеклассников.

В исследовании приняли участие 110 учащихся (65 человек – 9-й класс и 46 человек – 11-й класс) г. Барнаула в возрасте от 15 до 17 лет.

В качестве метода исследования нами был использован тест «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации Б.С. Круглова. В основу теста ценностных ориентаций положена процедура ранжирования списка ценностей. Результаты ранжирования оценивались по двум критериям:

- а) степени сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций обучающихся;
- б) анализа содержания и степени выраженности показателей ценностных ориентаций.

Первый показатель является важным для оценки уровня личностной зрелости старшеклассников. Интериоризация ценностей как осознанный процесс возможна лишь при условии действия психологического механизма дифференциации и интеграции ценностей. Старшеклассники должны быть способны выделять из множества неопределенных объектов те, которые представляют для них определенную ценность. Функционирование подобного психологического механизма возможно лишь при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем определенную степень сформированности высших психических функций сознания и социально-психологической зрелости. Второй показатель содержательно характеризует направленность личности.

На основе результатов исследования ценностных ориентаций в двух группах (9-й и 11-й клас-

сы) мы сделали вывод о степени сформированности механизма дифференциации ценностей у старшеклассников. Из 65 человек 9-го класса низкий уровень сформированности умений проводить отбор значимых ценностей, был выявлен у 7 человек, что составило 10,8 %. Средний уровень показали 48 человек (73,8 %), а высокий – 10 человек (15,4 %). Среди обучающихся 11-х классов только у одного респондента низкий уровень механизма дифференциации (2,2 %), средний уровень у 37 человек (82,2 %), высокий – у 7 человек (15,5 %). Полученные результаты можно объяснить различиями обучающихся в интеллектуальном развитии. Юноши и девушки, обучающиеся в 11-х классах, получают профильную подготовку для поступления в высшие учебные заведения, проявляют умение аналитически мыслить, дифференцировать понятия. Эти способности несколько снижены у юношей и девушек, обучающихся в 9-м классе, среди которых не все планируют продолжить обучение в 10-м классе. Также некоторые учащиеся 9-х классов не затрудняли себя в обдумывании ответов, что объясняется общим отношением к выполнению заданий, отсутствием мотивации для более глубокого обдумывания вопросов. Данные отличия подтверждают уровень различий в отношении к ответственности в выполнении предложенных заданий между учащимися 9-х и 11-х классов.

Характеристика содержательной стороны иерархической структуры ценностных ориентаций представлена в таблицах, показывающих значимость терминальных ценностей учащихся 9-х и 11-х классов (с рангами). В таблицах отражено количество респондентов, поставивших высшую оценку (5 баллов) той или иной ценности (см. табл. 1, 2). Значимость ценностей для группы про-ранжирована в порядке убывания.

Таблица 1

Значимость терминальных ценностей для учащихся 9-го класса

Терминальные ценности	Количество человек	%	Ранг
Хорошие и верные друзья	48	74	1
Счастливая семейная жизнь	42	65	2
Здоровье	41	63	3
Интересная работа	40	62	4
Удовольствия	39	60	5
Уверенность в себе	31	48	6
Любовь	30	46	7
Самостоятельность	29	45	8
Познание	28	43	9
Активная деятельная жизнь	23	35	10
Материальная обеспеченность	23	35	10
Свобода как независимость в суждениях и оценках	22	34	11
Общественное признание	22	34	11
Равенство	21	32	12
Творчество	20	31	13
Красота	19	29	14

Таблица 2

## Значимость терминальных ценностей для учащихся 11-го класса

Терминальные ценности	Количество человек	%	Ранг
Здоровье	35	78	1
Счастливая семейная жизнь	32	71	2
Познание	30	67	3
Уверенность в себе	23	51	4
Любовь	23	51	4
Хорошие и верные друзья	23	51	4
Творчество	21	47	5
Самостоятельность	19	42	6
Интересная работа	18	40	7
Равенство	15	33	8
Материальная обеспеченность	15	33	8
Общественное признание	14	31	9
Красота	13	29	10
Удовольствия	13	29	10
Свобода как независимость в суждениях и оценках	11	24	11
Активная деятельная жизнь	9	20	12

Так, наиболее значимой ценностью для подавляющего большинства учащихся 9-х классов является ценность «хорошие и верные друзья» (74 % респондентов), на втором месте стоит ценность «счастливая семейная жизнь» (65 %), на третьем – «здоровье» (63 %). Наиболее значимыми для учащихся 11-х классов являются ценности: «здоровье» (78 % респондентов), «счастливая семейная жизнь» (71 %), «познание» (67 %). Для девятиклассников в приоритете ценность «хорошие и верные друзья», а для учащихся 11-го класса – «здоровье», но вместе с тем одинаково важной для всех является ценность семьи, так как ранняя юность – это период первой любви и жизненного самоопределения.

Интересен тот факт, что только 30 % респондентов обеих групп считают для себя важным общественное мнение, признание общества. Причем 18 % учащихся 11-го класса поставили этой ценности низший балл, показав, что они не стремятся обрести уважение окружающих их людей. Этим людям не свойственна активность в тех областях, которые заметны окружающим и одобряются ими. Более того, сама ценность «активная деятельная жизнь» у учащихся 11-го класса стоит на последнем месте в рейтинге. 47 % выпускников высоко оценили возможность заниматься творчеством. Многие из них занимаются танцами, музыкой, рукоделием. Учащиеся 9-х классов более инертны в этом отношении, 17 % из них оценили «творчество» как незначимую для себя ценность, так же, как и красоту, поставив ее на последнее место в рейтинге ценностей.

У современных юношей и девушек среди терминальных ценностей преобладают ценности, относящиеся к личной жизни: «хорошие и верные друзья», «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «любовь». В группе незначимых оказались ценности, относящиеся к профессиональной самореализации: «общественное признание», «свобода как независимость в суждениях и оценках», «активная деятельная жизнь». Это весьма настораживает, так как ведущей деятельностью в ранней юности становится учебно-профессиональная деятельность, предполагается профессиональное самоопределение юношей и девушек к моменту окончания школы.

Что касается инструментальных ценностей (ценностей-средств), то на первое место учащиеся 9-х классов поставили такую ценность, как «воспитанность» (65 %), на второе – «честность» (60 %), на третье – «жизнерадостность, чувство юмора» (57 %). У девятиклассников в приоритете ценности общения, связано это с возрастными особенностями, общение со сверстниками выходит на новый личностный уровень. Только треть юношей и девушек высоко ценят образованность (32 % – 9-й класс и 24 % – 11-й класс). Считают важным качеством личности самоконтроль 51 % учащихся 9-х классов, а «нетерпимость к недостаткам других» признаются как ценные только 9 %. Иную картину мы наблюдаем в 11-м классе: 53 % учащихся высоко ценят ответственность (чувство долга), широту взглядов и воспитанность. Ценности «высокие запросы» и «нетерпимость к недостаткам других», так же как и в 9-м

классе, оцениваются выпускниками достаточно низко. Данные значимости инструментальных ценностей учащихся 9-х и 11-х классов с рангами отражены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

## Значимость инструментальных ценностей для учащихся 9-го класса

Инструментальные ценности	Количество человек	%	Ранг
Воспитанность	42	65	1
Честность	39	60	2
Жизнерадостность	37	57	3
Самоконтроль	33	51	4
Твердая воля	32	49	5
Ответственность	31	48	6
Широта взглядов	30	46	7
Эффективность в делах	28	43	8
Смелость в отстаивании своего мнения	28	43	8
Чуткость (заботливость)	28	43	8
Терпимость (умение прощать)	27	42	9
Исполнительность	24	37	10
Образованность	21	32	11
Рационализм	16	25	12
Высокие запросы	6	9	13
Нетерпимость к недостаткам	6	9	13

Таблица 4

## Значимость инструментальных ценностей для учащихся 11-го класса

Инструментальные ценности	Количество человек	%	Ранг
Ответственность	24	53	1
Широта взглядов	24	53	1
Воспитанность	24	53	1
Самоконтроль	22	49	2
Жизнерадостность	20	44	3
Рационализм	20	44	3
Честность	18	40	4
Твердая воля	16	36	5
Чуткость (заботливость)	16	36	5
Смелость в отстаивании своего мнения	14	31	6
Исполнительность	14	31	6
Эффективность в делах	13	29	7
Терпимость (умение прощать)	12	27	8
Образованность	11	24	9
Высокие запросы	8	18	10
Нетерпимость к недостаткам	3	7	11

Проведенная нами математико-статистическая обработка данных по 32 шкалам методики ценностных ориентаций с помощью U-критерия Манна – Уитни показала, что все значения U-критерия попадают в зону значимости (при  $p < 0,05$ ), а это значит, что в ценностных ориентациях учащихся 9-х и 11-х классов существуют различия.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами было установлено, что механизм дифференциации ценностных ориентаций на высоком уровне сформирован не более чем у 15 %

старшеклассников, есть незначительная часть учащихся (10,8 %), которые вообще не затрудняли себя в обдумывании ответов. Это объясняется общим отношением к выполнению учебных заданий, отсутствием мотивации для более глубокого обдумывания вопросов. Основная часть старшеклассников, выставляя максимальный балл большинству предложенных ценностей, затруднялась выделить явные приоритеты.

Значимыми для сегодняшних старшеклассников являются такие терминальные ценности, как

«хорошие и верные друзья», «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «удовольствия», «интересная работа», «уверенность в тебе», «любовь», то есть ценности, относящиеся к личной жизни, а вот ценности профессиональной самореализации, общественного признания для большинства являются незначимыми.

При выборе инструментальных ценностей большинство юношей и девушек значимыми считают конформистские ценности, такие как воспитанность, широта взглядов, самоконтроль, помимо этого юноши и девушки демонстрируют высокий уровень толерантности, поставив меньше всего высоких баллов «нетерпимости к недостаткам других». Однако менее 40 % старшеклассников считают значимыми альтруистические ценности (терпимость, чуткость).

Для формирования гуманного, толерантного общества, хранящего в памяти события, которые оставили неизгладимый след в истории народов и государств, важно формирование правильных ценностных ориентаций для новых поколений, определяющих их целенаправленность и жизнедеятельность. Определение и осознание собственных ценностных ориентаций, отношения к своим традициям и культуре, прошлому и будущему своего народа превращается не только в важнейшую потребность сегодняшнего дня, но и в главный фактор существования современного общества в целом.

Система ценностей молодежи является отражением ценностно-смыслового сознания современного общества. В результате происходящих в обществе изменений становится достаточно сложно, но необходимо сохранить в памяти новых поколений истинные знания об исторических событиях, которые могли бы повлиять на сознание молодых людей должным образом и способствовать формированию общечеловеческих ценностей.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлена общая тенденция снижения ценности образованности, высоких притязаний. Ценность «воспитанность», напротив, получила высокие оценки у юношей и девушек.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в дальнейшем в разработке программы формирования ценностных ориентаций старших школьников через внеурочную работу – в патриотических клубах, кружках, секциях и с помощью других форм внеурочной деятельности.

Исходя из того, что старшеклассники испытывали трудности в выделении приоритетов, можно уверенно говорить о необходимости целенаправленной работы по формированию ценностных ориентаций у юношей и девушек, поскольку этот процесс окончательно не завершен, именно формирование ценностных ориентаций сегодня должно стать основной целью и сущностью воспитания современной молодежи.

### Список источников

1. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
2. Золотухин А. В. Общественное мнение как социально-психологический феномен // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 483–490.
3. Трубникова Н. И. К проблеме становления ценностного сознания // Многомерный мир человека как предмет психологического исследования: материалы IV региональной школы молодых ученых. Бийск, 2002. 359 с.
4. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М. С. Яницкий, А. В. Серый, О. А. Браун [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.
5. Петелин А. С., Демидова И. А. Механизмы формирования ценностных ориентаций современных старшеклассников // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 160–162.
6. Демидова И. А. Особенности ценностных ориентаций современных старшеклассников // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2021. С. 22–24.
7. Обласова О. В. Психологические особенности сохранения и воспроизведения современной молодежью исторической памяти о ВОВ // Историческая память молодежи о Великой Отечественной войне: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Барнаул, 23–24 апреля 2015 г. Барнаул, 2015. С. 171–175.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2022; одобрена после рецензирования 13.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.  
The article was submitted 18.04.2022; approved after reviewing 13.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 378.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-69-76

Маргарита Михайловна Соколова

*Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия, sokolova\_mm@dvfu.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные проблемы взаимодействия иностранных студентов разных этнических групп. Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было выявление типа взаимодействия и стратегий поведения в вузе иностранных студентов 2-го и 4-го курсов, принадлежащих к таджикской и узбекской этническим группам. По итогам диагностики иностранных студентов по блоку методик были описаны основные стратегии поведения в конфликте и типы взаимодействия с окружающими в соответствии с этнической группой. Выдвинуты практические рекомендации для улучшения уровня гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых кросс-культурных отношений в вузе.

*Ключевые слова:* межэтническое взаимодействие, межкультурная коммуникация, социальная адаптация, кросс-культурное образование, иностранные студенты.

Margarita M. Sokolova

*Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, sokolova\_mm@dvfu.ru*

## FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: THE PROBLEMS OF INTERETHNIC INTERACTION

*Abstract.* The article deals with the main problems of interaction between foreign students from different ethnic groups. The author presents the results of an empirical study, the purpose of which was to identify the type of interaction and behavioral strategies at the university among the 2- and 4-year students from the Tajik and Uzbek ethnic groups. Based on the results of diagnosing foreign students according to a block of methods, the main strategies of behavior in conflicts and types of interaction with others were described in accordance with the ethnic group. Practical recommendations have been suggested to improve and harmonize the interethnic atmosphere and create the appropriate cross-cultural relations in the university.

*Keywords:* interethnic interaction, intercultural communication, social adaptation, cross-cultural education, foreign students.

В современном мире международное образование, обучение студентов разных стран все в большей степени становится важным фактором политики и экономики ведущих стран. Экономические, геополитические, социально-политические преобразования, происходящие в наши дни, предъявляют высокие требования к подготовке иностранных студентов в российских вузах как важному направлению и средству взаимодействия, сотрудничества. Прежде всего это связано с активизацией экономических, политических, образовательных, культурных, спортивных и иных контактов с другими народами [1, 2; 3, с. 3–11].

Коммуникативная деятельность на современном этапе развития общества является одной из основополагающих доминант в системе высшего профессионального образования. Существенные изменения в развитии общества и системы образования однозначно указывают на необходимость подготовки активных и инициативных специалистов, которые будут способны к эффективному взаимодействию не только в малой

группе, коллективе, но и в социуме в целом, будут отличаться постоянной и высокой готовностью к коммуникативным контактам, а также развитию своей коммуникативной компетенции и освоению новых сфер жизнедеятельности [4, 5].

Обращение к изучению поведенческих стратегий в межэтническом взаимодействии – это попытка определить соотношение в различных этносах позитивно и негативно настроенных на взаимодействие людей, принадлежащих к разным этническим группам, что предполагает исследование этнопсихологических особенностей взаимодействующих субъектов полиэтнической среды, психологических механизмов и закономерностей взаимоотношений между людьми, детерминированных их этнической принадлежностью. Кроме того, особенности каждой этнической группы могут быть поняты только через призму культурно-исторических взаимоотношений и взаимодействий с другими этногруппами. В этих условиях изучение специфики проявления личностных и этнических особенностей и их влияние на поведение и взаимодействие людей в условиях

межэтнических взаимоотношений представляется делом практически значимым и чрезвычайно актуальным [5, 6].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что образовательные организации, выступающие своего рода фильтром на этапе становления личности студента, могут повлиять на формирование образа обучающегося о представителе иной культуры, изменить или помочь сформировать тип взаимодействия и стиль общения при установлении контакта с ним так, чтобы в будущем уменьшить риски возникновения межкультурных конфликтов и трений. «В современных условиях образовательное пространство вуза выступает в качестве инструмента личностного развития, в котором центральное место должно быть отведено формированию способности субъектов к участию в межкультурной коммуникации, терпимости, открытости и готовности к общению» [5, с. 48–49; 6, с. 96–105].

Таким образом, актуальность темы исследования определяется перспективной возможностью регулирования и стабилизации межэтнических отношений через анализ особенностей отношения личности иностранного студента к своей и другим этническим общностям [7, 8].

Эмпирическое исследование на определение поведенческих стратегий у иностранных студентов 2-го и 4-го курсов разных этнических групп в образовательном процессе вуза проводилось в период с октября по декабрь 2021 года на базе Дальневосточного федерального университета во время лекционных и практических занятий у иностранных студентов в трех школах: Школа экономики и менеджмента, Школа медицины и Восточный институт Школы региональных и международных исследований.

Выборка исследования подбиралась в соответствии с общей численностью иностранных студентов на курсе обучения. С точки зрения территориальной близости Узбекистана и Таджикистана к России численность иностранных студентов в Дальневосточном федеральном университете именно этих этнических групп наглядно превосходит остальные. Кроме того, стоит не упускать из вида тот факт, что по распоряжению Правительства Российской Федерации от 16.03.2021 № 639-р иностранным студентам разрешено вернуться в Россию для продолжения обучения, что также указывает на рост численности иностранных студентов в вузе. Таким образом, общее число обучающихся, принявших участие в исследовании, составило 85 человек.

Студенты 2-го курса (n = 50):

- из Узбекистана (n = 31), обучающиеся по направлениям «Строительство» и «Строительство уникальных зданий и сооружений», «Материаловедение», «Информационные системы и технологии» в Политехническом институте ДВФУ;

- из Таджикистана (n = 19), обучающиеся по направлениям подготовки «Филология (русский язык)», «Лингвистика», «Востоковедение и Африканистика», «Международные отношения» в Восточном институте Школы региональных и международных исследований ДВФУ.

Студенты 4-го курса (n = 35):

- из Узбекистана (n = 20), обучающиеся по направлениям «Строительство» и «Строительство уникальных зданий и сооружений», «Информационные системы и технологии» в Политехническом институте ДВФУ;

- из Таджикистана (n = 15), обучающиеся по направлениям подготовки «Востоковедение и африканистика», «Биология», «Международные отношения», «Востоковедение и Африканистика» в Восточном институте Школы региональных и международных исследований ДВФУ.

По время практических занятий студентам предлагалось принять участие в исследовании. Бланки методик были подготовлены на русском и английском языках. При проведении диагностики со студентами постоянно поддерживалась связь, в случае возникновения вопросов сразу давались подробные ответы на русском или английском языке.

В работе были использованы следующие группы методов:

- Теоретические методы исследования: анализ материалов зарубежной и отечественной литературы по проблеме; систематизация и классификация; анализ и обобщение результатов исследования.

- Эмпирические методы исследования: методика «Диагностика стиля лидерства» (адаптация Л.В. Румянцевой), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, адаптированная к условиям межэтнического взаимодействия; методика «Типы поведения в конфликтной ситуации по К. Томасу» (адаптация Н.В. Гришиной), адаптированная к условиям межэтнического взаимодействия; наблюдение, беседа, опрос, анкетирование.

- Методы статистического анализа: t-критерий Стьюдента. Корреляционный анализ осуществлен по методу ранговой корреляции Спирмена и методу Брауэ – Пирсона [9]. Статистические расчеты выполнены с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS for Windows 16.0.7 [10].

В соответствии с типологией стилей лидерства по методике «Диагностика стиля лидерства» (адаптация Л.В. Румянцевой), проявляющегося у иностранного студента, были получены следующие результаты:

У студентов 2-го курса ( $n = 50$ ):

- Авторитарный стиль проявления лидерских качеств характерен для 20 (40 %) студентов. Он выражается в высокой степени централизации власти в роли руководителя при выполнении какой-либо совместной деятельности в обществе.

- Демократический стиль выявился у 16 (32 %) человек. Для принятия решений в таком случае студенту потребуется намного большее количество времени, чем приверженцу авторитарного стиля. Такой лидер прислушивается к мнению коллег, старается привлечь людей к формированию решений. Он может не согласиться с мнением подчиненных и в результате поступить по-своему.

- Либеральный стиль лидерства наблюдается у 14 (28 %) обучающихся. В данном случае стиль «руководящего» характеризуется тем, что подчиненные имеют свободу принимать собственные решения. Им предоставляется почти полная свобода в определении своих целей и в контроле за своей работой.

У студентов 4-го курса ( $n = 35$ ):

- Авторитарный стиль проявления лидерских качеств характерен для 11 (31 %) студентов. Он вы-

ражается в высокой степени централизации власти в роли руководителя при выполнении какой-либо совместной деятельности в обществе.

- Демократический стиль выявился у 19 (54 %) человек. Для принятия решений в таком случае студенту потребуется намного большее количество времени, чем приверженцу авторитарного стиля. Такой лидер прислушивается к мнению коллег, старается привлечь людей к формированию решений. Он может не согласиться с мнением подчиненных и в результате поступить по-своему.

- Либеральный стиль лидерства наблюдается у 5 (14 %) обучающихся. В данном случае стиль «руководящего» характеризуется тем, что подчиненные имеют свободу принимать собственные решения. Им предоставляется почти полная свобода в определении своих целей и в контроле за своей работой.

Таким образом, студенты 2-го курса демонстрируют высокие показатели по авторитарному стилю лидерства, проявляющемуся в общении и деятельности. Это указывает на доминирование такого типа взаимодействия, как конкуренция (конфликт) (см. рис. 1). Обучающиеся 4-го курса показывают высокие показатели по демократическому стилю лидерства. Таким образом, доминирующим типом взаимодействия будет кооперация (сотрудничество) (см. рис. 2).

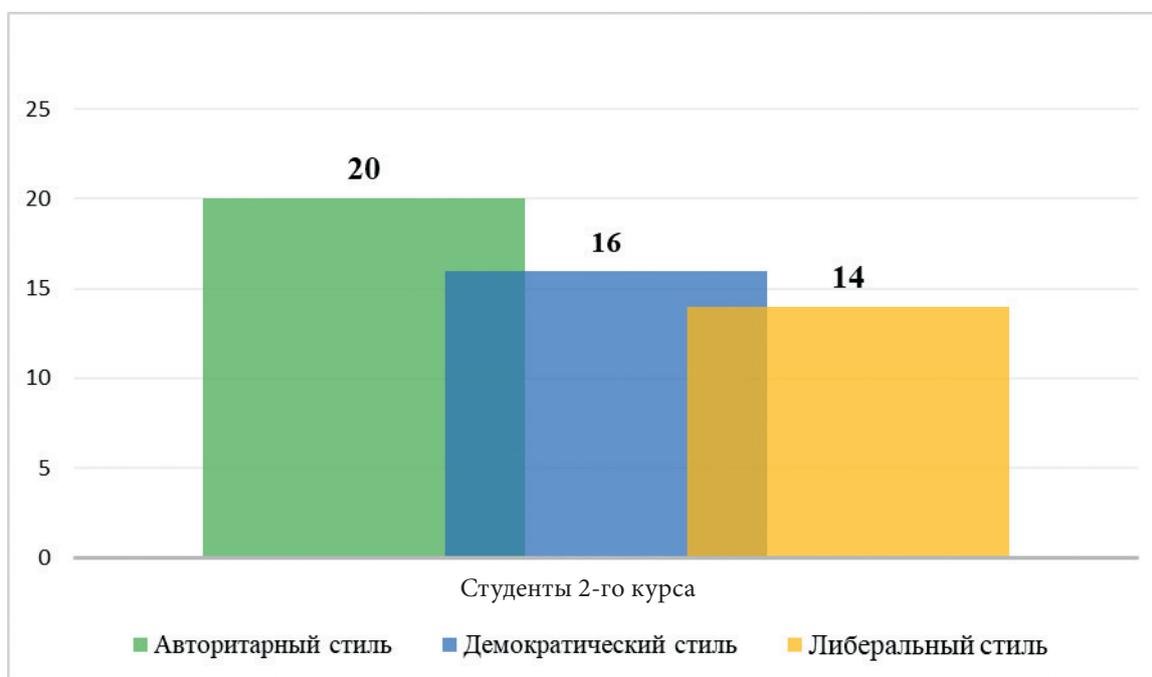


Рис. 1. Стили лидерства в ситуации межличностного взаимодействия у иностранных студентов ДВФУ 2-го курса

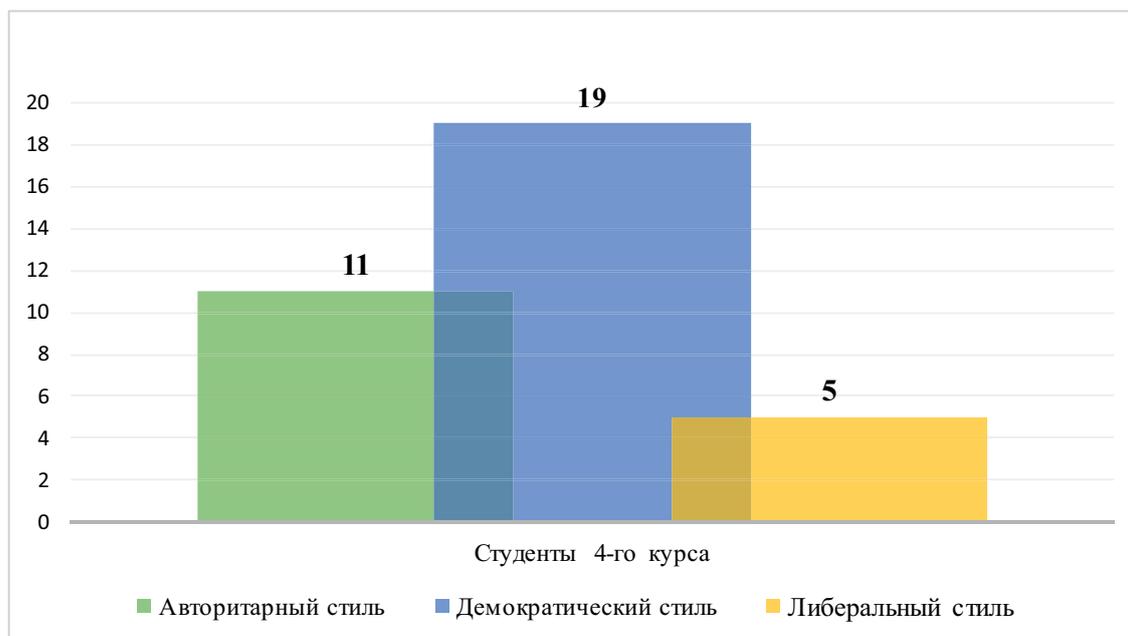


Рис. 2. Стили лидерства в ситуации межличностного взаимодействия у иностранных студентов ДВФУ 4-го курса

Тест межличностных отношений Т. Лири был применен для выявления особенностей образа «Я-реальный» и образа «Я-идеальный» при взаимодействии иностранных студентов 2-го и 4-го курсов в условиях образовательной среды.

При сравнительном анализе значимых психологических тенденций образов «Я-реальный» и «Я-идеальный» по методике межперсональных отношений Т. Лири для построения личностных профилей иностранных студентов 2-го и 4-го курсов был выявлен средний балл по всем восьми психологическим тенденциям. Полученные средние баллы были у иностранных студентов округлены до целых и перенесены на дискограммы, образующие личностные профили в группах студентов разных курсов (см. рис. 3, 4). Дискограмма содержит горизонтальную и вертикальную оси, которые обозначают два ведущих фактора: доминирование – подчинение (вертикальная ось), дружелюбие и агрессивность (горизонтальная ось). Именно данные факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Расстояние полученных показателей на оси от центра дискограммы указывает на адаптивность или экстремальность, патологичность интерперсонального поведения. Первые четыре октанта межличностных отношений характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к конфликтным проявлениям, большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию. Другие четыре октанта представляют противоположную

картину, характеризующуюся преобладанием конформных установок, неуверенности в себе, податливости мнению окружающих, наличием склонности к компромиссам.

Немаловажным представляется, что содержание методики Т. Лири направлено на выявление мнения респондентов касательно актуального поведения «другого» студента в процессе взаимодействия с окружающими.

В связи с этим у некоторых участников исследования возникали вопросы в процессе заполнения бланков, содержащие пояснения, что с окружающими и между собой студенты могут вести себя по-разному. Принимая это во внимание, данные опросника Т. Лири можно рассматривать в качестве дополнительного аспекта, позволяющего получить информацию о восприятии студентами друг друга с точки зрения их социального поведения.

Как видно на рисунке 3, полученные психogramмы у студентов в образе «Я-реальный» и «Я-идеальный» у первокурсников практически совпадают, отличаясь лишь на 1-2 единицы по некоторым октантам. В профиле «Я-реальный» у студентов преобладают неконформные тенденции (I, II, III, IV октант), с независимостью мнения, упорством в отстаивании собственного мнения. Образ «Я-реальный» характеризуется студентами как в целом уверенный, прямолинейный, настойчивый. Обе группы студентов считают наименее свойственными образу «Я-реальный» такие качества, как скромность и склонность брать на себя чужие обязанности (V октант).

При сравнении личностных профилей «Я-реальный», отраженных на рисунке 3 и 4, у студентов 2-го и 4-го курсов выявлено различие в выраженности тенденции к лидерству (I октант), которая выше в оценках студентов 4-го курса (5%-й уровень значимости, критерий t-Стьюдента).

Данная тенденция раскрывает умение иностранного студента старшего курса быть хорошим советчиком, наставником и организатором, обладающим свойствами руководителя. Все респонденты характеризуют образ «Я-идеальный» как более независимый, хотя и отмечают при этом стремление к сотрудничеству и дружелюбным отношениям, а также готовность помогать окружающим и развитое чувство ответственности (VII, VII октанты). Менее всего в обоих случаях образу «Я-идеальный» присущи недоверчивость и застенчивость (IV, V октанты).

Обращает на себя внимание тот факт, что все полученные с помощью опросника Т. Лири личностные профили за счет усредненности представляют собой гармоничные психограммы, в которых отсутствуют фиксируемые свидетельства трудностей социальной адаптации, экстремальности, патологичности интерперсонального поведения, а также сочетаются противоречивые тенденции. Однако отдельные испытуемые все же отмечают экстремально выраженную властность (I октант), а также различные акцентуированные черты. Нередко респонденты 2-го курса сообщают о выраженной зависимости от убеждений своей страны и этнической принадлежности, чего ни разу не встретилось в случае со студентами 4-го курса.

После проведения диагностики полученные сырые баллы были обработаны. Полученные данные исследования показали, что у студентов 2-го курса преобладают дружелюбно-подчиняемые отношения: 23 человека (46 %). Это говорит о

преобладании конформных установок, неуверенности в себе, податливости мнению окружающих, склонности к компромиссам. Присутствие октанты «подчиняемый» указывает на наличие у иностранных студентов 2-го курса проблемы независимости – подчиняемости, которая обычно возникает в сложной служебной или иной ситуации, вынуждающей повиноваться вопреки внутреннему протесту (правилам и установкам университета и т. д.). 13 (26 %) иностранных студентов 2-го курса показали оптимистическое настроение, дружелюбие, доброжелательное отношение к членам коллектива и стремление помогать и доверять, эти студенты способны уважать личность другого субъекта общения. И демонстрируют средний уровень доминирования. Но при этом может наблюдаться борьба мотивов самоутверждения и аффилиации. Оставшиеся 14 обучающихся (28 %) показали стремление к подчиненности. Этим студентам свойственно не высказывать свое мнение, в большинстве спорных ситуаций соглашаются с лидерами группы, подчиняются их требованиям, являются ведомыми, склонны подчиняться более сильному без учета ситуации.

Полученные данные также говорят и о типе межличностных отношений у студентов 4-го курса. Им свойственен авторитарно-зависимый тип межличностных взаимоотношений. Так, 9 студентов (26 %) показали ориентацию на доминирование над другими членами коллектива, 7 (20 %) человек показали негативное отношение и проявление враждебности по отношению к коллективу, 16 студентов (46 %) показали оптимистическое настроение, дружелюбие, доброжелательное отношение к членам коллектива и стремление помогать и доверять, эти студенты способны уважать личность другого человека. Оставшиеся 3 человека (8 %) показали стремление к подчиненности.

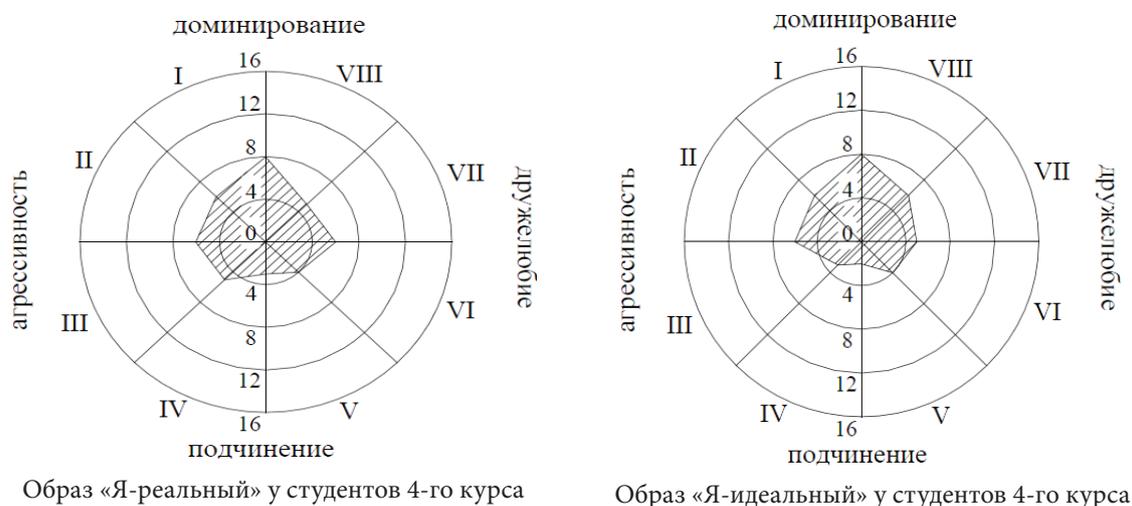


Рис. 3. Профиль «Я-реальный» и «Я-идеальный» у студентов 4-го курса

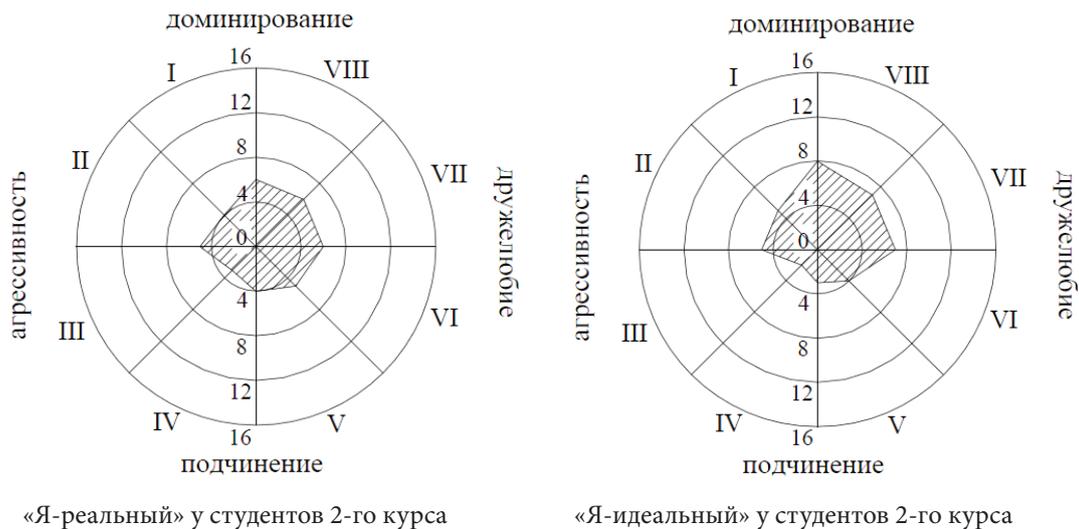


Рис. 4. Профиль «Я-реальный» и «Я-идеальный» у студентов 2-го курса

По результатам проведенной методики К. Томаса «Типы поведения в конфликтной ситуации» были получены следующие результаты.

У студентов 2-го курса ( $n = 50$ ):

- Стратегию соперничества предпочитают 28 % респондентов ( $n = 14$ ). Они стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку. Использование данной стратегии свидетельствует о более высокой степени готовности к разрешению конфликта одной из сторон.

- К выбору стратегии компромисса склонны 16 % респондентов ( $n = 8$ ). Они соглашаются на частичное удовлетворение своего желания и частичное выполнение желания другого человека. То есть стратегия компромисса осуществляется посредством взаимных уступок.

- Стратегию сотрудничества выбирают 20 % респондентов ( $n = 10$ ). Они стремятся получить максимум пользы при минимальных потерях. При участии в конфликтной ситуации приходят к альтернативе, которая полностью удовлетворяет интересы обеих сторон.

- Стратегию приспособления предпочитают 22 % респондентов ( $n = 11$ ). Они не пытаются отстаивать свои интересы, взаимодействуя с другими людьми.

- Стратегию избегания или ухода выбирают 14 % студентов ( $n = 7$ ). Им свойственно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей (см. рис. 5).

У студентов 4-го курса ( $n = 35$ ):

- Стратегию соперничества предпочитают 6 человек (17 %). Они стремятся добиться удовлетво-

рения своих интересов в ущерб другому человеку. Использование данной стратегии свидетельствует о более высокой степени готовности к разрешению конфликта одной из сторон.

- К выбору стратегии компромисса склонны 8 человек (23 %). Они соглашаются на частичное удовлетворение своего желания и частичное выполнение желания другого человека. То есть стратегия компромисса осуществляется посредством взаимных уступок.

- Стратегию сотрудничества выбирают 13 человек (37 %). Они стремятся получить максимум пользы при минимальных потерях. При участии в конфликтной ситуации приходят к альтернативе, которая полностью удовлетворяет интересы обеих сторон.

- Стратегию приспособления предпочитают 4 человека (11 %). Они не пытаются отстаивать свои интересы, взаимодействуя с другими людьми.

- Стратегию избегания или ухода выбирают 4 человека (11 %). Им свойственно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей (см. рис. 5).

Таким образом, на основе анализа полученных данных можно сделать вывод, что испытуемыми используются все стратегии поведения в конфликте. По выборке можно заметить, что большинство студентов 2-го курса склонны выбирать стратегию соперничества как ведущую стратегию поведения в образовательном и социальном конфликте, чуть меньше выражены стратегии сотрудничества и приспособления. У студентов 4-го курса выражена стратегия сотрудничества и компромисса.

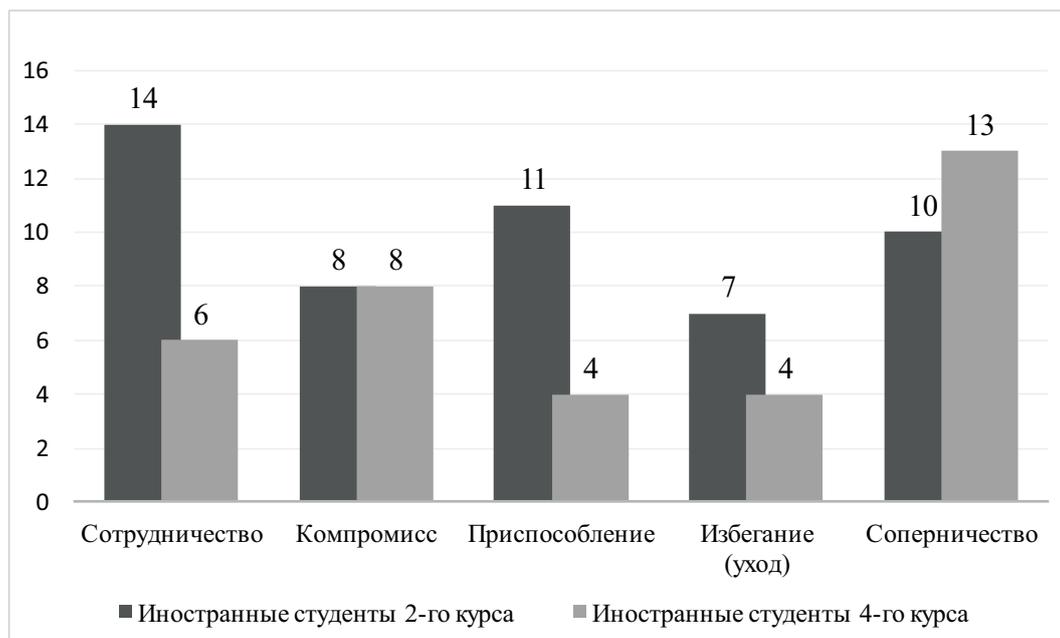


Рис. 5. Стратегии поведения в конфликте у иностранных студентов 2-го и 4-го курсов разных этнических групп (узбекской и таджикской)

Резюмируя результаты по блоку методик, можем говорить о том, что тип взаимодействия и стратегии поведения иностранного студента во многом определяются его этнической принадлежностью; курсом, на котором обучается студент.

Так, результаты студентов узбеков в рамках проведенного эмпирического исследования по блоку методик указывают на ярко выраженные противоречия в поведении при межэтнических контактах. Узбеки расчетливы, умеют находить выход из сложной ситуации, активны, стремятся к самоутверждению даже крайними способами, прибегнув к демонстративным формам поведения, к попыткам доминировать в деятельности и в общении. Показатели по блоку методик у респондентов, относящихся к таджикской этнической группе, свидетельствуют о том, что они настороженно относятся к представителям других национальностей, замкнуты в общении.

Студенты 2-го курса более эмоциональны, неохотно идут на контакт, склонны к конфликтному поведению, импульсивны в ситуации принятия решения, с трудом способны воспринять чужую точку зрения. Тип межэтнического взаимодействия – конкуренция. Студенты 4-го курса, наоборот, более стрессоустойчивы, эмоционально выдержаны, в отличие от студентов 2-го курса, способны уладить конфликтную ситуацию путем переговоров, компромисса, расчетливы, легко вступают в новые социальные контакты. Доминирующий тип взаимодействия – кооперация.

Таким образом, приходим к выводу, что необходимо проводить более тщательную и систематическую работу со студентами младших и старших курсов по оптимизации межличностных взаимоотношений и повышению уровня коммуникации в условиях образовательного пространства вуза.

Существует множество форм и методов оптимизации работы с молодежью по развитию межличностного общения в образовательной организации. Это могут быть как коллективная и творческая активность, так и психологические тренинги, работа в микрогруппах и другие. Но при организации работы с молодежью необходимо помнить, что каждую деятельность должны сопровождать определенные цели, результат решения которых необходимо периодически анализировать через наблюдение, диагностику межличностных отношений и межкультурного взаимодействия. Кроме того, обязательно нужно проводить коррекционную работу, с помощью специально разработанных психолого-педагогических программ адаптации иностранных студентов, с учетом их личностных и этнопсихологических особенностей при «погружении» в поликультурное пространство вуза.

Для гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых кросс-культурных отношений в вузе следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим культурное достояние, традиции, быт каждого

представителя разных этнических групп. Теория и практика многокультурного образования требует от вуза, чтобы он стал местом возможной культурной дискуссии, представил возможности

студентам пережить личностные различия, научиться решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога, компромиссов и сотрудничества.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Соколова М. М., Соколова А. М., Калита В. В. Иностранные студенты в межкультурном пространстве вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2017. № 10 (4). С. 425–440.
2. Соколова М. М., Соколова А. М., Калита В. В. Проблемы межкультурной коммуникации в академическом пространстве современного вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4 (70). Ч. 2. С. 209–211.
3. Тер-Минасова С. Г. Языки и культуры: борьба за мировое господство или мирное сосуществование? // Проблемы филологии и межкультурной коммуникации на современном этапе: материалы международной научно-практической конференции. Якутск: Изд-во Якутского университета. 2008. Т. 1. С. 3–11.
4. Балицкая И. В., Лим Э. Х. Поликультурные аспекты образования: учеб. пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. 168 с.
5. Ильина И. А., Хаванова Е. В. Теоретическая модель межкультурных коммуникаций в образовательном пространстве вуза // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 315. С. 48–49.
6. Рассказова А. Л. Проблема синонимизации и соподчинения категорий «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» в психологии // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 2. С. 96–105.
7. Пахтусова Н. А., Герцог Г. А. Межличностные отношения как фактор оптимизации образовательного процесса в вузе. Челябинск, 2010. 144 с.
8. Христидис Т. В. Готовность студентов к межкультурному взаимодействию как вызов глобализации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 2 (52). С. 165–169.
9. Титкова Л. С. Математические методы в психологии. Владивосток: ДВГУ, 2002. 140 с.
10. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 22.04.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-77-82

Денис Евгеньевич Кузнецов

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия, goodjobman@inbox.ru*

### УРОВЕНЬ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ НОВОНИКОЛАЕВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.

*Аннотация.* В статье автор предпринимает попытку на основе опубликованных материалов и неопубликованных архивных источников раскрыть общий уровень профессиональной, в том числе правовой и юридической, подготовки и квалификации сотрудников правоохранительных органов, в том числе органов юстиции, в Новониколаевской губернии в период их зарождения.

*Ключевые слова:* правоохранительные органы, Сибирь, Новониколаевская губерния, органы юстиции, уровень юридической подготовки, профессиональная квалификация.

Denis E. Kuznetsov

*Saint-Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops, Saint-Petersburg, Russia, goodjobman@inbox.ru*

### THE LEVEL OF LEGAL TRAINING AND QUALIFICATION OF LAW ENFORCEMENT AUTHORITIES OF NOVONIKOLAEVSKAYA PROVINCE IN THE 1920s.

*Abstract.* On the basis of published materials and previously unpublished archival sources, the author makes an attempt to reveal general level of professional, including legal and juridical, training and qualifications of law enforcement and justice officials in Novonikolaevskaya province during their inception as a system.

*Keywords:* law enforcement agencies, Siberia, Novonikolaevskaya province, justice authorities, level of legal training, professional qualification.

В период формирования органов милиции и юстиции на территории Сибири перед советским руководством стоял целый ряд проблемных вопросов, из числа которых наиболее острым принято называть кадровый. Вместе с тем конкретно кадровая проблема имела несколько отдельных аспектов и спецификаций. Так, в правоохранительной системе ощущалась нехватка надежных людей, лояльных советской власти; профессиональных, опытных управленцев; граждан, годных по состоянию здоровья и своим морально-деловым качествам к службе. Особенно в данном контексте выделялась проблема нехватки квалифицированных кадров, имеющих определенный уровень образования, в частности юридического. За каждого специалиста, обладающего даже минимальным, по меркам рассматриваемого периода, набором знаний и компетенций, имела место не мнимая конкуренция различных ведомств. Даже уволенные со

службы по негативным основаниям граждане, но имеющие юридическую подготовку, зачастую охотно принимались на службу в другие органы [1, л. 48].

Анализ литературы, посвященной изучению процесса становления советских правоохранительных органов и органов юстиции, позволяет говорить об обширной области в отечественной историографии, в рамках которой проблемы кадрового характера – не уникальная тема. Первые шаги в сторону ее освещения были сделаны еще советскими историками [2, 3]. Изучение отдельных аспектов началось со второй половине XX века [4, 5].

Широкое изучение данной проблематики последовало в постсоветский период и продолжается на современном этапе. В.И. Исаев, С.А. Папков, А.П. Угроватов и иные авторы в монографиях и статьях, основываясь на архивных данных, освещают создание и начальный этап функциониро-

вания системы правоохранительных органов Сибирского региона [6–9].

Вместе с тем в публикациях, посвященных становлению системы правоохранительных органов Сибири и связанных с данным процессом проблемам, как правило, кадровый вопрос рассматривается в обобщенном плане, без погружения в причинно-следственные связи; констатировалась его нерешенность и негативное влияние на общее развитие правоохранительной системы, ввиду чего до настоящего времени остается ряд малоизученных аспектов в рамках рассматриваемой тематики, связанных, например, с определением реального уровня компетентности, профессиональной пригодности и, в целом, способности сотрудников правоохранительных органов и органов юстиции к решению стоящих перед ними задач. Детализация требует действительный уровень юридической подготовки правоохранителей.

Основная цель работы состоит в определении общего уровня юридической подготовки работников правоохранительных органов и органов юстиции Новониколаевской губернии в 1920–1925 годах, его влияния на непосредственную деятельность указанных государственных органов в исследуемый период. Новониколаевская губерния в первой половине 1920-х гг. принимала роль своеобразного административного центра Сибири, поэтому ее отдельный пример интересен для дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы в рамках всей Сибири. Полученные данные позволят сформулировать выводы о причинах возникновения и развития определенных негативных процессов как внутри советской правоохранительной системы региона, так и о влиянии на население, а также могут быть использованы при изучении последующих периодов истории советских правоохранительных органов, что характеризует актуальность и практическую значимость исследования.

Хронологические рамки охватывают период начала 1920 года и до образования Сибирского края в 1925 году. В этот период Сибирь была представлена Новониколаевской, Алтайской, Омской, Томской, Енисейской и Иркутской губерниями, кроме того к ней относились территории национальных Ойротской, Якутской и Бурят-Монгольской автономий. В качестве объекта исследования выбрана именно Новониколаевская губерния как административно-территориальная единица, позволяющая в динамике проследить тенденции и общие закономерности развития всей территории Сибири, экстраполируя выводы на сопредельные регионы. Со временем губерния стала

центральным регионом Сибирского края, а в последствии – Западно-Сибирского края.

Специфика деятельности правоохранительных структур предполагала наличие у ее сотрудников определенного уровня образования, юридической подготовки, а также сформированных профессиональных навыков и умений. Нормальное функционирование прокуратуры, судебно-следственных органов, милиции фактически невозможно при отсутствии у личного состава указанных ведомств представлений об основах права.

Нехватка квалифицированных кадров приводила к ситуации, когда судьбы людей могли оказаться в руках неграмотных, профессионально не сформированных сотрудников различных ведомств. В этой связи интерес представляет процесс комплектования и подготовки кадров правоохранительных органов Сибири в период их становления.

Общее состояние правоохранительной системы по состоянию на начало 1920-х годов в Сибире оценивалось являвшимся на тот момент прокурором Новониколаевской губернии Алимовым как «ниже всякой критики». Отмечалась полная несостоятельность органов милиции и уголовного розыска, полная безграмотность вообще и юридическая в частности, незнание сотрудниками уголовно-процессуального кодекса, халатное отношение к делу, недобросовестность, «партизанщина» органов дознания, частые случаи преступлений по должности [10, л. 17–17 об.].

Следует акцентировать внимание и на качественном составе работников прокуратуры, которым делегировались широкие полномочия по контролю и надзору за деятельностью правоохранительных органов региона. Так, помощник прокурора Пановский, являясь уроженцем Чехии, образование получал за границей, имел слабое знание русского языка, полное незнание русского быта, а также слабое уяснение существовавших законов.

Руководители сибирской прокуратуры высказывались о присутствии в рядах прокуратуры «случайных элементов» без необходимой юридической подготовки и достаточного уровня политического воспитания [11, с. 132].

Из 41 сотрудника прокуратуры в середине 1923 года только 13 имели стаж работы в советской юстиции, 28 не имели теоретической подготовки. Общая подготовленность и работоспособность сотрудников прокуратуры являлась неудовлетворительной. За малым исключением, сотрудники не были знакомы не только с делом прокурорско-

го надзора и юстиции вообще, но и не знали даже работы канцелярии [12, л. 19 об.-20].

Состояние аппарата следствия оставалось в неудовлетворительном состоянии [13, л. 38]. Народные суды были слабо подготовлены как технически, так и юридически. Так, народных судей в Новониколаевской губернии насчитывалось 38, из которых с высшим образованием был только 1, со средним – 2, с низшим – 35. Среди народных судей 55–60 % являлись малограмотными.

Указанные обстоятельства приводили к тому, что в работе допускались самые элементарные процессуальные нарушения: отсутствие в делах постановлений о предании суду; граждане приговаривались условно к штрафу и принудительным работам; отсутствовали подписи судей на приговорах, протоколах судебных заседаний. Имели место недопустимые формулировки, например, «если не в состоянии заплатить штраф, то приговаривается к принудительным работам».

Прием и увольнение судебно-следственных работников протекали при активном участии прокуратуры, но тем не менее наличный состав народных судей в процессе службы практически в полном составе проходил через дисциплинарную коллегия. Типичные нарушения рассматриваемого периода – появление в пьяном виде, халатное отношение к обязанностям. Несколько судей были привлечены к уголовной ответственности за растрату вещественных доказательств и дискредитацию суда и власти [13, л. 44].

Имели место и совсем вопиющие факты: на должность следователя второго участка губернского судом был направлен гражданин Грищенко, который оказался человеком совершенно безграмотным, с преступными наклонностями, в последствии был отстранен [14, л. 129 об.-130]; запасной судья Губаницев практического стажа и юридических познаний не имел, не имел и стремления к изучению кодексов и приобретению познаний.

В Черепановском уезде, ввиду малого знакомства работников суда, следствия и дознания с уголовным кодексом и уголовно-процессуальным кодексом, на зимний период времени помощник прокурора был вынужден организовать кружок по изучению советского права [14, л. 146 об.]. Следует подчеркнуть, что указанные должностные лица принимали юридически значимые решения, имевшие далеко идущие правовые последствия, а их деятельность осуществлялась от имени государства.

Незнание правоохранителями элементарных основ государственного устройства, иерархии

государственных, партийных и правоохранительных органов приводило к формированию нелегитимных отношений власти-подчинения между ними. Так, в Черепановском уезде наблюдалось полное бездействие следователя, отказ его от работы и нежелание выполнять законные требования помощника прокурора; не желал их выполнять и народный судья первого участка. Сотрудники не являлись на совещание работников юстиции, созываемые помощником прокурора [10, л. 54 об.].

При назначении на различные ответственные должности часто превалировали не объективные характеристики личности кандидата, включавшие в себя в том числе и уровень образования, а их партийная принадлежность, происхождение и отношение к советской власти. Такое положение вещей приводило к ситуации, когда безукоризненные партийные работники совершенно не знали вверенного им дела. В данном контексте высказывались мнения об отсутствии реальных кандидатов на некоторые должности во всей Новониколаевской губернии [10, л. 52-52 об.].

Ввиду фактического отсутствия реальных кандидатов для замещения многих должностей широко практиковался прием на службу граждан, хотя и не имеющих юридического образования, однако перспективных с точки зрения его получения в будущем, иными словами, способных, по мнению тех или иных должностных лиц, усвоить специальные знания в силу обладания определенным уровнем грамотности или иными качествами [15, с. 513].

Следует упомянуть и о систематически проводимых «чистках» личного состава правоохранительных структур, главной целью которых являлось удаление лиц, не лояльных существовавшей власти [16, с. 52–53], вне зависимости от их профессиональных качеств. Необходимо упомянуть, что в Сибири во время событий Гражданской войны значительное число лиц призывного возраста попали под мобилизацию, проводимую адмиралом Колчаком. Данный факт в первые годы советской власти не исключал возможности службы в советских правоохранительных органах, однако рассматривался как негативный фактор, соответственно характеризовавший личность [15, с. 513].

Осознавая важность наличия подготовленных, компетентных кадров в государственных и правоохранительных структурах, руководством региона предпринимались попытки по выстраиванию кадровой политики, включавшей подготовку новых и переподготовку уже имеющихся кадров.

В июле 1922 года в Новониколаевской губернии была открыта школа милиционеров. В конце 1922 года из нее был произведен первый выпуск курсантов. В сентябре 1923 года из реорганизованной школы был произведен второй выпуск; третий выпуск состоялся в июне 1923 года. В связи с тем, что по штату в Новониколаевской губернии командного состава было достаточно, четвертый набор произведен не был [17, л. 102].

Циркуляром Народного комиссариата юстиции «Об оказании ответственным работникам губсудов и прогубпрокуратуры поддержки в деле повышения уровня знаний по правовым вопросам работников милиции» закладывался фундамент деятельности в направлении правового развития, воспитания и совершенствования кадров советских правоохранительных структур, в частности в области строгого соблюдения требований нормативных правовых актов в повседневной деятельности [14, с. 135].

На местном уровне также издавались нормативно-правовые акты о ликвидации правовой малограмотности работников правоохранительных органов. Так, ЦАУ был издан циркуляр № 74 от 13.02.1924 «О поднятии квалификации работников милиции и об оказании материальной помощи милицейским школам и резервам» [18, л. 26 об.]. В 1924 году предписывалось повторно пропустить весь личный состав милиции через двухнедельные краткосрочные курсы; проводить регулярные занятия с командным составом по специально разрабатываемым программам. Указанную работу проводить с милиционерами путем вечерних занятий, занятий в кружках при клубах [19, л. 51 об.]. Организовать периодические курсы для следователей и пропустить через них пригодный для работы личный состав [20, л. 6–7].

Пополнение штата помощников прокурора в 1924 году, по мнению прокурора губернии Алимова, должно было осуществляться путем командирования новых сотрудников из центра, так как в Новониколаевской губернии не имелось ни одного кандидата на имевшиеся 4-5 должностей.

Бедность Новониколаевской губернии культурными силами и низкий уровень подготовки людей для занятия должностей народных судей и следователей ставили вопрос об организации сибирских юридических курсов [12, л. 90].

На протяжении всего исследуемого периода в регионе ощущалась нужда в опытных и сколько-нибудь способных работать сотрудниках. В рядах милиции присутствовало большое число «случайных» людей, не способных к исполнению

обязанностей даже психически; имелись факты приема на службу лиц с уголовным прошлым [21, с. 161]. Командный состав милиции был сплошь малограмотным, а среди милиционеров встречались и неграмотные [22, л. 10 об.]. Применяемые форсированные методы профессионального воспитания неизбежно сказывались на качестве подготовки.

Руководством милиции отмечалось, что милиционеры на местах выступали, по сути, и судьями, и прокурорами, и юристами [23, л. 23 об.]. Одновременно с этим, вследствие отсутствия специальных школ подготовки, кадровый состав с милицейской точки зрения расценивался как неквалифицированный, делался акцент на общую малограмотность и полное отсутствие знакомства с милицейской службой старшего командного состава [23, л. 121–121 об.].

Среди личного состава милиции Новониколаевской губернии по состоянию на 1 января 1924 года отсутствовали сотрудники, обладавшие высшим образованием, более того, 12 были вовсе неграмотными [24, л. 108]. Народных следователей по Новониколаевской губернии в 1925 году насчитывалось 20, старших – 6, из них высшее образование имели 4, среднее – 8, низшее – 14 [25, л. 11].

Следственный аппарат назвать удовлетворительным было нельзя, так как сотрудники имели небольшой стаж работы, что не давало возможности понять их квалификацию. Более половины работников прокуратуры имели низшее образование [25, л. 11–11 об., 19].

Особенностью формирования правоохранительных органов Сибири исследуемого периода являлось то, что структуры новой власти зачастую комплектовались представителями старых учреждений, имевших уже сформированные профессиональные и поведенческие установки в работе. Подготовка нового поколения специалистов, способных работать в изменившихся социально-политических условиях, происходила медленно, ее качество было не высоким, участие в этом процессе принимали уже указанные представители старого режима. Сотрудники правоохранительных органов, находившись в ситуации кардинального изменения правовой парадигмы, осуществляли применение отдельных норм права, основываясь на их личностном восприятии, применяя ситуативный подход, расширительное толкование, домысливание и прочие недопустимые с точки зрения юриспруденции вещи. Перечисленные факты приводили к массовым нарушениям законности. Необходимость подготовки

профессиональных юристов для правоохранительных органов была очевидной. Остро ощущался кризис системы подготовки юридических кадров [11, с. 135].

Процесс подготовки кадров и создание системы правоохранительных органов происходили параллельно, в отсутствие какого-либо опыта, в условиях постоянной нехватки средств, материальных ресурсов, загруженностью работой, обилием целей и задач, а также реальной угрозой со стороны преступного мира и контрреволюционных сил [26, с. 185].

В этой связи выявляемые недостатки в их деятельности зачастую не устранялись, при этом вышестоящему руководству приходилось мириться с подобным положением вещей. По мере развития и становления системы правоохранительных органов и органов юстиции к их деятельности и качественному составу предъявлялись более высокие требования. Вместе с тем проявления многих из указанных недостатков не были изжиты еще на протяжении многих лет после описываемого периода.

Подводя итог, следует констатировать, что реальный уровень юридической и профессиональной подготовки сотрудников правоохрани-

тельных органов и органов юстиции Новоиколаевской губернии в исследуемый период являлся крайне низким и явно недостаточным для успешной реализации поставленных перед ними задач по обеспечению законности и правопорядка, следствием чего, с одной стороны, являлось не всегда эффективное функционирование имевшихся правоохранительных структур, с другой – значительное количество нарушений действовавшего законодательства со стороны правоохранителей. Схожая ситуация имела место на всей территории Сибири того времени. Руководящими структурами региона предпринимались попытки изменения картины общего низкого образовательного и связанного с ним профессионального уровня работников правоохранительных органов путем организации процесса обучения и специальной подготовки. Такие попытки приводили зачастую только к локальным успехам, не изменяя ситуацию коренным образом. Обозначенные в работе проблемы по объективным причинам не нашли своего разрешения к моменту образования в 1925 году Сибирского края, вследствие чего оставались актуальными и оказывали непосредственное влияние на ситуацию в регионе на протяжении еще длительного периода.

### Список источников

1. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. Р-1199. Оп. 1. Д. 4.
2. Кожевников М. В. История советского суда. М., 1948. 376 с.
3. Мулукаев Р. С., Скилягин А. Т. История советской милиции. Хронологический справочник. Л., 1976. 107 с.
4. Кучемко Н. М. Укрепление социалистической законности в Сибири в первые годы НЭПа (1921–1923). Новосибирск, 1981. 272 с.
5. Николаев П. Ф. Советская милиция Сибири (1917–1922). Омск, 1967. 289 с.
6. Исаев В. И., Угроватов А. П. Правоохранительные органы Сибири в системе управления регионом (1920-е гг.). Новосибирск, 2006. 294 с.
7. Исаев В. И., Михеев Д. Ю., Угроватов А. П. Между политикой и правом: суды Сибири в 1920–1930-е гг. Новосибирск, 2014. 280 с.
8. Папков С. А. Прокуроры Сибири 1922–1937 годы // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2020. № 3. С. 41–55.
9. Папков С. А. Судейский корпус Сибири. Руководящий состав 1920–1937 гг. // Российский судья. 2019. № 10. С. 57–64.
10. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 3.
11. Вернов А. С., Гаврилов С. О. Кадровый состав органов прокурорского надзора Западной Сибири в 1920-е гг. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. С. 131–135.
12. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 17.
13. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 2. Д. 114.
14. Зеленин А. А., Распопин А. В. Прокурорский надзор за деятельностью органов дознания в Западной Сибири в 1920-е годы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 10. С. 133–136.
15. Салмина С. Ю. Кадровое обеспечение советской прокуратуры в первой половине 1920-х годов // Образование и право. 2021. № 4. С. 510–514.
16. Исаев В. И. Чистки кадрового состава судебных органов Сибири в 1920-е – начале 1930-х гг. // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. 2015. № 13. С. 52–65.
17. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 61.
18. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 13.
19. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 2.
20. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 12.

21. Суверов Е. В. Кадровая политика в подразделениях Алтайской милиции (1920–1923 гг.) // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2012. № 12-2. С. 160–162.
22. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 12а.
23. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 36.
24. ГАО. Ф. Р-1127. Оп. 1. Д. 15.
25. ГАО. Ф. Р-878. Оп. 1. Д. 21а.
26. Бакшутев С. Н., Шабельникова Н. А. Формирование системы профессионального обучения кадров милиции на Дальнем Востоке в 1920-е гг. // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 182–185.

*Статья поступила в редакцию 25.04.2022; одобрена после рецензирования 12.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 25.04.2022; approved after reviewing 12.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-83-88

**Евгений Васильевич Суверов***Барнаулский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия, suverovev69@mail.ru***Максим Олегович Красилов***Управление уголовного розыска ГУ МВД России по Алтайскому краю, г. Барнаул, Россия, maks\_888999@mail.ru*

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ (1953–1964 гг.)

*Аннотация.* Деятельность исправительно-трудовых учреждений в Томской области в 1953–1964 гг. подверглась определенным изменениям, связанным с коррекцией внутривнутриполитического курса. В целом советская пенитенциарная система осталась неизменной, в приоритете было выполнение производственных задач, проведение мероприятий, направленных на перевоспитание преступников, повышение их образовательного уровня. Проводились регулярные проверки по режиму содержания, медико-санитарных и бытовых условий осужденных.

*Ключевые слова:* исправительно-трудовые учреждения, заключенные, Томская область.

**Evgeny V. Suverov***Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia, suverovev69@mail.ru***Maxim O. Krasilov***Criminal Investigation Department of the Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Altai Krai, Barnaul, Russia, maks\_888999@mail.ru*

## FUNCTIONING OF CORRECTIONAL LABOR INSTITUTIONS IN THE TOMSK REGION (1953–1964)

*Abstract.* The activity of correctional labor institutions in the Tomsk Region in 1953–1964 was subjected to certain changes caused by the alteration in the domestic policy. In general, the Soviet penitentiary system remained unchanged, the priority was the fulfillment of production tasks, carrying out activities aimed at the criminals' reformation, and raising their educational level. The regime of detention, health and living conditions of the inmates were inspected on a regular basis.

*Keywords:* correctional labor institutions, inmates, The Tomsk Region.

Комплексных исследований по функционированию исправительно-трудовых учреждений в данном сибирском регионе в указанный период до настоящего времени проделано не было. В основном работы были посвящены деятельности пенитенциарной системы в масштабе всего Советского Союза такими исследователями, как С.И. Кузьмин [1], Д.А. Ерин, А.В. Гудкова [2], М.В. Леус [3], В.В. Семенов, И.В. Медведев [4] и др.

В Томской области располагался Воронинский исправительно-трудовой лагерь (ИТЛ), ликвидированный в 1959 г. (бывшее Строительство 601 и ИТЛ), – п/я (почтовый ящик) ГХ-5, управление которого было дислоцировано в городе Северске [5, л. 32].

По воспоминаниям бывшего оперативного уполномоченного первого лагерного отделения В.Н. Капорова, к началу 1953 г. в ИТЛ числилось около 30 000 заключенных (з/к). Лагерные отделения размещались в населенных пунктах: Чекисте, Парусинке, Кузьминке, Полянке. Осужденные занимались строительством жилых и производ-

ственных помещений, дорог, автобазы, ТЭЦ, каналов и т. д. [6, с. 8].

В области были также исправительно-трудовые колонии (ИТК) № 1, № 2, № 3, № 4, № 5, № 6, № 7, заключенные которых трудились на местных предприятиях.

Несовершеннолетние правонарушители направлялись в трудовые воспитательные колонии (ТВК) № 1 (для мальчиков) и № 2 (для девочек). Детская коммуна, созданная в 1929 г., была переименована в 1937 г. в трудовую колонию. В начале Великой Отечественной войны в Томскую область из города Харькова была эвакуирована трудовая колония им. Дзержинского, а из Ленинграда – Пушкинская трудовая колония, таким образом, три колонии были соединены в одну – ТВК № 1 [7].

В тюрьме № 1 города Томска (в 1964 г. стала следственным изолятором) находились подследственные заключенные. После оглашения суда (как правило, они были обвинительными) осужденные направлялись в различные подразделения исправительно-трудовых учреждений страны для отбывания наказания.

Конвойные войска, расквартированные в Томской области, были представлены: в/ч (войсковая часть) 6614, в/ч 6569 (588-й Томский конвойный полк). Личный состав подразделений сопровождал заключенных на работы, охранял территорию исправительно-трудовых учреждений, дежурил на КПШ и т. д. [8, л. 117]. Комплектовались воинские части офицерами и призванными на службу солдатами и сержантами [9, л. 40]. В процессе охраны режимных объектов они тесно взаимодействовали с отрядом конвойной охраны Управления п/я ГХ-5. Для обучения вновь прибывших на службу сотрудников правоохранительных органов функционировал учебный пункт [9, л. 150].

Подготовка кадров, заключающаяся в систематических занятиях по боевой, служебной и физической подготовке, была приоритетной. Во время проведения сборов личного состава повышался их профессиональный уровень. На основании приказа начальника Управления п/я ГХ-5 МВД СССР от 16 апреля 1957 г. № 143 были проведены 15-дневные сборы (с 17 апреля по 6 мая 1957 г.) инструкторов служебно-розыскных собак (СРС) при подразделении № 28 «Каштан». Для проведения занятий были привлечены заместители командиров [5, л. 340].

Огневая и физическая подготовка сотрудников правоохранительных органов всегда была важна для решения профессиональных задач. Особую популярность в подразделениях силового блока занимал один из видов спортивного единоборства – самбо (самозащита без оружия), созданный еще в 1938 г. Стрельбы проводились, используя пистолет или револьвер [4, с. 25, 26].

Регулярно проверялось состояние арттехвооружения, выявленные недостатки устранялись, виновные наказывались. 18 апреля 1957 г. в в/ч 6614 командиром 2-й команды капитаном Галиевым внутри своего подразделения была проведена проверка наличия предметов арттехвооружения, где была выявлена недостача казенного имущества [5, л. 83, 84].

Командный состав для подразделений ИТУ проходил подготовку в специализированных учебных заведениях. В мае 1953 г. в системе ГУЛАГ Минюста СССР находилось 14 учебных заведений, готовивших специалистов различного профиля. 1 октября 1954 г. была образована Высшая школа МВД СССР, в которой подготовка для ИТУ осуществлялась на основном факультете [5, с. 192, 193]. Большой вклад в обучении кадров сибирского региона внесла Барнаульская специальная средняя школа подготовки начсостава МВД СССР, образованная в 1957 г.

Среди личного состава в качестве воспитательных мероприятий проводились политические занятия, конкурсы самодеятельности, публичное и частное чтение газет и книг, просмотр кинофильмов патриотической направленности, организация встреч с ветеранами, объявления об итогах социалистических соревнований между подразделениями, наглядная агитация (так называемая «стенная печать»).

Например, в соответствии с решением Политотдела п/я ГХ-5 в мае 1957 г. во всех подразделениях был проведен второй смотр стенных газет. Во всех изданиях широко пропагандировались решения XX съезда КПСС и других постановлений партии и правительства. Значительное место отводилось освещению деятельности передовиков производства, работе клубов, художественной самодеятельности, спортивных мероприятий. Авторы заметок критиковали нарушителей дисциплины: лиц, склонных к употреблению алкоголя, отказчиков от работы, картежников [5, л. 100, 101].

Осужденные, находящиеся в исправительно-трудовых учреждениях Томской области в исследуемый период, внесли большой вклад в рост промышленного потенциала области, благоустройство населенных пунктов, решение продовольственной проблемы, улучшение жилищных условий местных жителей. Трудовая деятельность спецконтингента была обязательна, отказ от работы грозил серьезными наказаниями, вплоть до уголовной ответственности.

Заключенные Воронинского ИТЛ участвовали в строительстве химического, кирпичного, силикатного, кабельного заводов, Томского инженерно-строительного института, они были задействованы на подсобных работах.

Воспитанники ТВК № 1 привлекались для работы в металлорежущем, кузнечно-прессовом, литейном, крановом, энергетическом, деревообрабатывающем, столярном цехах, а также в подсобном хозяйстве колонии. В процессе деятельности было организовано новое металлообрабатывающее производство [10].

Был налажен учет лиц без специальности, находившихся в местах лишения свободы. Подготовка рабочих профессий осуществлялась во всех исправительно-трудовых учреждениях, где функционировали отделения трудового воспитания и производственного обучения.

В ИТК № 1 функционировали курсы профтехобучения. В 1955–1956 учебном году в ТВК № 2 60 воспитанниц получили специальности швей массового пошива с 3-го до 5-го разряда. Впоследствии большинство из них продолжили ра-

ботать на различных предприятиях города Томска и других регионах страны [10].

В ИТК № 4 увеличили производство мяса на базе пищевых отходов. По состоянию на 1 июля 1959 г. там находилось 45 голов свиней [9, л. 142]. В процессе производственной деятельности ИТУ Томской области финансовой службой учитывались расходы (в том числе и убытки от бракованной продукции) и доходы.

Передовики производства получали различные послабления в режиме содержания, получая возможность условно-досрочного освобождения. В ИТК № 4 отряду № 3 в ноябре 1964 г. было присвоено звание «Коллектив высокопроизводительного труда и примерного поведения» в связи с перевыполнением плана за 9 месяцев 1964 г. на 124,7 % с награждением «похвальной» грамотой [11, л. 237].

Советская административно-командная экономическая система была достаточно громоздкой и далеко не всегда успевала за растущим спросом. В стране, помимо легальных экономических отношений, параллельно существовала «теневая экономика» [12, с. 15]. В условиях тотального дефицита бытовых предметов в стране в местах лишения свободы возникал «теневой рынок», где заключенные из государственного сырья изготавливали различные предметы по «заказу» ряда сотрудников исправительно-трудовых учреждений.

Так, в марте 1957 г. командир 2-й команды в/ч 6614 капитан Галиев, его заместитель по службе капитан Балабанов, заместитель по служебной деятельности 4-й команды лейтенант Мягков «заказали» изготовление зеркал для домашнего пользования [5, л. 189]. В апреле 1959 г. ефрейтор И.А. Ильичев получил от заключенных металлическую зубную коронку (фиксу), популярную в то время [9, л. 51].

Постепенно улучшались условия труда заключенных, с 1954 г. они были переведены на 8-часовой рабочий день. Однако повсеместное несоблюдение техники безопасности приводило к получению ранений и даже гибели спецконтингента. Производственному травматизму способствовала также неисправность оборудования и инструментов, отсутствие должного технического надзора за местами работ [13, л. 29–33].

Под режимом содержания подразумевался комплекс мер, ограничивающий поведение осужденного, запрет на пользование определенными вещами, а также меры наказания, применяемые к нарушителям.

Определенные послабления были сделаны в отношении содержания заключенных в период

хрущевской оттепели. Были отменены все ограничения на потребление хлеба, который можно было купить в лагерных ларьках. В феврале 1953 г. здесь была также осуществлена отмена квот на количество жалоб и заявлений заключенных. В тюрьмах устанавливались свидания с заключенными один раз в месяц продолжительностью 30 минут [3, с. 154–159].

Грубым нарушением режима содержания являлись побеги заключенных, за которые полагалось уголовное преследование. Агентурная сеть, внедренная в преступную среду, регулярно информировала оперативный состав ИТУ о действиях нарушителей порядка, в том числе и о подготовке к побегу.

Бегство осужденных из мест лишения свободы являлось чрезвычайным происшествием. 26 сентября 1962 г. из производственного объекта п/я 18 заключенными ИТК № 4 Муравьевым и Быстрым путем тарана ограждения автомашиной был совершен групповой побег. Этому способствовало отсутствие на объекте надежных противотаранных средств (шлагбаума) [14, л. 204].

Употребление спиртных напитков и наркотических средств заключенными строго запрещалось. Отдельные случаи возникали из-за слабого контроля со стороны должностных лиц. 31 марта 1961 г. в производственной зоне ИТК № 4 з/к Шараев нелегально приобрел литр перцовой настойки и 4 флакона «Тройного одеколона», которые были распиты с заключенными Барышниковым и Калининым в 4 часа утра в спальном помещении. В результате произошло отравление этих осужденных, а з/к Шараева не удалось спасти, он умер в медицинской части. Это стало возможным из-за халатного выполнения своих служебных обязанностей начальника отряда ИТК № 4 майора Тюфина. Только за 1 квартал 1961 г. в этом отряде было зафиксировано 16 случаев употребления спиртосодержащих веществ заключенными [15, л. 1].

На территорию исправительно-трудовых учреждений различными способами (в том числе и подкупом контролеров) заносились спиртные напитки, наркотики и другие запрещенные предметы. В 1963 г. в одной из томских колоний был задержан з/к П.А. Кузнецов, который нелегально продавал другим осужденным высушенные листья конопли (анашу), при обыске у него обнаружили 40 доз наркотического вещества и наличные деньги (хранение которых было также запрещено) [16, л. 31]. В ночь с 30 апреля на 1 мая 1956 г. неизвестным гражданином была совершена попытка переброски через забор зоны лагерного отделения № 4 емкости со спиртом. Солдат

Б. Мусралиев, находясь на посту, изъял его. Впоследствии военному служащему была объявлена благодарность и выплачено денежное вознаграждение в сумме 50 руб. [14, л. 246].

Наказывались осужденные и за варку и употребление «чифирия» – высококонцентрированного чая, обладающего психостимулирующими свойствами.

Пресекались факты сожительства заключенных мужчин и женщин (иногда они находились вместе в местах лишения свободы), а также гомосексуальных связей. Так, мужеложство (сексуальная связь мужчины с мужчиной) являлось уголовным преступлением. К 3 годам лишения свободы (с присоединением к существующему сроку) был приговорен з/к С.И. Прасин, отбывавший наказание в ИТК № 1 ОМЗ УООП Томского облисполкома, за совершение полового акта в туалете с применением физической силы в отношении другого заключенного вечером 10 августа 1963 г. [16, л. 296].

В процессе охраны спецконтингента использовались служебные собаки, особенно в пресечении побегов и беспорядков. В 50-х гг. прошлого столетия все еще практиковалось привлечение самих з/к к охране (так называемая самоохрана). Эта система образовалась еще в 30-х годах прошлого столетия и была вызвана желанием сэкономить на содержании ИТУ, что сказывалось на качестве охраны. Из-за слабой подготовки, разношерстного состава качество несения службы «самоохранниками» было крайне низким.

Фиксировались случаи нападения на сотрудников ИТУ со стороны спецконтингента. Заключенный А.Х. Мириков отбывал наказание за ранее совершенное преступление в подразделении № 14. 5 июня 1957 г., будучи на производственном объекте, нанес легкие телесные повреждения надзирателю Альмамбетову. За данное деяние 5 июля 1957 г. специальный суд приговорил преступника к 5 годам лишения свободы без поражения в правах, с отбыванием первые 3 года назначенного наказания в тюремном режиме [5, л. 176].

К лицам отрицательной направленности, неоднократно нарушавшим режим содержания, администрацией исправительно-трудовых учреждений применялись решительные меры. На основании приказа начальника Управления п/я ГХ-5 МВД СССР майора В. Гудкова от 13 марта 1957 г. № 105 «О переводе заключенных из лагеря общего режима в лагерь строгого режима» за систематическое нарушение лагерного режима, отказа от работы, игру в карты и неповиновение администрации лагеря з/к 12-го подразделения

В.О. Бабичев, А.Д. Ким, В.К. Чупров, з/к 11-го подразделения Л.В. Гончаров, Г.А. Сучков были переведены в лагерь строгого режима [5, л. 176].

В местах лишения свободы продолжался процесс обучения заключенных, помимо получения профессиональных навыков, шла борьба с неграмотностью, необходимое образование получали и несовершеннолетние правонарушители. Президиум Верховного Совета РСФСР в 1961 г. принял Положение «Об исправительно-трудовых колониях и тюрьмах», где отмечалось обязательное восьмилетнее образование осужденных в возрасте до 50 лет.

В целях ликвидации неграмотности, малограмотности осужденных инвалидов, престарелых и физически слабых здоровьем 14 октября 1964 г. был издан совместный приказ начальника подразделения п/я ЯУ-114/6 и директора ШРМ № 2 об обучении неграмотных и малограмотных 33 человек силами общественности. На 1 апреля 1964 г. индивидуальным обучением был охвачен 41 заключенный, из которых 11 неграмотных, с образованием уровня 1-го класса – 6 чел., 2-го класса – 17 чел., 3-го класса – 7 человек. Гибкая форма обучения неграмотных и малограмотных инвалидов 1 и 2 гр., престарелых свыше 50 лет и физически слабых здоровьем в целом себя оправдала [11, л. 63].

В ТВК № 1 и ТВК № 2 успешно функционировали средняя школа для мальчиков и семилетняя школа для девочек с высоким уровнем успеваемости. Для девочек во время каникул открывался пионерский лагерь, организовывались экскурсии. Во время трехдневного туристического похода воспитанницы приняли участие в сельхозработах в колхозе села Кузовлево. На пришкольном участке был выращен богатый урожай. Юноши неоднократно выезжали в колхоз «Серп и молот», где участвовали в сельскохозяйственных работах, устраивая концерты самодеятельности для колхозников [10].

Передача общеобразовательных школ исправительно-трудовых учреждений МВД РСФСР в ведение Министерства просвещения РСФСР в 1961 г. в целом положительно сказалась на учебно-воспитательной и методической работе этих школ [18].

Отрядная система содержания заключенных позволила поднять на новую ступень политическое воспитание правонарушителей, активизировать трудовое соревнование среди заключенных, культурно-массовую и физкультурно-спортивную работу, уделить внимание правовому воспитанию, больше внимания уделить изучению личности заключенных [1, с. 55].

В послевоенный период с момента восстановления народного хозяйства неуклонно рос уровень жизни в стране, что благоприятно сказалось и на санитарно-бытовых условиях и медицинском обслуживании з/к. Санитарное состояние в местах лишения свободы находилось под постоянным контролем вышестоящего руководства. Организовывались социалистические соревнования и конкурсы среди подразделений ИТУ по данному направлению.

Так, на основании приказа начальника ОМЗ Томского облисполкома полковника Дядичкина от 30 марта 1962 г. № 29 «н» «О проведении конкурса на лучшее подразделение по санитарному состоянию и благоустройству» с 5 апреля 1962 г. было объявлено соревнование на лучшее подразделение по санитарному состоянию и благоустройству. Коллектив колонии, занявшей 1-й место, награждался грамотой ОМЗ и переходящим вымпелом [14, л. 79–81].

Во время проверок мест лишения свободы учитывалось санитарное состояние. Например, в августе 1959 г. после произведенной ревизии в ИТК № 2 было установлено, что ряд заключенных не были обеспечены постельным бельем, тумбочками, табуретками, а в спальнях топчанах обнаружены клопы [14].

В колониях для несовершеннолетних пытались поддерживать образцовый порядок, в летнее время прилагались усилия для отдыха и оздоровления воспитанниц. В 1956 г. на территории колонии для девочек были расчищены аллеи, клумбы, посажены цветы, покрашены беседка, трибуна, натянуты и красиво оформлены палатки. За время работы лагеря там отдохнули 124 воспитанницы, также они работали на пришкольном участке, занимались спортом, в кружках художественной самодеятельности. Были организованы экскурсии на предприятия города. В походе воспитанницы научились быстро ставить палатки, оборудовать привал, готовить пищу, собирать коллекции и гербарии. За летний период происходила массовая сдача спортивных нормативов. Так, И. Поляркина, В. Маркова и др. по отдельным видам спорта получили юношеские разряды. Комсомолки А. Белослудцева, Н. Минаева, Л. Козловцева и В. Зверева получили право участвовать на ВСХВ в Москве [10].

Медицинское обслуживание осужденных осложнялось тем, что медперсонал находился в подчинении руководителей ИТУ в вопросах лечения з/к, приоритетным оставалась производственная необходимость и соблюдение режима содержания.

В местах лишения свободы Томской области в рассматриваемый период распространенными заболеваниями оставался туберкулез органов дыхания. Встречались и осложнения от запущенных форм гнойных заболеваний конечностей.

Таким образом, в изучаемый период структурные подразделения ИТУ Томской области были представлены Воронинским исправительно-трудовым лагерем (ИТЛ) – п/я ГХ-5, семью ИТК и двумя ТВК, тюрьмой № 1 (следственным изолятором) в городе Томске, находившимися под охраной конвойными войсками в/ч 6614 и в/ч 6569.

Серьезное внимание уделялось подготовке кадров в специализированных учебных заведениях, проведению регулярных занятий по боевой, служебной и физической подготовке, проведению мероприятий воспитательного характера.

Осужденные внесли серьезный вклад в укрепление производственного потенциала Томской области, работая на строительных объектах, предприятиях машиностроительного, лесного и аграрного секторов. В местах лишения свободы был налажен процесс обучения рабочим профессиям.

Постепенно улучшались условия труда заключенных, однако приоритетным для администрации оставалось выполнение производственного плана, нередко в ущерб соблюдению норм техники безопасности.

Соблюдение режима содержания заключенных было важным фактором в осуществлении исправительно-трудовой политики. Однако на практике встречались случаи бегства заключенных, употребления ими спиртосодержащих напитков, наркотиков и «чифирия», нападения на надзирательский состав и охрану, владения запрещенными вещами, причинения телесных повреждений и убийств, сексуального насилия и т. д.

Приоритетными задачами в советской пенитенциарной системе оставались ликвидация безграмотности среди осужденных, повышение их культурного уровня, обучение несовершеннолетних правонарушителей. Перевоспитание заключенного предполагалось на основе трудовой деятельности и воспитательных мероприятий.

Санитарно-бытовые условия и медицинское обслуживание з/к в Томской области значительно улучшились, однако далеко не были идеальными. Проверки подразделений вскрывали многочисленные недоработки и нарушения социалистического законодательства, прежде всего со стороны должностных лиц.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кузьмин С. И. Деятельность советской исправительно-трудовой системы в 1954–1968 годах // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2014. № 6 (145). С. 54–61.
2. Ерин Д. А., Гудкова А. В. Развитие организационно-правовых форм подготовки специалистов для исправительно-трудовой системы НКВД – МВД СССР в послевоенный период (1945–1950 гг.) // Вестник Владимирского юридического института. 2020. № 3 (56). С. 187–195.
3. Леус М. В. Предпосылки и либерализация советской пенитенциарной системы в 1953–1957 гг. // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. № 1–2 (53–54). С. 154–159.
4. Семенов В. В., Медведев И. В. Развитие огневой и физической подготовки в советских правоохранительных органах (1953–1964 гг.) // Алтайский юридический вестник. 2017. № 3 (19). С. 24–27.
5. Архив Информационного центра (ИЦ) УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 10. Д. 17.
6. Новый диалог. 2008. 27 июня.
7. Газета «На боевом посту». Орган политчасти Управления милиции УМВД по Томской области. 1956. 25 января (№ 3).
8. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 1. Д. 33.
9. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 1. Д. 32.
10. На боевом посту. 1956. 14 сентября (№ 4).
11. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 1. Д. 43.
12. Суверов Е. В. Теневая экономика: учеб. пособие. Барнаул: БЮИ МВД России, 2008. 72 с.
13. Центральный архив (ЦА) МВД России. Ф. 27. Оп. 1. Д. 25.
14. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 2. Оп. 3. Д. 89.
15. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 2. Д. 517.
16. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 2. Д. 41.
17. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 25. Оп. 2. Д. 26.
18. ЦА МВД России. Ф. 27. Оп. 1. Д. 93.

*Статья поступила в редакцию 15.06.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.  
The article was submitted 15.06.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

## Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.15)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-89-94

Сергей Александрович Тимченко

Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия, sergetimchenko@yandex.ru

### АЛТАЙ НА СТРАНИЦАХ «ЧУВАШСКОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ»

*Аннотация.* В рамках исследования истории и этнокультурного развития чувашской диаспоры на Алтае анализируются биографические разделы национально-региональной «Чувашской энциклопедии» с целью выявления объема представленности в них персоналий, связанных с Алтаем. Лица, включенные в энциклопедию, систематизированы и по профессиональной принадлежности, и по степени взаимовлияния алтайской и чувашской страниц их биографий. Применяемые в исследовании методы (историзма, биографический, описательный) позволяют выявить особенности социальных и национальных групп, включить индивидуальные судьбы в контекст истории страны.

*Ключевые слова:* чуваша, диаспора, «Чувашская энциклопедия», Алтай, энциклопедистика, биография, социальная мобильность.

Sergey A. Timchenko

Altai State Medical University, Barnaul, Russia, sergetimchenko@yandex.ru

### ALTAI ON THE PAGES OF THE “CHUVASH ENCYCLOPEDIA”

*Abstract.* As part of the study of the history and ethno-cultural development of the Chuvash diaspora in Altai, biographical sections of the national-regional “Chuvash Encyclopedia” are analyzed in order to identify the volume in which personalities associated with Altai are represented in them. The persons included in the encyclopedia are systematized both by profession and by the degree of mutual influence of the Altai and Chuvash parts of their biographies. The methods used in the study (historicism, biographical, descriptive) make it possible to identify the peculiarities of social and national groups, to include individual destinies in the context of the country’s history.

*Keywords:* Chuvash, diaspora, “Chuvash Encyclopedia”, Altai, encyclopedistics, biography, social mobility.

Период конца XX – начала XXI века ознаменовался в российской культуре явлением, которое ряд исследователей назвали «энциклопедическим бумом»: в подавляющем большинстве регионов страны стали выходить универсальные, отраслевые, тематические, биографические, персональные энциклопедии; созданы энциклопедии, посвященные районам, городам, населенным пунктам, отдельным предприятиям. По данным Российской национальной библиотеки (г. Санкт-Петербург), по состоянию на 2012 год свои энциклопедии уже имели 74 региона из 83 [1, с. 68]. Упомянутое явление дало новый импульс развитию такой специальной дисциплины, как энциклопедистика. Приобретаемый ею статус определяется как комплексная проблемно-ориентированная наука, которая «исследует не какую-либо сторону человека, но берет его сразу как целостность, которая лишь рассматривается под тем или иным углом зрения» [2, с. 106]. Специалисты в этой отрасли научного знания подчеркивают, что, хотя бурное появление новых региональных энциклопедических изданий не было никем инспирировано и не имеет централизованного

руководства, тем не менее эти энциклопедии отличаются высоким профессиональным уровнем издания, тщательностью и глубиной подачи материала [3, с. 93].

В многонациональной энциклопедистике России определились и безусловные лидеры: первую тройку наиболее активных в деле создания национально-региональных энциклопедий республик составляют Башкортостан, Чувашия и Мордовия. Чувашская Республика выпустила 25 энциклопедий, в том числе 21 универсальная (2 – о республике в целом, 15 районных, 3 городских, 1 – о сельском поселении), 4 энциклопедии относятся к отраслевым изданиям [3, с. 93]. Среди этого перечня наиболее фундаментально выглядит многотомная печатная «Чувашская энциклопедия», подготовленная в 2006–2011 годах Чувашским государственным институтом гуманитарных наук [4]. Ощутимую исследовательскую весомость данное издание приобретает еще и потому, что параллельно с бумажным вариантом создана и электронная версия, представляющая собой систематизированный свод научных знаний о республике. Сохраняя все достоинства печатных

энциклопедий, их электронные аналоги имеют ряд очевидных преимуществ: быстрый поиск информации, ее постоянная обновляемость, более широкий круг пользователей. Электронная версия «Чувашской энциклопедии» содержит около 12,6 тыс. статей. Большую часть из них (примерно 7 тыс.) составляют тематические статьи. Около 5,6 тыс. статей в энциклопедии занимают биографические статьи о ведущих государственных, политических, военных, научных деятелях, видных представителях культуры и искусств [5, с. 87].

Именно электронная база данных по персоналиям для интернет-версии «Чувашской энциклопедии» привлекла внимание в свете изучения этнокультурного развития чувашской диаспорной группы на Алтае (Алтайский край и Республика Алтай). Немногочисленность этой группы (по данным Всероссийской переписи 2010 года, в крае проживало 2322 чуваша) порождает необходимость более пристального исследования биографий наиболее известных чувашей, чей жизненный путь так или иначе был связан с Алтаем. Характеристика блока персоналий «Чувашской энциклопедии», отвечающего этому критерию, и является задачей данной публикации. Как отмечается в современных работах, решение теоретико-методологических споров о «диаспоре», продолжающихся среди социологов, этнологов, политологов и других специалистов, требует появления широкого круга эмпирических исследований, посвященных диаспоре [6, с. 7].

Формирование биографических разделов энциклопедии представляет массу информации для компаративного анализа критериев выборки и оценки вклада личности, который, в свою очередь, позволяет оценить полноту представленности персоналий. Применялись также метод историзма, описательный и биографический методы, позволяющие выявить особенности социальных групп через изучение биографий и реализацию в истории жизненных устремлений лучших их представителей.

Всего в электронной версии «Чувашской энциклопедии» удалось обнаружить 20 персоналий, в чьих биографиях в различных контекстах присутствует Алтай. Возможны разные подходы к описанию биографий: например, в соответствии с принадлежностью к социально-профессиональным группам, по которым велась систематизация личных сведений [7, с. 93]. При такой классификации они распределяются следующим образом: «государственные и политические деятели» – 1, «военные» – 4, «работники промышленного производства, сельского хозяйства, строительства,

транспорта и связи» – 2, «врачи» – 2, «учителя и преподаватели» – 1, «деятели науки» – 4, «писатели и поэты» – 2, «художники» – 2, «работники театра и кино» – 1, «религиозные деятели» – 1. Однако более плодотворным для целей исследования представляется рассмотрение не профессиональной принадлежности лиц, включенных в энциклопедию, а систематизация их по степени включенности Алтая в судьбу каждого из них.

Безусловно, не для всех известных деятелей взаимовлияние алтайской и чувашской страниц биографии было существенным, зачастую – лишь эпизодическим, а в одном случае его не было вовсе. Речь идет о Якове Федоровиче Савченко (1913–1984) – выдающемся организаторе производства, дважды Герое Социалистического Труда, лауреате Ленинской премии, первом генеральном директоре и главном конструкторе НПО «Алтай», почетном гражданине города Бийска. В «Чувашскую энциклопедию» он включен на основании того, что в 1954–1959 годах работал директором почтового ящика № 12 в Чебоксарах (ныне – ПО им. В.И. Чапаева Росбоеприпаса). Однако, как следует из открытых источников [8, с. 158], данное предприятие с 1947 по 1970 год бессменно возглавлял И.А. Захарцев (статья о нем также есть в энциклопедии, хотя предприятие в ней названо Чебоксарским заводом резинотехнических изделий). Я.Ф. Савченко же в эти годы руководил другим почтовым ящиком – № 15 [9, с. 189], но с весьма схожим наименованием – Чапаевский химический завод, что, видимо, и ввело в заблуждение автора статьи. Поскольку Чапаевский химический завод (ныне – ОАО «Полимер» Росбоеприпаса) находится за пределами Чувашии, в г. Чапаевск Самарской области, то включение Я.Ф. Савченко в число персоналий «Чувашской энциклопедии» следует считать ошибочным.

Среди тех заслуженных людей, чье пребывание на алтайской земле сложно считать самым заметным эпизодом в их многотрудной жизни, следует назвать заслуженного учителя школы РСФСР Мефодия Васильевича Савинова (1930–2013), проработавшего свыше тридцати лет в Канашской средней школе № 10. В Барнауле он учился в педагогическом техникуме, который окончил в 1947 году. Народный артист Чувашской республики, ведущий актер Русского драматического театра Чувашии Борис Васильевич Кукин (род. 1943) в молодые годы работал актером Алтайского краевого театра юного зрителя (1968–1971). Также в молодости жил на Алтае и народный художник Чувашии, заслуженный деятель искусств

РСФСР, живописец Никита Кузьмич Сверчков (1891–1985). В 1923–1928 годах он работал секретарем редакции газеты «Звезда Алтая» (г. Бийск).

Есть в энциклопедии статьи о людях, для которых Алтай стал более существенным этапом в биографии. Например, математик, доктор физико-математических наук, профессор Григорий Иванович Арсентьев (1908 – неизв.), уроженец чувашского села Ряпино, в 1939–1946 годах заведовал кафедрой высшей математики в Барнаульском педагогическом институте. Многие годы проработал учителем, художником-оформителем, директором художественной школы в Алтайском крае другой сын чувашской земли – художник, заслуженный работник культуры РСФСР Василий Иванович Шишкин (род. 1944). Заметный след в истории Барнаульского меланжевого комбината оставила кавалер ордена Ленина Александра Ивановна Васильева (1904–1996), начинавшая на нем свой трудовой путь от мастера до секретаря парткома (1935–1951). Впоследствии она работала главным инженером Чебоксарского хлопчатобумажного комбината.

Взаимосвязь Алтая и Чувашии через сферу научных интересов случилась в судьбе одного из пионеров сравнительно-исторического изучения тюркских языков и народов В.В. Радлова (1837–1918). Родоначальник новой эпохи в развитии отечественной и мировой тюркологии, он в 1882–1883 годах поставил проблему особенности чувашского языка среди других тюркских на основе анализа его вокализма. Тюркские же языки Алтая Василий Васильевич (так стал именоваться немец по происхождению Фридрих Вильгельм Радлов, приняв российское подданство 11 мая 1859 года) подробно изучал намного раньше, учительствуя в Барнаульском высшем горном училище в 1859–1871 годах. Именно на Алтае он сформировался как тюрколог-универсал, внес ощутимый вклад в языковедение, этнографию и археологию Южной Сибири.

Схожий круг научных интересов имеет и известный современный языковед, профессор РГГУ, доктор филологических наук Олег Алексеевич Мудрак. Он родился в 1962 году в г. Рубцовске Алтайского края, учился в средней школе № 4. После победы в Общесоюзной олимпиаде по языковедению и математике (проводившейся Отделением структурной и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ) поступил в МГУ на это отделение. После университета работал в НИИ языка, литературы, истории и экономики при Совете министров Чувашской АССР, участвовал в сборе материала для картотеки чуваш-

ского этимологического словаря. О.А. Мудрак является одним из авторов фундаментального «Этимологического словаря алтайских языков» (2003), автором ряда научных публикаций по исторической фонетике чувашского языка, трудов по сравнительно-исторической грамматике тюркских языков.

«Алтайский эпизод» есть в биографии заметного для истории Чувашии в XX веке человека – политического и государственного деятеля, первого руководителя Чувашской автономной области Даниила Семеновича Эльменя (1885–1932). Он был избран председателем ревкома Чувашской автономной области после ее образования 24 июня 1920 года, приложил большие усилия по налаживанию экономической жизни области, однако в январе 1921 года в связи с обвинениями в крестьянском восстании в Акулевской волости Чебоксарского уезда его сняли со всех постов. Его биограф предполагает, что «чувство обиды переполняло Д.С. Эльменя. И он обратился в ЦК, чтобы его направили на работу подальше от Чебоксар, в Алтайский край» [10, с. 106]. В Барнаул он приехал в августе 1921 года и приступил к работе в Алтайском губкоме РКП(б). Здесь семье выделили хорошую квартиру, продовольственный паек был такой, о котором в голодной Чувашии невозможно было и мечтать, но «в душе Даниила Семеновича не было покоя» [10, с. 108]. Причиной были вести об усиливающемся в родной Чувашии голоде. И он обратился в Чувашский обком РКП(б) с заявлением о желании работать в области, которое было удовлетворено в марте 1922 года. Получив на руки отъездные документы, Д.С. Эльмень тяжело заболел сыпным тифом и смог оказаться в Чувашии только в мае 1922 года, отработав на Алтае около девяти месяцев.

Примерно в это же время разворачивается новыми гранями жизненная история Василия Дмитриевича Юденича, который в 1921 году преподавал русский язык и литературу на первых кавалерийских курсах в г. Бийске. По данным Православной энциклопедии [11], 10 июля Юденич уволился со светской службы, принял монашество с именем Владимир и был рукоположен в иерея Бийским епископом Иннокентием (Соколовым), в декабре 1922 года возведен в сан архимандрита. В начале 1923 года был арестован за проповедь против «обновленчества», этапирован в Бутырскую тюрьму, а затем выслан на 3 года в автономную область Коми (Зырян). Однако связь архимандрита Владимира с Алтаем на этом не прервалась – его нашли два делегата от Барнаульского епархиального съезда и сообще-

ли, что съезд единогласно избрал архимандрита Владимира Барнаульским епископом, в которого он и был рукоположен в марте 1927 года. Уже в августе этого же года его арестовали и постановлением Особого совещания при Коллегии ОГПУ приговорили к 3 годам ссылки в Сибирь (отбывал в Горно-Шорском районе Кузнецкого округа Сибирского края). После ссылки он жил в Суздале, был назначен епископом Сергачским, в 22 ноября 1934 года – епископом Чебоксарским и Чувашским. В этом сане епископа Владимира и арестовали в последний раз, 21 декабря 1937 года он был заключен в тюрьму г. Алатыря, обвинен в активном участии в «контрреволюционной группе церковников», специальная коллегия Верховного суда Чувашской АССР 8–11 июня 1938 года приговорила его к 10 годам тюремного заключения. Сведения в источниках о дальнейшей судьбе архиерея разнятся.

Современная алтайская наука и высшая школа советского периода также имеют своих достойных представителей на страницах «Чувашской энциклопедии». В Алтайском государственном медицинском университете с теплотой вспоминают заведующую кафедрой нормальной анатомии человека (1973–1986), профессора Мустанфию Тагировну Ракееву, представителя Казанской школы анатомов. В 1969 году она защитила докторскую диссертацию, способствовала активной научно-исследовательской работе сотрудников. Любитель и знаток поэзии, философии, она большое внимание уделяла воспитательной работе со студентами [12]. В 1986 году переехала в Чебоксары, где работала профессором кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета.

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой медицинской биологии и гистологии медицинского факультета Чувашского государственного университета Василий Степанович Степанов (1931–2008) также начинал свою научную карьеру в Алтайском государственном медицинском университете (тогда – институте) ассистентом кафедры нормальной физиологии (1962–1969).

Широкую научную известность далеко за пределами края имеет Юрий Николаевич Мальцев – математик, доктор физико-математических наук, профессор (1989). Область его научных интересов – теория колец. Он автор более 150 научных публикаций, многих учебных пособий. Юрию Мальцеву присвоены звания «Заслуженный работник высшей школы» и «Почетный работник

высшего профессионального образования». Является почетным профессором АлтГУ с 2004 года, руководит научной школой Алтайского государственного педагогического университета «Современная алгебра». Включение Ю.Н. Мальцева в «Чувашскую энциклопедию» обусловлено национальностью: его отец, Мальцев Николай Николаевич (1917–2002), уроженец деревни Старая Ахпюрта Батыревского района Чувашской Республики, будучи офицером Советской армии, часто менял места жительства [13].

В истории культуры Республики Алтай заметное место занимают два человека, в чьих судьбах Чувашия ощутимо присутствует. Первый из них – Константин Иванович Козлов (1919–1972). Родившись в Чувашии, в селе Выползово Поречского района, он прошел трудный жизненный путь, в котором были и детдом, и заключение, и работа на стройках Сибири и Дальнего Востока. Поселившись с 1947 года в Горно-Алтайске и работая в областной газете, он вырос в известного поэта, стал членом Союза писателей СССР, выпустил 16 поэтических сборников, основной темой которых неизменно являлись красота и величие Горного Алтая.

Еще более заметной фигурой является архитектор, художник, поэт, член Союза архитекторов СССР (1983) Алексей Каромович Куладжи (1952–1998). Жителям столицы Чувашии хорошо известны его работы – по его проектам застраивались микрорайоны 4а и 4б Чебоксар, где он работал с 1977 по 1996 год. В 1985–1987 гг. он был главным художником г. Чебоксары, в 1987–1989 годах – директором Чебоксарского филиала объединения «Архпроект» Союза архитекторов СССР, в 1989 году создал свою персональную творческую мастерскую. А в 1996 году выехал на родину – в Горный Алтай. Здесь он и раскрылся как самобытный художник и поэт, создавший такие известные картины, как «Гомер XX века», «Донской Кыдыевич Тарбанаев», «Онгудайские мотивы». К сожалению, первые его сборники стихов вышли уже после трагически оборвавшейся жизни. «Я написал об Алексее Куладжи, ибо полагаю, что этот человек достоин жить в памяти России; быть может, мои слова закрепят его имя в сознании соотечественников», – так написал в предисловии к его книге «Строки» (1999) выдающийся русский критик Вадим Кожинов [14, с. 8].

Наиболее весомо среди персоналий, отвечающих критериям данного исследования, представлены герои Великой Отечественной войны. Имя генерал-майора артиллерии Василия Даниловича Шилова (1888–1986), уроженца с. Кувакино Ала-

тырского района Чувашии, занесено в Почетную Книгу Трудовой Славы и Героизма Чувашской АССР (1978). Его военная биография, начавшаяся в 1909 году, включает в себя участие в Первой мировой войне (Георгиевский крест 4-й степени), командование артиллерийским дивизионом в годы Гражданской войны, а во время Великой Отечественной войны В.Д. Шилов – начальник артиллерии стрелкового корпуса, зам. командира артиллерией Уральского военного округа, командир артиллерийской бригады. 1 августа 1944 года он получает назначение в Барнаул, начальником артиллерийско-минометного училища. Эту должность он будет занимать до 15 августа 1945 года, с нее и уйдет в отставку.

Имена трех Героев Советского Союза связаны и с алтайской, и с чувашской землей. В г. Горно-Алтайск есть улица имени Александра Николаевича Ленкина (1916–1964), жившего в этом городе (тогда – село Ойрот-Тура) в 1927–1937 годах. В начале Великой Отечественной войны А.Н. Ленкин попал в окружение, пробился к партизанам и воевал в составе партизанского соединения С.А. Ковпака, командуя сначала конной разведкой, а затем и кавалерийским дивизионом. За образцовое выполнение боевых заданий командования в тылу врага ему 7 августа 1944 года было присвоено звание Героя Советского Союза. Последние годы жизни он провел в г. Козловка (Чувашия), где с 1961 по 1964 годы работал директором Козловского домостроительного завода.

Улица имени Героя Советского Союза Григория Васильева – одна из самых оживленных в г. Бийске. Подполковник Григорий Семенович Васильев (1897–1943), чуваш по национальности, избрал военное поприще еще со времен Гражданской войны, окончил Военную академию им. М.В. Фрунзе (1934), участвовал в боях у оз. Хасан (1938) и на р. Халхин-Гол (1939). В Бийске семья Васильевых жила накануне и в первые месяцы войны, где Григорий Семенович занимался формированием и подготовкой воинских частей для Красной армии. С весны 1942 года воевал на Воронежском фронте командиром 605-го стрелкового полка. 28 января 1943 года командир полка совершил подвиг при прорыве глубокоэшелонированной обороны противника у поселка Нижнее Турово Воронежской области, за который и был удостоен 28 апреля 1943 года звания Героя Советского Союза посмертно.

Всего в годы Великой Отечественной войны этим званием был отмечен подвиг 44 чувашей и в перечне Героев Советского Союза всех национальностей тогдашней страны чуваша упомя-

нуты одиннадцатыми [15, с. 518]. Одним из них является Георгий Николаевич Чернов, чья судьба наиболее тесно связана с Алтайским краем. Хотя он и родился в Чувашии, в 1916 году, на хуторе Нюргечи ныне Комсомольского района Чувашской республики, но в 1923 году семейство Черновых переселяется в Сибирь и становится одним из тех, кто основал место наиболее компактного проживания чувашей в Алтайском крае – поселок Волга Первомайского района [16, с. 168]. В 1938 году отец Чернова, Николай Иванович, был осужден по статье 58 и из заключения уже не вернулся. Видимым образом на биографии Георгия Николаевича трагедия отца не сказалась: после действительной военной службы он вместе с женой поселился на станции Повалиха и устроился на работу дорожным мастером Алтайской дистанции пути. Работа на железной дороге давала право на отсрочку от призыва в военное время, однако Георгий Николаевич не считал возможным пользоваться этой льготой и добился того, что в начале 1942 года он вновь призван в армию и направлен в Рубцовское пехотное училище, которое готовило средних командиров пехоты для Красной армии. В 1942 году он воевал на Юго-Западном и Сталинградском фронтах, получил ранение, после чего медкомиссия направила его на 6 месяцев домой на долечивание. Весь 1943 год Георгий Николаевич работал военруком в школе № 1 села Чесноковка (ныне это школа № 3 города Новоалтайска, в которой чтут память героя), а в конце года возвращается на фронт, где назначается командиром стрелковой роты. 21 августа 1944 года в ходе Яссо-Кишиневской операции его рота, штурмом овладев высотой юго-западнее д. Ербичени (северо-западнее г. Яссы), отразила 5 контратак немецкой пехоты. В бою Чернов был ранен, захвачен в плен и заживо сожжен. Звание Героя Советского Союза присвоено 24 марта 1945 посмертно.

Таким образом, анализ биографических статей в электронной версии «Чувашской энциклопедии» позволяет сделать вывод, во-первых, о достаточно широкой представленности в ней персоналий, имеющих отношение к Алтаю, принимая во внимание относительно небольшую долю чувашей в национальной палитре региона, и, во-вторых, отметить высокое разнообразие сфер жизни общества, в которых нашли приложение своих сил лучшие представители Чуваши. Обращают на себя внимание также высокие социальная активность и социальная мобильность, которые были присущи в XX веке советскому обществу (поскольку подавляющее большинство биографий принадлежит

людям, которые считали себя «советскими») – как в виде перемещений по родной стране, так и возможностей профессионального восхождения и социальной самореализации, хотя зачастую они и ограничивались суровыми реалиями исторического пути России в тот век.

Хотя «Чувашская энциклопедия» и относится к числу национально-региональных, но вопрос на-

циональности персоналий не относится к числу важнейших – далеко не у всех людей, упомянутых в сообщении, удалось установить национальную принадлежность. В любом случае, чуваша среди них составляют не более трети, что, с одной стороны, напоминает о тревожащей тенденции снижения числа чувашского населения, но, с другой – указывает на исторически присущий стране интернационализм.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Раздорский А. И. Региональные энциклопедии России вчера, сегодня, завтра // Вестник Академии наук Республики Башкортостан. 2012. Т. 17, № 4. С. 67–72.
2. Корсаков С. Об основаниях энциклопедистики как науки // Высшее образование. 2005. № 5. С. 102–106.
3. Куликова А. В. Сравнительная характеристика национально-региональных энциклопедий России // Проблемы востоковедения. 2017. № 4. С. 92–96.
4. Чувашская энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. В. С. Григорьев (Т. 1–3), Ю. Н. Исаев (Т. 4). Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2006–2011.
5. Головина Н. С. Особенности сбора информации и актуализации статей в электронной версии «Чувашской энциклопедии» // Вопросы энциклопедистики: [сб. ст.]. Вып. 7 / под общ. ред. У. Г. Сайтова. Уфа: Башк. энцикл., 2018. С. 86–92.
6. Ягафова Е. А. Чувашская «диаспора» на постсоветском пространстве: монография. Самара: Поволжская гос. социально-гуманитарная академия, 2013. 178 с.
7. Смирнова Н. Б. Электронная база данных по персоналиям для интернет-версии «Чувашской энциклопедии»: структура, источники пополнения // Вопросы энциклопедистики: [сб. ст.] / под общ. ред. У. Г. Сайтова. Уфа: Башк. энцикл., 2018. Вып. 7. С. 93–100.
8. Тихонов С. Г. Оборонные предприятия СССР и России. М.: ТОМ, 2010. Т. 2. 608 с.
9. Тихонов С. Г. Оборонные предприятия СССР и России. М.: ТОМ, 2010. Т. 1. 610 с.
10. Иванов М. И. Даниил Эльмень: острые грани судьбы. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2009. 255 с.
11. Багдасарова Ж. Р., Васильева Н. Ю. Владимир (Юденич Василий Дмитриевич). URL: <https://www.pravenc.ru/text/159086.html> (дата обращения: 24.10.2022).
12. Алтайский государственный медицинский университет. Кафедра анатомии. История кафедры. URL: <https://www.asmu.ru/struktura-agmu/institutes/institut-klinicheskoy-meditsiny/anatomii-/?TAB=history> (дата обращения: 24.10.2022).
13. Ю. Н. Мальцев: Заниматься наукой и быть нечестным – нельзя // За науку. 2007. № 31.
14. Куладжи А. Строки: стихи. Горно-Алтайск: Республ. тип., 1999. 200 с.
15. Великая Отечественная война Советского Союза 1941–1945. Краткая история / ред. Б. С. Тельпуховский, Г. И. Булычев, А. А. Бурляй и др. 3-е изд., испр. и доп. М.: Воениздат, 1984. 560 с.
16. Тимченко С. А. Из опыта реконструкции биографии Героя Советского Союза Г. Н. Чернова // Современные исследования социальных проблем. 2020. Т. 12, № 3. С. 162–178.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 13.04.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

УДК 39(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2022-4-95-101

Лариса Александровна Явнова

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия, lar.javnova@yandex.ru*

## СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И ЧАСТНЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ПРАКТИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX в.

*Аннотация.* Статья посвящена реализации семейной политики советского государства. Рассмотрено взаимодействие официальной государственной политики в области семьи и собственно отражение поведенческих стратегий материнской и отцовской субкультуры в советский период. Реконструкция частного образа жизни (видов родительских отношений, стереотипов ролевого поведения) семьи в условиях общественного и государственного контроля позволяет показать изменения в структуре, характере семьи и семейных отношений на протяжении изучаемого периода. Затронуты вопросы о бинарности позиций частного, приватного пространства семьи и семьи как общественного института. *Ключевые слова:* семья, государственная политика, семейные традиции, внутрисемейные отношения, родители.

Larisa A. Yavnova

*Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, lar.javnova@yandex.ru*

## FAMILY IN THE CONTEXT OF STATE POLICY AND PRIVATE FAMILY PRACTICES IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

*Abstract.* The article is devoted to the implementation of the family policy in the Soviet Union. The interaction of the official state policy in the family sphere and the actual reflection of the behavioral strategies of the maternal and paternal subculture in the Soviet period are considered. Reconstruction of the private lifestyle (types of parental relationships, stereotypes of role behavior) of the family under conditions of public and state control, allows to show the changes in the structure, nature of the family and family relations during the period under study. The authors discuss the issue of the binarity of the positions of the private space of the family and the family as a public institution.

*Keywords:* family, state policy, family traditions, family relations, parents.

Семья, адаптируясь к социально-экономическим переменам России, трансформируется. Глубокие социально-экономические и психологические изменения, происходящие на современном этапе развития России, влекут за собой сложные и неоднозначные последствия в теории и практике функционирования семьи. Прежние патерналистские взгляды на семью как на малую группу, которая нуждается в постоянной поддержке и тотальном контроле своей повседневной деятельности, заменяются представлениями об автономии семьи, ее ответственности за воспитание детей. В обществе возникло противоречие между необходимой и существующей направленностью деятельности семьи, разрешение которого в значительной степени зависит от целенаправленности государственной политики, развития семейных отношений, соответствующей эволюции общественной ситуации в России.

Семейная проблематика широко освещалась в разных дискуссиях и являлась предметом исследования для специалистов разных дисциплин – демографов, этнографов, социологов, эко-

номистов, историков. Книга А.Г. Харчева «Брак и семья в СССР» дала толчок к появлению довольно большого количества конкретных исследований семьи в России [1]. Вышло несколько работ, посвященных семейным и женским проблемам в стране: публикации М.Г. Панкратовой [2], сборник «Семья на пороге третьего тысячелетия» [3]. Р.В. Рывкина, изучая эволюцию и функционирование семьи, провела сравнительную характеристику развития семейно-брачных институтов в городе и селе [4, 5]. Изучение семьи в отечественной науке велось по следующим направлениям: структура и быт традиционной семьи, структура и быт современной городской семьи, традиционная семейная обрядность, факторы структуры и быта семьи. В советской историографии, этнографии семья объектом этнографического исследования стала с 1950-х гг. Тогда возрос интерес к семье со стороны этнографов, социологов, поскольку социально-экономические, культурные преобразования, миграции населения, урбанизация вызвали заметные изменения в структуре и быте семьи. До 1970-х гг. этнографы изучали быт и культуру

советского населения, структуру традиционной крестьянской семьи, изменения, происходившие в них за годы советской власти, т. к. в СССР до начала 1960-х гг. крестьянство составляло подавляющую часть населения. Тогда появились историко-этнографические исследования Е.П. Бусыгина, Н.В. Зорина, Е.М. Михайличенко [6]. В 1970-е гг. начинается новый этап изучения семьи в отечественной науке. Особенностью этого этапа является всестороннее изучение этнографами города, структуры и быта городской семьи. Над этими вопросами начинали работать Л.А. Анохина, М.Н. Шмелева, З.А. Янкова [7, 8]. Во второй половине 80-х началось освещение малоизученных факторов структуры семьи – сексуальной революции, эмоционального и сексуального влечения супругов, этому посвящены работы А.Г. Вишневского [9], С.И. Голода [10]. В 1990-е гг. появляются крупные обобщающие труды о семье, быте русской семьи: «Семейный быт народов СССР» [11], «Русские. Этносоциологические очерки» [12]. Вопросам соотношения традиций и современных тенденций в семье, положению женщин в семье посвящены работы Н.Л. Пушкаревой [13]. Работа Я.Ф. Фархтдинова и Р.Р. Камалдинова отражает этапы развития семейного права России [14].

В настоящее время возрос интерес ученых и общественности к тенденциям развития страны во второй половине XX в., особенно к проблемам развития семьи Западной Сибири. История деревни и крестьянства Западной Сибири неразрывно связана с общероссийскими историческими процессами [15]. Исследование на микроуровне института семьи позволяет более глубоко вникать в их сущность, более успешно решать дискуссионные проблемы социальной, политической, экономической истории России. Целью работы является изучение государственной политики в отношении семьи в 1950–1980-е гг.

Наиболее важные, основополагающие идеи семейной политики 1959–1989 гг. нашли отражение в законе СССР от 27 июня 1968 г. № 2834-VII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье» [16]. Основные изменения состояли в следующем: вновь юридическая сила признавалась лишь за браком, зарегистрированным в загсе; было отменено правило об установлении отцовства в отношении детей, рожденных вне брака; была усложнена процедура развода: суд первой инстанции лишь принимал меры к примирению супругов, в случае непримирения дело по существу рассматривал суд второй инстанции. Законом установлены определенные условия вступления в брак. В Конститу-

ции 1977 г., согласно статье 53, к ним относятся: взаимное согласие лиц, вступающих в брак, и достижение ими брачного возраста. Первое условие непосредственно вытекает из конституционного принципа: «Брак основывается на добровольном согласии женщины и мужчины» [17]. Какое бы то ни было принуждение со стороны родителей, иных родственников, посторонних лиц считалось недопустимым.

Что касается модели семьи, то в преамбуле «Основ законодательства о браке и семье 1969 года» семья нагружалась традиционными аффективными ценностями русской культурной модели. В тексте преамбулы говорится о «счастливым детстве», о «счастливым материнстве», о «свободных от материальных расчетов чувствах взаимной любви, дружбы и уважения всех членов семьи». Подтверждалась и центральная роль женщины в семье со ссылкой на то, что «советской женщине обеспечиваются необходимые социально-бытовые условия для сочетания счастливого материнства со все более активным и творческим участием в производственной и общественно-политической жизни» [18]. Со всей очевидностью официальное предпочтение модели семьи, сосредоточенной вокруг матери, было подтверждено в 1977 году. В двух своих речах – на XXV съезде КПСС и на открытии очередной сессии Верховного Совета СССР – Л.И. Брежнев определил роль женщины в обществе в качестве «труженицы, матери, воспитательницы своих детей и домохозяйки» [19, с. 165]. В постановлении 1988 г. «О социальном развитии села» целью семейной политики являлось «стимулирование рождаемости» [20].

Обществом и государством регламентировались определенные установки на здоровую семью. Представления о внутрисемейном укладе и изменении функций родителей в контексте советской повседневности 1950–1989 гг. были получены с помощью анкетирования [21]. Респондентам предлагалось представить типичные родительские функции советского времени. Исследуемую выборку составили 550 женщин в возрасте от 40 до 70 лет и 280 мужчин в возрасте от 40 до 70 лет. Как показывает практика, частное воспроизведение отношения к роли родителя несет ряд общих, исходных мнений: дисциплина и воспитание хороших привычек, послушание. Отношение к «родительству» у каждого поколения несло отпечаток нравственно-эстетических принципов, сложившихся в данном обществе. Мнения респондентов в возрастной когорте 55–70 лет демонстрируют традиционные представления о распределении ролей в семье: «Мама готовила кушать, наводила порядок в доме,

за животными ухаживали вместе, огород обрабатывали вместе, старший в семье – мать, авторитет – отец, за бюджетом следила мать, родители с детьми проводили вместе отпуск, с мамой летали к родственникам в Алма-Ату, с папой играли в шахматы, шашки, карты, папа учил водить машину, воспитанием занимался отец, воспитанием занимались оба родителя» [21]. В интервью прослеживается особое мнение о соотношении института «родительства» и института «бабушек». Устные источники обращают внимание на «особую роль бабушек» в воспитании детей, особенно девочек: «Ну, мама нас женским работам учила, шить, к хозяйству приучала, готовить у нее научились. Смотришь, как мать делает, и повторяешь за ней. Но родители работали тогда много, вот поэтому бабушка нас и воспитывала много. Она была моя самая любимая бабушка. К ней я и советоваться ходила и сказки она мне читала» [22].

Во взглядах на семейную жизнь и воспитание детей в послевоенном советском обществе совмещались традиционные представления о целях и задачах воспитания и новые взгляды на соотношение свободы и ответственности. Произошла переоценка роли матери, вызванная сдвигом от ухода к воспитанию и развитию ребенка. Бийчанка Галина Николаевна Иванова (1947 г. р.) вспоминала: «То, что применяли родители, воспитывая меня, то, наверно, применяла и я. И мы старались с мужем быть личным примером. Хотя были у нас некоторые традиции – мы читали, у нас семейное чтение каждый вечерами, обязательно! То есть собирались кружком, потом у нас игра эрудит была, самая наша любимая, мы складывали слова. И, правда, еще у нас всегда висел график дежурства, и дежурили все, начиная от папы, мамы и все дети. Но выполняли все и следили друг за другом, чтобы все было неукоснительно исполнено! Мы любили ездить отдыхать на море, по стране путешествовали, в течение года откладывали какие-то средства» [23, с. 44]. Семейные ценности передавались от старших к младшим и являлись связующим звеном в жизни различных поколений, стабилизирующим общественную структуру в целом.

Наиболее распространенным критерием определения брака, по мнению респондентов, являлись дети и любовь, брак характеризовался преимущественно с положительных сторон (долгий, на всю жизнь, жениться один раз), подчеркивалась стабильность семьи (преимущественно официальный брак). Под чувством любви понималось, прежде всего, уважение, привязанность и физическая близость [21]. Такое явление, как кон-

кубинат (длительный юридически неоформленный союз мужчины и женщины или материнская семья с отцом, но без мужа) [24, с. 54], было довольно распространенным, особенно в послевоенное время вплоть до 1970-х гг. Этот факт отразился в повседневной жизни деревни и сознании деревенских жителей: «Нигде браки не регистрировались. Просто вечер делали и отмечали», «Тогда никто не регистрировался, мы сошлись, жили и жили» [22]. Внебрачная связь была вынужденной, а при любой возможности женщины стремились ее узаконить [25, с. 40].

Государство было заинтересовано в сохранении семьи. Распад семьи, неблагополучие в семье рассматривались как факторы, отрицательно влиявшие на воспитание детей, моральное состояние мужчин и женщин, их трудовую и общественную активность [26, с. 284]. По общему правилу вопрос о расторжении брака решался судом. В задачи суда входили: выяснение подлинных мотивов развода и примирение супругов. Установление отцовства могло производиться добровольно – на основании заявления одного из родителей либо в судебном порядке – при доказательстве их совместного проживания, ведения общего хозяйства и участия в воспитании ребенка [25, с. 45].

Иначе обстояло дело с вопросом о праве родителей на осуществление принадлежащей им обоим функции – уход за ребенком и его воспитание. Закон предоставлял право на дополнительный отпуск по уходу за ребенком только матери. Явно дискриминационной по отношению к мужчинам и к тому же не имеющей опоры в законе являлась судебная практика, когда в подавляющем большинстве случаев при разводе супругов дети оставались с матерью, каковы бы ни были конкретные условия. В литературе отмечалось, что такая практика судебных и государственных органов расходилась со статьями 34 и 35 Конституции СССР, провозглашающими равенство мужчин и женщин во всех сферах жизнедеятельности общества [27].

В годы стабильного благополучного застоя, когда отмечалась психологическая уверенность в завтрашнем дне, когда было бесплатным образование и здравоохранение, возможность разнообразного отдыха и способов культурного развития детей, то уже тогда в семьях воспитывались преимущественно двое, реже трое детей, но в то же время признавалась многодетной семья с пятью и более детьми.

Решением многих проблем семьи является создание таких условий труда и быта женщин, которые позволяли бы успешно сочетать материнство

с активным участием в трудовой и общественной деятельности. Партией были намечены меры по оказанию помощи малообеспеченным семьям, имеющим трех и более детей, воспитываемых одним родителем, оказанию помощи администрацией работникам, имеющим трех и более детей, в повышении квалификации, в переводе на высокооплачиваемую работу. Их семьи обеспечивались необходимыми товарами путем прикрепления на обслуживание к магазинам. Этим семьям в первую очередь предоставлялись жилье, путевки в санатории, дома отдыха и пионерские лагеря [28, с. 8].

В связи с этим в общественном мнении проявляется «бинарность позиций», что является, по мнению респондентов, зоной частного, частного, а что должно входить во внимание семьи как общественного института. Государству, обществу далеко не все равно, что делается в большинстве семей, каковы отношения между супругами, какими рождаются дети, как они воспитываются. С другой стороны, семья является интимной средой, регулировать происходящее в ней непосредственно совершенно невозможно. Идеал семейной жизни средних слоев основан на понимании общества как иерархии социальных групп. Материальная ориентированность брачных когорт конца 1960–1970-х гг. меньше связана с домом, чем у поколений, вступивших в брак во время войны и в 1950-е гг.

Главным фактором сокращения семьи в 1970–1980-е годы становилась нуклеаризация. В 1979 г. семьи с одной супружеской парой с детьми (или без них) составляли в селах Западной Сибири 70,8 %, в 1989 г. – 76,0% [29, с. 89]. Сельская семья под воздействием времени и новых тенденций постепенно теряла свою патриархальность и авторитарность, приобретала многие специфические черты городской семьи. По итогам анализа тенденций брачности, разводимости и рождаемости, эволюции размеров семей был сделан вывод А.Р. Михеевой о переходе сельчан к современному типу семей [30, с. 142–178].

1960–1980-е гг. можно рассматривать как период интенсивного сближения демографического развития городской и сельской семьи, распространение числа и доли городских норм и ценностей на село. Происходили трансформации гендерных ролей и стереотипов в семье [31, с. 53]. Женщины в деревне продолжали полагать, что только дом и дети – их главная жизненная потребность и обязанность. Но она перестала быть единственной. Селянки отмечали, что подавляющее большинство мужчин помогали женам нерегулярно и не во всем [32, с. 4].

С конца 1960-х гг. озабоченность проблемами семьи заставила государство пойти на создание сети семейных консультаций и служб семьи. Активизируется деятельность женсоветов по борьбе с маргинальными явлениями. В функции женсоветов входило и решение бытовых вопросов [33]. Так, по архивным материалам в г. Барнауле за 1970-е гг.: «В районе действуют 365 Советов содействия семье и школе по воспитанию детей. 38 родительных комитетов, 71 женский Совет, 12 комитетов школьника, 2 клуба по интересам, 100 спортивных и игровых площадок. Создан и работает институт общественных воспитателей, их 92 человека [34, л. 82]. Одновременно поддерживался идеологический образ «нормальной» семьи и сохранялось в целом традиционное распределение половых ролей в обществе: женщина – хранительница домашнего очага, мужчина – основной работник в семье.

Тревожные опасения по поводу недолжного исполнения родительских обязанностей являлись частыми темами обсуждения на заседаниях советов по делам несовершеннолетних. В частности, на заседании комиссии по делам несовершеннолетних в г. Алейске Алтайского края 1970 г. было вынесено решение: «Готовить документы в спецшколу на подростка, его мать ведет развратный образ жизни, воспитанием сына не занимается, подросток очень часто задерживается работниками милиции за бродяжничество по городу в ночное время, за кражи. Уличные комитеты проводят заседания Советов, открытые собрания – напомнить еще раз об ответственности родителей за обучение своих детей» [34, л. 75]. Документальные материалы свидетельствуют о широком обсуждении проблем пьянства, досуга детей и подростков, роста детской преступности. Таким образом, государственная политика патронировала область, которая традиционно являлась сферой «частных практик» семьи, внутрисемейного уклада.

Деревня была едина во взглядах на семью и брак: «семьей надо дорожить», но существовали различия в понимании ее роли. Молодежь считала главным для брачного союза соединение единомышленников. Среднее и старшее поколения большее значение придавали взаимопомощи и поддержке семьи в ее хозяйственной деятельности и при воспитании детей – «без семьи прожить трудно». Сельская интеллигенция залог благополучия и семейного счастья видела во взаимопонимании, а деревенские жители с низким уровнем образования сохранение хороших семейных отношений связывали с положением в обществе, заработком и чаще заключали браки по соображениям материального порядка [35, с. 436, 439].

Позже браки заключались по желанию самих молодых людей, без давления старшего поколения. Молодые люди считали своим правом свободно выбирать супруга [25, с. 54]. Так, Валентина Михайловна Егорова в интервью рассказывала: «Я в шестидесятом году вышла замуж, муж приехал из Белоруссии, тоже по направлению от училища, слесарем работал. Он был дежурный слесарь, а я аппаратчик. Ну, стали жить. Сначала жили в общежитии, потом он с химвкомбината ушел на мебельную фабрику. Потом нам дали коммуналку от мебельной фабрики, в коммуналке три семьи жили» [23, с. 13–14].

В 1960–1989 гг. отношение к браку изменилось под влиянием мобильности населения и в связи с ростом образованности, был осуществлен переход к всеобщему среднему образованию [25, с. 52]. Численно увеличивалась категория сельского населения, имевшая более высокий образовательный уровень и изменившуюся психологию. Так, среди занятого населения в Алтайском крае отмечается превышение уровня образования женщин над уровнем мужчин как в городе, так и на селе. Стремление иметь много детей не было уже всеобщим. Рост уровня образования и квалификации работающей сельской женщины повышал ее требования не только к своим трудовым обязанностям, но и к окружающей среде, к мужу, к условиям воспитания и образования детей. Более образованная женщина чаще не мирилась с теми отрицательными или не устраивающими ее сторонами семейной жизни, к которым ее мать или бабушка были намного терпимее. Она становилась более требовательной к тому, как питаются, одеваются и учатся ее дети, в то же время не могла и не хотела ограничить свою жизнь одной лишь заботой о них, стремясь определить свою судьбу, занятия, интересы.

Нормализация брачности в Западной Сибири произошла к концу 1970-х гг., когда за пределы активного возраста вышли поколения мужчин, затронутые войной. Более высоким уровень брачности оставался и в последующие годы. Уровень окончательного безбрачия за период 1979–1989 гг. у женщин имел тенденцию к снижению и в 1989 г. равнялся 25 %, а у мужчин – 23 %. В 1980-е гг. произошло особенно заметное повышение доли холостых мужчин в возрасте 25–29 лет (с 13,5 % до 17,8 %) и 30 лет – 34 года (с 6,4 % до 9,1 %) [36, с. 56].

Стремление к вступлению в брак не сделало его в глазах женщин обязательным и при всех условиях неизменным на всю жизнь. Женщина оставляла за собой право на развод [37, с. 10]. При этом количество разводов в деревнях было

намного меньше, чем в городах. Традиционно деревня осуждала разведенных людей, главным образом, виновников распада семьи. Среди причин развода значились, прежде всего, пьянство, как правило, мужа, связанная с этим супружеская неверность, значительные культурно-бытовые различия, часто называли длительное отсутствие мужа вследствие отъезда в город на заработки, разногласия со свекровью [35, с. 439].

В первые годы брака причины и мотивы развода в основном были связаны с нравственно-психологической и экономической неготовностью супругов к совместной жизни, неумением психологически адаптироваться друг к другу. Браки продолжительностью от 5 до 9 лет имели несколько иные причины и поводы разводов: неверность, создание другой семьи, бесплодие, ревность, ссоры и конфликты с родственниками, неравномерное распределение обязанностей в семье. Причинами распада брака становятся эгоизм, упрямство, подозрительность, жестокость, грубость, черствость одного из супругов [38, с. 140–141].

Рост разводимости становился одной из сложных социальных проблем, поскольку результатом его явилось наличие определенного числа «осколочных» семей – неполных семей с детьми, одиноких мужчин и женщин. Маленькая сельская семья, сформировавшаяся в 1960–1980-е гг., стала показателем изменившегося отношения к семейной жизни, браку.

В результате исследования были выявлены следующие представления о «счастливой семье»: наиболее распространенным критерием определения «хороших родителей» являлись наличие детей и любовь; брак характеризовался преимущественно с положительных сторон, подчеркивалась стабильность семьи (преимущественно официальный брак), значимым являлось материальное положение семьи, ответственность за те или иные участки семейного функционирования и благополучия. Семья как структурообразующая система общественной жизни фокусирует все кардинальные изменения, происходящие в обществе.

Таким образом, в 1960–1980-е гг. происходил процесс становления современной семьи. Повышение уровня образования и урбанизация содействовали большей независимости молодежи, в то же время в некоторых случаях это способствовало нуклеаризации семьи. При том, что государство оказывало существенное влияние на семейные отношения в обществе, в системе социальных институтов, семья оказалась в весьма неравнознач-

ном положении. К тому же надо иметь в виду, что начиная с 1960-х годов в общественном сознании все больше стали брать верх ориентации на реа-

лизацию личностных качеств, достижение комфорта и других подобных символов социального успеха.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Мысль, 1979. 367 с.
2. Панкратова М. Г. Сельская семья в СССР: (Проблемы и перспективы): (Материалы Рабочей комиссии по координации исследований тенденций изменения демогр. структуры и социального развития сельского населения до 1990 г.): Материал для обсуждения. М.: Ин-т социологических исследований АН СССР, 1974. 83 с.
3. Семья на пороге третьего тысячелетия. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1995. 237 с.
4. Рывкина Р. В. Образ жизни сельского населения: (Методология, методика и результаты изучения соц.-экон. аспектов жизнедеятельности). Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1979. 352 с.
5. Рывкина Р. В. Образ жизни сельского населения: Основные особенности и проблемы урбанизации: (Материалы Рабочей комиссии по координации исследований тенденций изменения демогр. структуры и социального развития сельского населения до 1990 года). М.: Ин-т экономики и организации промышленного производства СО АН СССР, 1975. 176 с.
6. Бусыгин Е. П., Михайличенко Е. В., Зорин Н. В. Общественный и семейный быт русского сельского населения Среднего Поволжья: Ист.-этногр. исследование (середина XIX – начало XX в.). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1973. 166 с.
7. Анохина Л. А., Шмелева М. Н. Быт городского населения средней полосы РСФСР в прошлом и настоящем: на примере городов Калуга, Елец, Ефремов. М.: Наука, 1977. 359 с.
8. Янкова З. А. Городская семья. М.: Наука, 1979. 184 с.
9. Эволюция семьи и семейная политика в СССР / отв. ред. А. Г. Вишневский. М.: Наука, 1992. 140 с.
10. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / под ред. Г. М. Романенковой. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1984. 136 с.
11. Семейный быт народов СССР / К. Д. Басаева, Н. Бикбулатов, В. Н. Бирин [и др.]; отв. ред. Т. А. Жданко. М.: Наука, 1990. 519 с.
12. Русские: Этносоциологические очерки / Российская акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, Институт национальных проблем образования. М.: Наука, 1992. 461.
13. Пушкарева Н. Л. Женщина в русской семье: традиции и современность // Семья, гендер, культура: материалы международных конференций 1994 и 1995 гг. М.: Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, 1997. С. 177–189.
14. Фархтдинов Я. Ф., Камалдинов Р. Р. Этапы развития семейного права России // Вестник ТИСБИ. 2000. № 4. С. 138–148.
15. Щеглова Т. К. Деревня и крестьянство Алтайского края в XX веке: Устная история: Барнаул: БГПУ, 2008. 528 с.
16. Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье: закон СССР от 27 июня 1968 г. № 2834-VI. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6840.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6840.htm) (дата обращения: 14.05.2022).
17. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г. URL: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1977.htm#ii> (дата обращения: 14.05.2022).
18. Кодекс о браке и семье РСФСР (утв. ВС РСФСР 30.07.1969). URL: <https://legalacts.ru/kodeks/kodeks-o-brake-i-seme-rsfsr-utv/> (дата обращения: 12.05.2022)
19. Курильски-Ожвэн Ш. Русская культурная модель и эволюция нормативного регулирования семьи // Общественность науки и современность. 1995. № 5. С. 155–165.
20. О социальном развитии села: закон РСФСР от 21.12.1990 № 438-1. URL: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=11949> (дата обращения: 16.04.2022).
21. Результаты анкетирования за 2015–2018 гг. // Архив лаборатории этнокультурных исследований (АЛЭИ) АГГПУ им. В. М. Шукшина. Документальный фонд.
22. Плотникова Людмила Васильевна, 1950 г. р., родилась в с. Ново-Смоленка, Быстроистокского района Алтайского края // Полевые материалы автора, 2011.
23. Алтайский край: источники и судьбы (диалоги с земляками): сборник исторических свидетельств / сост. А. И. Акимова, Н. А. Блазнова, Т. В. Жукова. Бийск: АГАО, 2012. 140 с.
24. Босанц М. Внебрачная семья / под ред. [и со вст. ст.] Н. М. Ершовой. М.: Прогресс, 1981. 208 с.
25. Денисова Л. Н. Судьба русской крестьянки в XX веке: брак, семья, быт. М.: РОССПЭН, 2007. 480 с.
26. Советское право: учебник для пед. вузов / В. П. Грибанов, Я. С. Михалык, И. В. Дубровина и др.; под ред. В. П. Грибанова. М.: Высшая школа, 1981. 366.
27. Поленина С. В. Женский вопрос и строительство социалистического правового государства. URL: <https://a-z.ru/women/texts/stroitelr-1.htm> (дата обращения: 13.05.2022).

28. Мяловицкий А. В. Социальная политика КПСС и семья // Образ жизни и формирование нового человека: межвузовский сборник научных трудов. Горький: ГГПИ им. М. Горького, 1987. С. 3–15.
29. Карпунина И. Б., Мелентьева А. П., Ильиных В. А. Сельское население Западной Сибири в 1960–1980 гг. (факторы, тенденции и результаты социально-демографической адаптации). Новосибирск, 2003. 190 с.
30. Михеева А. Р. Сельская семья в 1960–1980-е гг.: социально-демографическая характеристика // Очерки истории крестьянского двора и семьи в Западной Сибири (конец 1920 – 1980-е гг.). Новосибирск, 2001. С. 142–178.
31. Гербач Ж. В. Гендерная трансформация современной российской армии: социальные предпосылки // Полис. 2009. № 1. С. 50–55.
32. Панкратова М. Г. Сельская семья в СССР и некоторые проблемы планирования: доклад / Советская социол. ассоциация. Советский оргком. по подготовке VII Междунар. социол. конгресса. VII МСК. Варна, 1970. 6 с.
33. Кузьмина Зинаида Ивановна, 1938 г. р., с. Тулата Чарышского района Алтайского края // Полевые материалы автора, 2012.
34. Документы о работе комиссий по делам несовершеннолетних. Справки, докладные, показатели 1970 г. // Государственный архив Алтайского края. Ф-Р-1009. Оп. 3. Д. 1736. Ед. хр. 125.
35. Власова И. В., Шмелева М. Н. Семейно-брачные отношения в 1917–1990-х годах / И. В. Власова, М. Н. Шмелева // Русские / отв. ред. В. А. Александрова. М., 1999. С. 436–456.
36. Михеева А. Р. Сельская семья в Сибири: жизненный цикл и благосостояние / отв. ред. Ф. М. Бородкин. Новосибирск: ИЭИОПП, 1993 (1994). 156 с.
37. Панкратова М. Г. Сельская женщина в СССР. М.: Мысль, 1990. 191 с.
38. Сысенко В. А. Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия. М.: Финансы и статистика, 1981. 199 с.

*Статья поступила в редакцию 25.05.2022; одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.*

*The article was submitted 25.05.2022; approved after reviewing 15.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.*

## Издано в АлтГПУ



**История и философия науки** : учебное пособие / С.А. Ан, Э.И. Забнева, В.В. Маркин [и др.] ; под общ. ред. В.В. Маркина, В.А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 304 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы истории науки от зарождения до современности, эволюция и основные концепции современной философии науки.

Издание предназначается для аспирантов и магистрантов, изучающих курс «История и философия науки», специалистов в области философии и истории, может быть полезным для научных сотрудников, преподавателей, студентов.



**Каирова, Л.А. Организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников** : учебное пособие / Л.А. Каирова, О.Е. Рыбина. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.

В учебном пособии представлено теоретическое и практическое руководство осуществления исследовательской и проектной деятельности младших школьников. Предложенный материал предназначен для знакомства будущих учителей начальных классов с особенностями организации исследовательской и проектной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности.

Пособие предназначено для бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» с профилем подготовки «Начальное образование».



**Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы** : материалы десятой всероссийской с международным участием научно-практической конференции, г. Барнаул, 14 декабря 2021 года / под науч. ред. И.И. Макаровой. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.

Сборник включает материалы десятой всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы», которая проходила в Алтайском государственном педагогическом университете 14 декабря 2021 г. Авторы публикуемых материалов раскрывают как общетеоретические, так и практические аспекты совершенствования социогуманитарного образования в школе и вузе, вопросы гражданско-правового и духовно-нравственного воспитания молодежи.

Материалы могут быть полезны преподавателям социально-гуманитарных дисциплин вузов, школьным учителям и студентам высших учебных заведений.



**Реплицирование в диалогической речи** : коллективная монография / А.С. Абрамова, М.В. Воронец, Я.А. Дударева [и др.] ; под науч. ред. Н.Н. Шпильной. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 180 с.

В книге описывается феномен реплицирования в диалогической речи. Реплицирование рассматривается как речемыслительная деятельность носителя языка, связанная с порождением ответной реплики в диалоге. Анализируются этапы порождения диалогического (ответного) высказывания, статус языковой личности как участника диалогической ситуации; факторы, оказывающие влияние на реплицирование, среди которых – дискурсивный контекст, сфера коммуникации, возраст носителей языка, типологические особенности языка и его внутренней детерминанты.

Монография может быть интересна филологам, аспирантам и студентам.



**Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования** : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Барнаул – Липецк, 21 апреля 2022 года / отв. ред. Т.В. Поданёва. – Барнаул : АлтГПУ, 2022.

В сборнике представлены статьи участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, отражающие современное состояние дошкольного, начального и дополнительного образования. Конференция «Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования» организована совместно кафедрой дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» и кафедрой дошкольного и начального образования института психологии и образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского».

Материалы конференции адресованы преподавателям вузов и сузов, аспирантам, магистрантам, студентам, педагогам образовательных организаций, а также будут интересны и полезны широкому кругу читателей, интересующихся проблемами дошкольного, начального и дополнительного образования.



**Таныгин, С.В. Разноуровневые учебно-исследовательские работы по физике** : учебное пособие / С.В. Таныгин, А.А. Шаповалов. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 262 с.

В учебном пособии представлены учебно-исследовательские и проектные работы по физике, разные по уровню сложности и предназначенные для учащихся разных возрастных категорий. Представляемые идеи сопровождаются примерами использования в экспериментах самодельного оборудования, конструкторских наборов, компьютеризированных датчиков физических величин. Приведены инструкции к фронтальным лабораторным работам, творческим и частично-поисковым учебно-исследовательским работам для физического практикума по механике.

Издание предназначено для студентов физико-математических отделений педагогических вузов, учителей физики, занимающихся организацией учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся разных возрастных групп. Может быть полезно для научных и практических работников в области теории и методики обучения физике.

## Сведения об авторах

**Астахова Ирина Сергеевна** – кандидат геолого-минералогических наук, руководитель Геологического музея им. А.А. Чернова, Институт геологии им. академика Н.П. Юшкина Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук (г. Сыктывкар, Россия).

**Василенко Оксана Витальевна** – кандидат философских наук, доцент, кафедра экономической и социальной географии, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова (г. Чебоксары, Россия).

**Гаврилова Ирина Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, социологии и педагогики, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова (г. Чебоксары, Россия).

**Головина Елена Геннадьевна** – директор Детско-юношеского центра № 3 г. Ульяновска (г. Ульяновск, Россия).

**Горбунов Юрий Вадимович** – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента, организации бизнеса и инноваций, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Жердева Оксана Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова (г. Барнаул, Россия).

**Зарубина Светлана Петровна** – старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет; учитель гимназии № 42 г. Барнаула (г. Барнаул, Россия).

**Красилов Максим Олегович** – оперуполномоченный отдела по борьбе с организованной преступностью управления уголовного розыска ГУ МВД России по Алтайскому краю, старший лейтенант полиции (г. Барнаул, Россия).

**Кузнецов Денис Евгеньевич** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Матис Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Мирошниченко Оксана Николаевна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления, Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Чебоксары, Россия).

**Никитина Любовь Андреевна** – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Обласова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Пашкилина Светлана Николаевна** – педагог дополнительного образования Детско-юношеского центра № 3 г. Ульяновска (г. Ульяновск, Россия).

**Пивина Людмила Михайловна** – профессор кафедры неотложной медицины, Медицинский университет Семей (г. Семей, Казахстан).

**Поволоцкая Ольга Артуровна** – доцент кафедры экономики и эконометрики, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Сайфулина Анна Геннадьевна** – аспирант кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук, Амурский государственный университет (г. Благовещенск, Россия). Научный руководитель – Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, проректор по учебной и научной работе, профессор кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук, Амурский государственный университет (г. Благовещенск, Россия).

**Соколова Маргарита Михайловна** – аспирант Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток, Россия). Научный руководитель – Кадыров Руслан

Васитович, кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток, Россия).

**Суверов Евгений Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и истории права и государства, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул, Россия).

**Таныгин Сергей Васильевич** – кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования, Центр развития творчества детей и молодежи Железнодорожного района г. Барнаула (г. Барнаул, Россия).

**Тимченко Сергей Александрович** – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул, Россия).

**Уйсенбаева Шарбану Омиргалиевна** – аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Матис Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Чердынцева Евгения Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Омский государ-

ственный педагогический университет (г. Омск, Россия).

**Черникова Алла Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Шаповалов Анатолий Андреевич** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра физики и методики обучения физике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Шустова Любовь Порфирьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия).

**Явнова Лариса Александровна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (г. Бийск, Россия).

**Якубенко Оксана Витальевна** – кандидат медицинских наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (г. Омск, 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. Корректур авторам не высылаются. 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 2023 году**

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
31.10.2022 - 11.12.2022	12.12.2022 - 25.12.2022	26.12.2022 - 15.01.2023	16.01.2023 - 22.01.2023	23.01.2023 - 26.02.2023	15.03.2023
№ 2					
06.02.2023 - 19.03.2023	20.03.2023 - 02.04.2023	03.04.2023 - 16.04.2023	17.04.2023 - 23.04.2023	24.04.2023 - 28.05.2023	15.06.2023
№ 3					
17.04.2023 - 28.05.2023	29.05.2023 - 11.06.2023	12.06.2023 - 25.06.2023	26.06.2023 - 02.07.2023	03.07.2023 - 17.09.2023	29.09.2023
№ 4					
31.07.2023 - 10.09.2023	11.09.2023 - 24.09.2023	25.09.2023 - 08.10.2023	09.10.2023 - 15.10.2023	16.10.2023 - 19.11.2023	05.12.2023

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 • 4 (53) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847

---

Подписано в печать 11.11.2022 г. Дата выхода в свет 05.12.2022 г.  
Объем 13,5 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 64.  
Отпечатано в ООО «Колибри».  
656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557