

*У нас учатся и работают те,  
кто формирует будущее нашей Родины!*

ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

2023

•2 (55)•



АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

*Первый вуз Алтая*

Учредитель СМИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Алтайский государственный педагогический университет»

---

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: 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) (с 01.02.2022 г.); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (с 22.02.2023 г.).

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

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Книга-Сервис» 80817.

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА ФГБОУ ВО «АлтГПУ» И.Р. ЛАЗАРЕНКО.....	5
<b>НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ</b>	
Васильева О.И. ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
Халудорова Л.Е. РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА .....	14
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	
Дронова Е.Н. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ .....	19
Захаров П.Я., Нагорных С.А., Попков А.В. ВЛИЯНИЕ СИНТЕЗ-МЕТОДА «АНТИСТРЕССОВАЯ ПЛАСТИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА» НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	28
<b>Методология и технология профессионального образования</b>	
Бужинская Н.В., Васева Е.С. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ИТ-ПРОЕКТАМИ.....	35
Губанова И.В. СОХРАНЕНИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ ПУТЕМ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	41
Ханмамедова К.О. ЗНАЧИМОСТЬ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ .....	47
Хилько Н.Ф., Озерова О.А. ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛАХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ПОДВИГЕ Д.М. КАРБЫШЕВА) .....	53
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред</b>	
Бобченко Т.Г. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ.....	59
Величко Г.А., Лизунова Г.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ.....	66
Каширский Д.В., Дарвиш О.Б., Паутова В.В. ОДИНОЧЕСТВО КАК МЕДИАТОР СВЯЗИ САМООЦЕНКИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	71

Русина С.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ .....	77
<b>ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Отечественная история</b>	
Бондаренко С.И. КУЛЬТУРНОЕ ШЕФСТВО ГОРОДА НАД ДЕРЕВНЕЙ В ГОДЫ НЭПА (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ).....	83
Калашников А.А. РЕВОЛЮЦИОНЕР НА ЦАРСКОЙ СЛУЖБЕ: БИОГРАФИЯ УЧЕНОГО-ЛЕСОВОДА В.П. МОНЮШКО (1862–1923 гг.) .....	90
Орешин С.А. ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В 1999–2000 гг. ....	97
Суверов Е.В., Малкова Ю.А. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКАМИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1941–1945 гг.) .....	103
<b>Этнология, антропология и этнография</b>	
Аюпов Т.М. СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РОССИЙСКИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ТУРКМЕНИСТАНЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОДИСПЕРСНОЙ ГРУППЫ БАШКИР).....	108
Издано в АлтГПУ .....	115
Сведения об авторах.....	117
Информация для авторов .....	118

## ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА ФГБОУ ВО «АлтГПУ» И.Р. ЛАЗАРЕНКО



В 2023 году в России отмечается 200-летний юбилей со дня рождения великого русского педагога – Константина Дмитриевича Ушинского. 25 августа 2021 года Президент Российской Федерации заявил о праздновании 200-летнего юбилея К.Д. Ушинского в 2023 году. Объявление в стране Года педагога и наставника исторически связано с празднованием юбилея классика российской педагогики, родоначальника народного образования, учителя русских учителей – Константина Дмитриевича Ушинского.

Интересно, что установление точной даты рождения Константина Дмитриевича вызвало много споров и потребовало серьезного исследования. Во многих биографических документах фигурируют две версии даты его рождения: 1823 год и 1824 год. Историограф М. Богуславский отмечает, что разночтения в установлении даты рождения Константина Дмитриевича вызваны тем, что крестили его в церкви, в которой не велась крестильная книга. Поэтому официального документа – метрики – о рождении и крещении Константина Ушинского просто не существует.

Из воспоминаний самого Константина Дмитриевича известно, что его мать умерла в 1835 году, когда ему еще не было и 12 лет. На этом воспоминании, не имеющем точного хронологического подтверждения, возникла первая версия о дате рождения в 1824 году. Затем эта дата автоматически стала появляться в различных публикациях.

Дата рождения «1823 год» впервые появилась в отпускном свидетельстве, выданном К.Д. Ушинскому после окончания гимназии. Дело в том, что в связи с многочисленными переездами семьи 9-летний Ушинский не имел никакого документа о своем рождении, который был необходим для его поступления в гимназию. Тогда мать Ушинского приехала в Тулу, чтобы оформить метрическое свидетельство мальчика. Однако в церкви она узнала, что священник, который крестил ее сына, уже умер. Это создало дополнительные трудности. Ей пришлось собирать свидетелей, а церковным служителям провести специальное расследование, в результате чего был установлен факт крещения младенца Константина 19 февраля (3 марта) 1823 года.

Советская, российская историография признала эту дату неоспоримой. Совокупность ряда исторических документов доказывает, что Константин Дмитриевич Ушинский родился 3 марта (19 февраля по ст. стилю) 1823 года и имеются все основания для празднования его юбилея именно в 2023 году.

В галерее великих имен педагогов имя Константина Дмитриевича Ушинского занимает особое место. На современном этапе развития российского образования мы вновь и вновь обращаемся к его идеям, переосмысливаем и понимаем их современность и глубину.

Среди основных педагогических идей К.Д. Ушинского следует назвать идеи о народности воспитания, реформировании народной школы; о роли родного языка в обучении и воспитании личности; о роли

труда как основы воспитания; о воспитании нравственности; о становлении педагогики как науки, связи теории и практики педагогической деятельности; о личности педагога и др.

Одна из ведущих идей его главного труда «Человек как предмет воспитания» заключается в обосновании необходимости глубокого изучения педагогики, психологии, индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, закономерностей психического, физического, нравственного развития личности, чтобы управлять этими сложными процессами и помогать ребенку преодолевать трудности личностного становления. В современной педагогике эти идеи находят воплощение в теории и технологии личностно ориентированного образования, личностно ориентированного воспитания. Известно утверждение К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна сначала узнать его тоже во всех отношениях».

Среди основных педагогических идей К.Д. Ушинского особое значение имеет идея народности образования. Константин Дмитриевич пишет: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа».

Народность К.Д. Ушинский понимал как своеобразие каждого народа, его опыта жизни, мыслей, чувств, истории развития, природного окружения. Важными элементами народности образования он считал необходимость передать дело народного образования в руки самого народа, сделать образование всеобщим, доступным всем слоям населения: обучение на родном языке, изучение родной истории, литературы, культуры своего народа, с учетом достижений мировой культуры и науки – вектор развития современной системы образования России.

В соответствии с идеей народности воспитание патриотизма и деятельной любви к Родине занимает главное место в системе нравственного воспитания, разработанной К.Д. Ушинским. «Любовь к Родине, – писал К.Д. Ушинский, – это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного даже в дурном человеке гибнет последним».

Система нравственного воспитания, в основе которой патриотизм и любовь к Родине, отвечает современным задачам образовательной политики в России, актуальна и современна как никогда. У каждого народа свои идеалы и свои ценности. Диалог культур способствует сохранению чувства собственного достоинства, достоинства другой нации и одновременно пониманию единства общечеловеческих ценностей.

Константин Дмитриевич прожил довольно короткую жизнь, его не стало в возрасте 46 лет. Вся его жизнь – образец беззаветного служения своей Родине и своему народу. Юноша Ушинский записал в своем дневнике: «Сделать как можно больше пользы своему Отечеству – вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я и должен направить все свои способности». Идеи К.Д. Ушинского вдохновляли педагогов прошлого и остаются актуальными в наши дни. Не случайно особо отличившихся учителей и деятелей в области педагогики в России награждают медалью имени К.Д. Ушинского.

# НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ

УДК 37(092)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-7-13

Ольга Ивановна Васильева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, olgaivanovna64@yandex.ru

## ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье раскрываются педагогические идеи К.Д. Ушинского, сохранившие актуальность и являющиеся ориентиром для современного образования и педагогики. Автор анализирует проблемы значения, соотношения обучения и воспитания, формирования общественно-педагогического сознания, взаимосвязи теории и практики воспитания, педагогики как искусства, характеризует принцип народности, антропологический, природосообразности, роль труда, дидактические идеи.

*Ключевые слова:* воспитание; общественно-педагогическое сознание; педагогическая литература; педагогическая цель; педагогический такт; педагогический опыт; антропологический принцип; народность; родной язык; труд.

Olga I. Vasilyeva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, olgaivanovna64@yandex.ru

## KONSTANTIN USHINSKY'S IDEAS: A DEVELOPMENT PATH FOR MODERN EDUCATION

*Abstract.* The paper considers ideas developed by Konstantin D. Ushinsky's and argues their relevance for modern-day education and pedagogy. Issues analyzed in the paper include the meaning behind education and upbringing as well as their correlation, ways of shaping social and pedagogical consciousness, interrelation between theory and practice of education, pedagogy as an art, the folk principle, the anthropological principle, the nature conformity principle, the role of labor, and didactic ideas.

*Keywords:* upbringing; social and pedagogical consciousness; pedagogical literature; pedagogical aim; pedagogical tact; pedagogical experience; anthropological principle; folk principle; native language; labor.

Плодотворное решение вопросов модернизации образования невозможно без обращения к историко-педагогическому наследию, т. к. любая педагогическая проблема имеет свою историческую судьбу, ее истоки коренятся в прошлом. Поэтому возможность заглянуть в будущее, положительно повлиять на него, открывается только при условии вдумчивого анализа настоящего и глубокого знания прошлого, определяющих тенденции современного развития.

Целью статьи обозначим выделение и обоснование актуальности педагогических идей К.Д. Ушинского – основоположника отечественной педагогики и народной школы, 200-летию со дня рождения которого посвящен 2023 год. Теоретико-методологической основой исследования является системный подход, основным методом – историко-структурный.

Идей, созвучных современным проблемам и до сих пор являющихся вектором развития современного образования и педагогики, у К.Д. Ушинского много, осветим некоторые из них.

Одна из современных актуальных проблем – это понимание и осмысление педагогическим

сообществом и распространение среди населения значения воспитания для общества и самого человека. К.Д. Ушинский утверждал, что от воспитания ума, нравственности, души молодого поколения зависит не только его будущее, но и судьба общества в целом. Миссия педагога велика. К.Д. Ушинский был убежден, что «...воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [1, с. 16]. Именно воспитание определяет жизненные смыслы, ценности, цель жизни человека. «Удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он. Следовательно, не удовлетворение желаний, а цель жизни является сердцевинной человеческого достоинства и человеческого счастья» [2, с. 351].

Во все времена важно понимать, насколько велико и ответственно социальное и личностное назначение воспитания, и давать себе отчет в том, что образование теряет свой смысл, если не превышает человека духовно. «К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравствен-



ное и умственное развитие человека?.. К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это учение не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ?» [3, с. 165].

К.Д. Ушинский в своих трудах ставит важный вопрос о соотношении значимости воспитания и обучения. Забота о будущем ребенка не должна ставить обучение в приоритет воспитанию или ограничиваться только им, недопустимо недооценивать воспитание, целенаправленную работу в этом направлении. Как никогда актуален в этом отношении следующий аргумент К.Д. Ушинского: «Конечно, образование ума и обогащение его познаниями принесет много пользы... но, будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политэкономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырою. Переменится несколько его внешность, он перестанет подкатываться к людям с ловкостью почти военного человека, примет другие манеры, другой тон, замаскируется еще больше... но останется все тем же вредным членом общества, даже сделается еще вреднее, еще неуловимее» [4, с. 30]. Для появления в человеке нравственности недостаточно множества знаний, развитых интеллектуальных способностей. Влияние нравственное, по мнению К.Д. Ушинского, составляет главную задачу воспитания, гораздо более значимую, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов. Это никогда нельзя упускать из внимания, особенно в такие сложные периоды, которые переживает наша страна сегодня. Проблема в том, что результаты воспитания проявляются далеко не сразу и в связи с их отсроченностью не всем заметны.

Следующая насущная проблема – формирование общественно-педагогического сознания, распространения в обществе и среди педагогического сообщества верных представлений о воспитании. Немало усилий приложил К.Д. Ушинский для ее решения в свое время.

По твердому убеждению педагога, этому должна содействовать педагогическая литература, которой практически не существовало в период его жизни. Важнейшей ее задачей К.Д. Ушинский считал привлечение общественного внимания к значимости воспитания как «одного из величайших дел истории», повышения статуса педагога. Одна из функций педагогической литературы – повышение уровня педагогической грамотности

общества, т. к. она «устанавливает правильные требования в отношении воспитания» [3]. Все это сегодня весьма важно, эта функция недостаточно реализуется, несмотря на насыщенное информационное поле, в котором мы живем.

Кроме того, по мнению К.Д. Ушинского, педагогическая литература дает возможность педагогу для глубокого и всестороннего изучения предмета воспитательной деятельности – физической и духовной природы человека, содействует распространению антропологического знания, создает благоприятные условия для обмена опытом, «направляет нашу мысль на такие предметы, которые могли бы легко ускользнуть от внимания» [3].

К.Д. Ушинский писал о значимости педагогической литературы для родителей, необходима она им и сегодня. В первую очередь, помочь осознать свою ответственность за воспитание детей, что их нравственные ценности, атмосфера дома, отношение к ребенку и его учебной деятельности имеют решающее влияние.

Главной заслугой К.Д. Ушинского является проблема разработки педагогики как отдельной научной области, выявления специфики ее природы. Антропологическому принципу ученый первым дал научное обоснование. Данный принцип является одним из методологических принципов современной педагогики и образования. Разработка этого принципа у К.Д. Ушинского связана с решением вопроса о статусе педагогики как науки, с поисками ответа на вопрос: педагогика – наука или искусство воспитания? Сегодня не нужно доказывать, что педагогика является самостоятельной областью знания, в то время как в середине XIX века, по словам ученого, педагогика находилась в «зачаточном» состоянии. К.Д. Ушинский раскрывает особую специфику педагогики как области науки и практической деятельности. В рассмотрении этого вопроса педагогом имеется не мало важных и не потерявших и сегодня актуальности идей.

Значимой на сегодняшний день сохраняется проблема разрыва между педагогической теорией и практикой воспитания. Раскрывая специфику природы педагогики, ученый различал педагогику в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, и педагогику в тесном смысле, как собрание воспитательных правил. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [1, с. 15]. Антропологические науки дают знания, в которых и обнаруживаются свойства предмета воспитания – человека, а педагогика на



их основе выводит свои закономерности и принципы. Ученый пишет о том, что педагогику нельзя назвать наукой в строгом смысле слова, т. к. в его время не сложились еще ее методологические характеристики, не был определен предмет исследования.

Однако педагогика не только наука, теория, но и высочайшее из искусств. «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство же опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно кроме знаний требует способности и склонности...» [1, с. 21]. С точки зрения К.Д. Ушинского, педагогика – это и наука, антропологическая педагогическая теория, и искусство – творческая педагогическая деятельность, которые тесно взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга.

Педагогическая деятельность по своей природе творческая. Однако не всегда она является таковой в реальности. К.Д. Ушинский указывает, при каких условиях деятельность педагога будет высочайшим из искусств. Поскольку воспитательная деятельность является сознательной, а «...сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели» [3, с. 168].

Сохраняет актуальность проблема важности постановки цели воспитания. «Дать человеку деятельность, которая наполнила бы его душу, и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель живая, потому что цель эта – сама жизнь. ...Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, т. к. все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [2, с. 498]. Задача педагога – возвысить душу ребенка.

Целью воспитания К.Д. Ушинский считал воспитание совершенного человека, его всестороннее развитие, воспитание активной творческой личности, высоконравственного человека, патриота своей родины. И сегодня важно воспитать такой характер, который бы противостоял напору всех случайностей жизни, спасал от их вредного, растлевающего влияния. Чтобы верно поставить цель воспитания конкретного ребенка, выбрать средства ее достижения, необходимо, как пишет К.Д. Ушинский, изучить предмет своей деятельности – человека. Всестороннее знание о человеке

применительно к воспитанию и должна давать педагогика в ее теоретической ипостаси, основывающаяся на широком круге антропологических наук, которые раскрывают телесную и духовную природу человека, и выводящая свои законы для практической деятельности.

Условием грамотного выбора средств воспитания и творческой педагогической деятельности, по мнению К.Д. Ушинского, является владение воспитателем педагогическим тактом, без которого изучение педагогической теории будет недостаточно. Педагогический такт связан с умением понимать и чувствовать воспитанника, с эмпатией. «Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии» [3, с. 166]. Трактровка К.Д. Ушинским сущности педагогического такта созвучна одному из принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили – «прожить свое детство в ребенке». Педагогический такт не врожден у воспитателя, его развитие требует работы над собой, самоанализа, рефлексии собственных душевных явлений.

Еще одним важным условием искусства воспитания и достижения поставленной цели является, согласно К.Д. Ушинскому, педагогический опыт. Педагогический опыт – это не количество лет работы воспитателя, опыт складывается из результатов анализа фактов педагогической деятельности, из выводов, которые сделаны на его основе.

С этой проблемой связана проблема профессиональной подготовки педагога и требований к его личности. Сегодня, как и во времена К.Д. Ушинского, отношение к воспитанию различно, многим оно кажется знакомым, доступным каждому, поэтому немногие понимают, что для того, чтобы воспитывать и обучать, необходима специальная подготовка. Проблема повышения престижа профессионально-педагогического образования сегодня еще не решена.

К.Д. Ушинский пишет о необходимости основательной психолого-педагогической подготовки педагога, тщательного изучения явлений природы и души человеческой, закономерностей и принципов воспитания, на которых они основаны. В условиях быстрого и обильного увеличения новых знаний в различных научных областях остается актуальной идея К.Д. Ушинского о необходимости владения педагогом широким кругом антропологических знаний, о том, что «...если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпнуты основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни

одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать по крайней мере популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется» [1, с. 22]. Значимой для современной подготовки педагогов является и мысль К.Д. Ушинского о важности формирования системного профессионального мировоззрения и мышления. «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике» [1, с. 22]. В условиях стремительного приращения научных знаний современному педагогу нужна фундаментальная профессиональная подготовка, которая позволит ориентироваться в расширяющемся круге знаний и использовать современные достижения в своей деятельности, быть готовым овладевать новыми компетенциями, творчески действовать в стремительно меняющихся обстоятельствах, ситуациях неопределенности.

К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал значимость влияния личности воспитателя на душу ребенка. Мировоззрение педагога, его ценности, смыслы играют решающую роль, даже если он пытается их скрывать. «Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно» [1, с. 14]. Поэтому высокие требования, предъявляемые К.Д. Ушинским к личностным качествам педагога, непрерывному личностному совершенствованию, сохраняют свою значимость не только для современного педагога, но и студента.

Антропологический принцип у К.Д. Ушинского тесно связан с принципом природосообразности, который не потерял своей значимости и сегодня, и органично связан с деятельностным подходом в воспитании. Данный принцип означает не только учет особенностей воспитанника, но и его развитие. «Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности непрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью» [5, с. 158]. Развитие происходит только в деятельности, в ней ребенок проявляет себя, пробует свои силы, отражает социальную действительность, приобретает знания, опыт, психические новообразования. Следовательно, цель в процессе воспитания достигается правильно организованной деятельностью ребенка, и задача педагога – включить ребенка в посильную и в то же время развивающую деятельность.

Идеи и положения, содержащиеся в «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского, полу-

чили развитие на основе современных достижений наук в концепции психолого-педагогической антропологии, которая строится как основа и составная часть антропологии образования и как ядро образовательного знания (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков). «Психолого-педагогическая антропология – комплексное знание о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах его онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах субъектных способностей человека» [6, с. 81].

Еще одна актуальная проблема современного образования – реализация принципа народности. Народность – методологический принцип педагогики и образования, обоснованный К.Д. Ушинским, пронизывающий все его педагогическое наследие. Ученый выявил сущность родного языка – главного выразителя народности: «...язык народа есть цельное, органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна» [7, с. 109]. Значение родного языка в жизни и развитии народа, его место в воспитании и обучении ребенка, отношение к нему – одна из наиболее значимых педагогических и социальных проблем современности.

К.Д. Ушинский раскрыл великую социальную роль родного языка, который является главным условием существования народа. «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Когда исчезает народный язык – народа нет более» [7, с. 110]. Ничто не может заменить скрепляющей и животворящей силы родного языка, сохранения народа в самые трудные периоды его истории. Сегодня достаточно остро стоит проблема сохранения родного языка, уважительного отношения к нему, грамотного и полноценного владения им.

Заслугой К.Д. Ушинского является и обоснование педагогической сущности родного языка. Он называет его «народным наставником»: родной язык лучше, чем что бы то ни было, объясняет ребенку многое, выступает лучшим истолкователем всего окружающего. Кроме того, родной язык учит ребенка необыкновенно легко. Это происходит потому, что, «усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка – и усваивает легко и скоро...»

[7, с. 112]. Педагогическая ценность родного языка так же и в том, что он не только обучает, но и одновременно развивает языковое чутье, мышление. Родной язык К.Д. Ушинский называет удивительным педагогом, не только потому, что он выполняет образовательные и развивающие функции, но и является наилучшим воспитателем. Педагог писал о недопустимости замены родного языка или приоритетности иностранного, поскольку родной язык способствует формированию национально-характера человека. К.Д. Ушинский не отрицает важности знания иностранных языков, но считает, что решать вопрос, с какого возраста нужно начинать изучение, следует индивидуально. Сохраняет свою актуальность рекомендация К.Д. Ушинского о том, что чем усерднее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее следует заниматься в то же время изучением родного. Место родного языка в воспитании и обучении ребенка – одна из наиболее значимых проблем современного образования. Особенности современной эпохи настоятельно требуют от человека владения иностранными языками. Это актуализирует вопрос о роли родного языка, о рациональном соотношении родного и иностранных языков в процессе обучения и воспитания.

В контексте идеи народности важным является вопрос об использовании зарубежного опыта в реформировании образования. Тщательный анализ зарубежных общественных систем воспитания привел К.Д. Ушинского к выводу о том, что не существует единой для всех народов системы воспитания и о вредности их механического и целостного заимствования. Жизнь подтвердила правильность заключения К.Д. Ушинского: «Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же, сколько существует сам народ – с ним родилось, выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества» [8, с. 54]. Заимствования должны быть критическими и взвешенными, адаптированными к особенностям и потребностям страны. Так должно быть и сегодня – в XXI веке.

Интереснейшими и педагогически важными для современной педагогики и образования являются идеи К.Д. Ушинского о труде. Его статья «Труд в его психическом и воспитательном значении» посвящена сущности процессов воспитания и обучения. Активность, предрасположенность к труду, потребность в нем, согласно психологии и физиологии, заложена в природе человека. Труд имеет огромное значение для человека, т. к. он – основное условие всестороннего развития. Однако не любую работу, по убеждению К.Д. Ушин-

ского, можно отнести к труду, не всякий труд является истинным. «Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни» [9, с. 11]. Истинный, т. е. развивающий, труд обладает рядом признаков, которые отражены и в его определении: свобода деятельности, нравственное значение, серьезный и тяжелый характер, личный характер, сочетание умственного и физического труда в жизни человека. Воспитывающий характер труда связан с его психическим законом – наслаждения человека должны сопровождаться трудом, иначе человек не только останавливается в развитии, а начинает двигаться назад, нравственно деградирует. Исходя из психического и воспитывающего значения труда, К.Д. Ушинский обосновывает развивающую, образовательную и воспитательную функции обучения и воспитания.

Актуальными остаются рекомендации К.Д. Ушинского о воспитании «жажды серьезного труда». Он считает, что для того, чтобы человек полюбил серьезный труд, ему нужно «внушить серьезный взгляд на жизнь». Серьезным жизненным трудом для ребенка является учение, таким образом, необходимо сформировать отношение к деятельности. Этому, по мнению К.Д. Ушинского, способствует отношение всех окружающих взрослых – в первую очередь родителей, которые должны с уважением смотреть на учебный труд ребенка и прилагаемые им усилия. «Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон» [9, с. 23]. Это не значит, что К.Д. Ушинский не допускает использования игры в обучении, он категорически против сведения обучения к игре. Вреден также и «тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки» [9, с. 22].

Любовь и потребность ребенка в труде связаны с формированием привычки. К.Д. Ушинский дает ряд не потерявших значимости рекомендаций по ее формированию: посильность труда, опора на наличный уровень развития ребенка, доступность. Труд должен быть посилен, но в то же время тяжел и серьезен для ребенка, задача учителя – организовать его деятельность таким образом, чтобы он справлялся самостоятельно, создать ситуацию успеха, возможность «преодолеть тяжесть такого труда и испытывать те на-

слаждения, которые им доставляются» [9, с. 24]. «Не учить, а только помогать учиться» – речь идет об опоре педагога на зону актуального и ориентации на зону ближайшего развития, о чем напишет уже в следующем столетии Л.С. Выготский.

Рекомендациями К.Д. Ушинского по формированию привычки к труду являются постепенность, смена видов деятельности, труда и отдыха, а также занятость всех детей на уроке. «Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что именно в эти минуты портится голова, сердце, нравственность» [9, с. 25]. Таким образом, К.Д. Ушинский обосновал сущность процессов воспитания и обучения, принципы развивающего обучения, которые получили свою дальнейшую разработку в дидактике последующих периодов.

Актуальными остаются идеи великого педагога и о том, что труд – источник счастья и нравственности человека, только в труде он познает, развивает и реализует себя. «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности» [2, с. 498]. Остается актуальной и сегодня задача родителей и воспитателей – «внушить неутолимую жажду труда», найти себя в мире труда.

Вектором для развития современного образования выступают и дидактические идеи, которым К.Д. Ушинский дал психологическое обоснование. Педагог вскрывает главные недостатки существовавшей в его время школы: оторванность от ребенка, от живой жизни, неразработанность методик преподавания, получаемый образовательный результат. В младших классах главную цель обучения должен составлять не сам учебный предмет, а умственное и нравственное развитие ребенка. По мнению К.Д. Ушинского, «цель школы... в том, чтобы школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности» [5, с. 127]. Разве это не цель современной школы?

На основе критики обучения его времени К.Д. Ушинский делает важный вывод о том, что не всякое обучение способствует развитию, оно может и препятствовать, тормозить его. Об этом выдающиеся психологи напишут уже в следующем веке. Развивая проблему соотношения обучения и развития, решенную Л.С. Выготским,

В.В. Давыдов писал: «Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям ребенка. Необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека» [6, с. 33].

К.Д. Ушинский пришел к выводу, что нужно по-иному понимать сущность процесса обучения, ставить его цель и задачи, необходимо искать другие основы для организации образовательного процесса. Процесс обучения педагог рассматривает как вид научно-познавательной деятельности, имеющий двусторонний характер. «Учение есть труд и должен остаться трудом, но трудом полным мысли так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-либо не идущих к делу прикрас» [1, с. 14]. Преподавание – тоже труд, в ходе которого учитель умело организует и направляет процесс учения, помогая преодолеть трудности, руководствуясь знаниями природы ребенка.

В контексте решения проблемы соотношения классического и реального направлений в образовании К.Д. Ушинский обосновывает важное современное положение о единстве обучения, воспитания и развития.

Чтобы организовать в процессе обучения развивающую деятельность ребенка, К.Д. Ушинский обосновывает и формулирует ряд принципов/правил обучения, которые реализуются и современной дидактикой.

Важную роль, особенно в начальном обучении, К.Д. Ушинский отводил принципу наглядности, поскольку в основе хода учения от конкретного к абстрактному лежат законы детской психологии. Ребенок «...мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще... облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки, – словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления» [11, с. 41]. Психологические особенности детского мышления требуют обучать ребенка наблюдениям и насыщать его разнообразными яркими и достоверными образами. Наглядное обучение



должно быть тесно связано со словом. Это требование далее развил и обосновал на уровне развития науки XX века и апробировал в практике со своими шестилетками великий советский педагог В.А. Сухомлинский.

Сегодня проявляется тенденция чрезмерного увлечения методиками интеллектуального развития, замены реального образно-чувственного мира искусственно созданным, виртуальным, миром символов, что в раннем возрасте, как пишут ученые, ведет к расщеплению в ребенке чувственного и интеллектуального, к распаду важ-

нейшей психической функции – воображения. Это, несомненно, наносит вред развитию.

Вклад К.Д. Ушинского трудно переоценить, его творчество не просто глубоко, оно бездонно, его идеи актуальны и остаются современными, потому что связаны с основами воспитания человека, его развитием, нравственностью, жизненными смыслами. В его работах и сегодня можно найти ответы на множество вопросов и жизни, и воспитания, поэтому идеи К.Д. Ушинского остаются вектором развития современного образования и педагогики XXI века.

### Список источников

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. Т. 6. 528 с.
3. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с.
4. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
6. Исаев Е. И. Введение в психолого-педагогическую антропологию: монография. М.: МГППУ, 2017. 180 с.
7. Ушинский К. Д. Родное слово // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
8. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с.
9. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
10. Ушинский К. Д. Предисловие // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1989. Т. 3. 512 с.
11. Ушинский К. Д. Родное слово // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1989. Т. 4. 528 с.

*Статья поступила в редакцию 16.03.2023; одобрена после рецензирования 18.04.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 16.03.2023; approved after reviewing 18.04.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

## РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема профессионального саморазвития педагога в современных динамично изменяющихся условиях, поставлена цель и обосновывается, что рефлексия является одним из средств для профессионального саморазвития педагога. Основными методами исследования данной проблемы являются анализ, осмысление теоретических источников и обобщение опыта. Автором предпринята попытка определения (рабочего) понятия «индивидуальная рефлексивная карта», доказывается и сделан вывод о том, что необходима разработка индивидуальных рефлексивных карт для более глубокого осознания (рефлексии) педагогом собственной профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* рефлексия; профессиональное саморазвитие; дополнительное профессиональное образование; современный педагог; индивидуальная рефлексивная карта.

Lyubov Ye. Khaludorova

Buryat Republican Institute of Educational Politics, Ulan-Ude, Russia, l.e.khaludorova@mail.ru

## REFLECTION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A TEACHER

*Abstract.* The paper actualizes the problem of professional self-development of a teacher in modern dynamically changing conditions, sets a goal and justifies that reflection is one of the means for professional self-development of a teacher. The study methods used include analysis, comprehension of theoretical sources and generalization of experience. The author makes an attempt to define the (working) concept of "individual reflective map", proves and concludes that it is necessary to develop individual reflective maps for a deeper understanding (reflection) of the teacher's own professional activity.

*Keywords:* reflection; professional self-development; additional professional education; modern teacher; individual reflective map.

Актуальность обращения к обсуждаемой проблематике заключается в том, что мир динамично меняется, происходят глобальные экономические, политические, социально-культурные, аксиологические трансформации в обществе. Он становится неоднозначным и непредсказуемым. Повсеместное внедрение новых цифровых технологий повлияло на образ жизни, поведение детей, их родителей. Поэтому система образования должна мобильно реагировать и осмысливать новые векторы развития. В этих условиях важно изменение мировоззрения и профессионального мышления современного педагога. Уместным, на наш взгляд, является высказывание А. Шляйхера: «В прошлом образование заключалось в том, чтобы научить людей чему-либо. Сегодня суть образования – помочь личности развить надежный внутренний стержень и навыки, найти свой собственный путь во все более неопределенном, непостоянном и усложняющемся мире» [1, с. 19]. Это возможно, если педагог будет непрерывно заниматься собственным развитием, в нашем случае – профессиональным саморазвитием, будет адекватно оценивать свои возможности, результаты своей деятельности согласно требованиям

времени. Под профессиональным саморазвитием понимаем «непрерывный процесс целенаправленного, самостоятельного, качественного раскрытия педагогом своих потенциальных возможностей и способностей для эффективного осуществления различных видов профессиональной деятельности» [2]. Безусловно, педагог понимает эту необходимость, но в реальной действительности чаще всего это остается на уровне ожидаемого и нереализованного. Порождение этой *проблемы* объясняется многими причинами, которые встречаются в укладе школьной жизни, на рабочем месте педагога. Это большая нагрузка из-за дефицита учителей, преподающих тот или иной предмет; эмоциональное выгорание; подавляющее большинство учителей зрелого возраста, которым трудно перестроиться; узкопредметный взгляд на профессиональную деятельность; страх как психологический барьер перед неопределенностью; недостаточный уровень цифровой грамотности; непонимание особенностей детей поколения Z; неумение формулировать личные и профессиональные проблемы. Можно перечисленное аккумулировать и определить общую проблему, связанную с несформированностью у



педагога собственной профессиональной стратегии развития. В этой связи *цель написания статьи*: обоснование того, что рефлексия является одним из наиболее эффективных средств для профессионального саморазвития педагога. Основными *методами исследования* явились анализ теоретических источников и обобщение опыта. Необходимо отметить, что *новизна* исследуемой проблемы заключается в попытке педагога в результате рефлексии создать индивидуальные рефлексивные карты. Это пропедевтический этап до выстраивания педагогом индивидуального образовательного маршрута, который обычно связан с его профессиональными дефицитами. Этот этап, на наш взгляд, является очень значимым, так как зачастую профессиональные дефициты определяются по формальным признакам, без глубокого анализа и осознания.

Обзор научной литературы позволил осмыслить понятие «рефлексия». Феномен рефлексии рассматривается в философии, психологии, акмеологии, менеджменте, конфликтологии, безусловно, и в педагогике. Впервые оно было введено Дж. Локком и понималось как наблюдение самого себя и своих действий. И. Фихте, Г. Гегель сделали заметный шаг в его развитии: от наблюдателя к деятелю (преобразователю) через развитие мышления. Рефлексия рассматривается как психологический механизм преодоления пределов своего образа жизни; как ценность самобытного, самостоятельного, самодеятельного образа жизни; как знание о границе собственных знаний, умений, возможностей; как умение человека объективно рассматривать способы собственного действия. Сюда можно отнести и показатели умственного развития [3, 4].

В настоящее время понятие «рефлексия» не имеет общепринятого определения в психолого-педагогической литературе. Рефлексия рассматривается как важный компонент мышления, помогающий человеку эффективно выстраивать «отношения с предметно-социальным миром, которое выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя, реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой – в выработке более адекватных знаний о мире с их последующим воплощением в виде конкретных действий; соблюдение принципа не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа: «я» – физическое тело», «я» – биологический организм», «я» – социальное существо», «я» – субъект творчества» и др.), но и принципа интеграции «я» в неповторимую целостность,

нерасторжимую и несводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к их механической сумме» [5, с. 37–38].

Т.Э. Сизикова более детально разворачивает данное понятие, разделив его на девять стадий: 1) появление «картинки», представления (например, о текущем моменте, затруднении, противоречии, конфликте и т. п.); 2) осознание того, что это всего лишь «картинка», а при рассмотрении текущего момента (затруднения, противоречия, конфликта) с разных точек зрения она будет меняться; 3) выделение дифференцированного содержания «картинки»; 4) выявление связей и отношений внутри «картинки»; 5) определение закономерностей и тенденций; 6) определение недостающего в каузальных связях; 7) восполнение недостающего в каузальных связях; 8) появление целостной «картинки»; 9) осознание и присвоение способа рефлексирования (методологическая стадия). Первые три стадии относятся к фрагментарной рефлексии, следующие две – к комплексной, шестая и седьмая – к системной, а восьмая и девятая – к целостной. При фрагментарной рефлексии имеют место переживания, действия и представления (описывается содержание затруднений в деятельности, решении задач, построении образов). Комплексная рефлексия опирается на такие базовые понятия, как норма, самооценка, оценка, представления о самооценке другого [6]. Это помогает решать любые проблемы, возникающие в профессиональной деятельности. С другой стороны, И.А. Колесникова утверждает, что рефлексия педагога по поводу своего положительного опыта, обобщение и описание его позволяют ему войти в режим развития, стать новатором, организовывать эффективный образовательный процесс, создавать свои авторские образовательные продукты [7, с. 199]. Таким образом, любая деятельность, особенно интеллектуальная, изменяется благодаря знанию о себе.

Интерес в исследовании представляет его практическая значимость. Этот аспект можно рассматривать через призму идей зарубежных авторов. Например, D. Cruickshank придерживается точки зрения о том, что именно обучающий должен в первую очередь глубоко размышлять о процессе проведения учебных занятий, искать альтернативные инструменты выполнения целей и задач обучения. Это есть, согласно его точке зрения, рефлексивное обучение. Так, рефлексия о выборе техник и технологий проведения занятий является для обучающего средством его профессионального совершенствования и роста [8]. По

мнению С.Р. Rogers, Н.Д. Freiberg, большую роль играют различные модификации общих методических приемов по формированию групп свободного общения, способствующие повышению уровня психологической культуры; по организации обсуждения оценивания совместной работы в условиях благоприятной атмосферы; по созданию способов получения обратной связи, которые помогают развитию рефлексии [9].

Отсюда возникает вопрос: каким образом осуществлять рефлексия на практике? Рефлексия, на наш взгляд, может развивать и обновлять содержание практики. К примеру, на занятиях, проводимых в рамках дополнительного профессионального образования, необходимо формировать рефлексивные умения и навыки с помощью определенных ситуаций «разрывов», выделения противоречий, воспитывать рефлексивное отношение к личности и деятельности, а также рефлексивное отношение к окружающему миру, окультуривать рефлексия на основе ценностно-смысловых, нравственных норм, существующих в обществе, культивировать рефлексия как средство управляемого развития. Не менее важным на практическом уровне являются механизмы рефлексивной деятельности педагога, его способность осознавать и управлять собственной познавательной деятельностью [10]. Так, можно утверждать, что рефлексия – это осознание своей собственной деятельности.

В последние годы в образовательном пространстве появилось много отдельных методик, приемов, позволяющих усиливать рефлексивные механизмы. Есть разные способы обучения

рефлексии на занятиях. В первую очередь, нужно обучающихся педагогов вывести на уровень рефлексии, т. е. создать такие условия, чтобы они обратились к своему внутреннему миру, своему субъектному опыту, помочь им посмотреть на свою деятельность взглядом со стороны, увидеть иным, новым взглядом обсуждаемую на занятии проблему, анализировать и оценивать ее. Этот процесс помогает им менять свои мировоззренческую и психологическую установки. Во-вторых, найти и использовать такие образовательные технологии, которые помогают вывести обучающихся в рефлексивную позицию. Также технологии способствуют формированию у обучающихся культуры мышления, культуры самостоятельной деятельности [10].

Кроме этого, в системе дополнительного профессионального образования, т. е. в рамках курсов повышения квалификации, мы попытались совместно с педагогами создавать индивидуальные рефлексивные карты, которые явились не только *практической или учебной задачей*, но и способом достижения *результата исследования* обозначенной нами проблемы. Также было дано рабочее определение, что индивидуальная рефлексивная карта представляет собой персональный алгоритм действий педагога для осознания им собственного профессионального развития. Эти карты могут быть разными в зависимости от того, какая область (направление) профессиональной деятельности подвергается рефлексии. Например, ниже представим некоторые из них, это из опыта совместной деятельности с обучающимися педагогами (см. табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

#### Индивидуальная рефлексивная карта изучения дополнительной литературы

1. Что я буду изучать для саморазвития? (Цель обучения.) Удалось ли мне и каков результат в итоге?	
2. Как, каким образом буду изучать? (Источник, средства и формы обучения.) Что оказалось в приоритете? Почему?	
3. Как я распоряжаюсь временем изучения? В какой срок изучу? Получилось ли следовать обозначенному времени? Если нет, то почему?	
4. Как я узнаю, что это изучил(а)? (Выявление, образовательный продукт.)	
5. Как я проверю, что это изучил(а)? (Проверка.) Что это мне дало?	

Данная индивидуальная рефлексивная карта изучения дополнительной литературы способствует выстраиванию педагогом осознанного отношения к проблеме самообразования и саморазвития

посредством не только наблюдения за самим собой, но и глубокого изучения литературы, поиска и отбора необходимого материала, т. е. организации конкретной самообразовательной деятельности.

Таблица 2

**Индивидуальная рефлексивная карта освоения новых знаний**

1. Какие задачи я ставлю перед собой? Насколько они отвечают моим профессиональным потребностям?	
2. Какая тема для меня наиболее актуальна? (Информационный источник.)	
3. Какой способ освоения я выбираю? Почему именно этот?	
4. За сколько времени я освою? Почему это реально? (Количество и сроки.)	
5. Каков мой планируемый результат? Насколько он достижимый, реальный, конкретный?	
6. Как я проверю, что освоил(а)? (Способ проверки.) Был ли он эффективный и почему?	
7. Какие новые знания я получил(а)? Где я затрудняюсь, почему? Как поступить в следующий раз для дальнейшего саморазвития?	

Индивидуальная рефлексивная карта освоения новых знаний помогает взрослым обучающимся более осмысленно отнестись к освоению новых (собственных) знаний в рамках повышения квалификации, выбору темы курсов, форм

и методов работы, выдвижению предположения о том, какие результаты можно получить в процессе повышения своей квалификации, что нового можно узнать, главное, какими способами деятельности можно овладеть и чему научиться.

Таблица 3

**Индивидуальная рефлексивная карта анализа урока**

1. Отличался ли этот урок от остальных? Если да, то чем? Какие особенности были на уроке? Как вы поняли, что появились эти особенности?	
2. Достигнута ли цель урока? Если да, то каким образом? Если нет, то каковы причины?	
3. Было ли проектирование моего урока эффективным? Могли ли бы быть другие варианты проектирования?	
4. Был ли мой урок интересным для учеников? Можно ли было это сделать лучше и каким образом?	
5. Насколько я правильно определил(а) учебную задачу для учеников?	
6. Была ли эффективна работа на уроке? Я предлагал(а) ли задания академической направленности или задания, построенные по принципу «от задачи к способу»? Если не удалось следовать этому принципу, то по какой причине?	
7. Были ли эффективны приемы и техники, которые я использовал(а) на уроке?	
8. Помогли ли приемы и техники мне эффективно организовать оценивание на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, почему?	
9. Каким образом я управлял(а) своими эмоциями? Получилось, благодаря чему? Почему не получилось?	
10. Какие у меня были затруднения на уроке? Если были, то по какой причине?	
11. Что нового я понял и осознал, проводя этот урок? Можно ли было провести его по-другому? Что мне предпринять для более успешного проведения урока и для получения удовлетворения от урока?	

Создание необходимых условий для саморазвития педагога является одним из важных средств осознания им эффективности своей профессиональной деятельности. В этом контексте универсальным в дополнительном профессиональном

образовании является умение педагога грамотно анализировать урок. Здесь большую роль играет индивидуальная рефлексивная карта анализа урока. Она помогает увидеть педагогу все свои профессиональные затруднения, противоречия;

убедиться в том, что нужно эти затруднения и противоречия рассмотреть с разных точек зрения и они будут меняться; осознать, что все элементы урока взаимосвязаны. Таким образом, появляется целостная картина об уроке как системе и осознание, присвоение способа рефлексирования.

Обобщая изложенное выше, можно сделать *выводы*, что анализ и осмысление теоретических источников позволили:

- выявить характерные особенности рефлексии как понятия;
- обосновать, что рефлексия является одним из эффективных средств профессионального саморазвития педагога;

- определить понятие «индивидуальная рефлексивная карта» (рабочее определение);
- совместно с педагогами на практических занятиях разработать примерные индивидуальные рефлексивные карты, что способствовало решению практической задачи данного исследования.

Таким образом, есть возможность продолжить данную работу и в будущем создать банк индивидуальных рефлексивных карт по разным видам и направлениям деятельности педагога, которые пополнят результаты исследования и подтвердят, что действительно рефлексия является одним из эффективных средств профессионального саморазвития педагога.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование: компетенции, которые нужны для успеха. М.: Skolkovo, 2016. 210 с.
2. Боброва И. А., Чурсинова И. А. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. 2016. Т. 2, № 1. С. 58–65.
3. Давыдов В. В., Зак А. В. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987. С. 43–48.
4. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987. С. 60–68.
5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35
6. Сизикова Т. Э., Волошина Т. В., Повещенко А. Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98–110. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (дата обращения: 27.09.2022).
7. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова и др.; под общ. ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. 4-е изд. М.: Академия, 2008. 336 с.
8. Cruickshank D. R., Kennedy J., Williams J., Holton J., Deborah E. Evaluation of Reflective Teaching Outcomes // The Journal of Educational Research. 1981. Vol. 75, No 1. P. 26–32.
9. Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to Learn (3-rd edition). New York; Oxford; Singapore; Sydney: Maxwell Macmillan International, 1994. 406 p.
10. Халудорова Л. Е. Рефлексивное мышление в контексте гуманитаризации дополнительного профессионального образования // Вестник образования БРИОП. 2019–2020. № 04-05 (01). С. 23–31. URL: <http://briop.ru/index.php/servisy/vestnik-gau-dpo-rb-briop> (дата обращения: 09.01.2023).

*Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 01.02.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 01.02.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.14

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-19-27

Екатерина Николаевна Дронова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, [dronova\\_ekn@altspu.ru](mailto:dronova_ekn@altspu.ru)

### МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

*Аннотация.* В работе обоснована важность использования метода ментальных карт в обучении. Описаны основные положения теории ментальных карт. Цель статьи – исследовать отношение к ментальным картам магистрантов педагогического вуза и разработать методические рекомендации, нацеленные на развитие у них умения строить ментальные карты. Выявлено противоречие между высоким уровнем теоретических знаний о ментальных картах у магистрантов и низким уровнем сформированности у них практических умений строить ментальные карты. Сформулированы методические рекомендации для развития у магистрантов педагогического вуза практических умений построения ментальных карт.

*Ключевые слова:* ментальные карты; интеллект-карты; построение ментальных карт; Coggle; MindMeister; Mindomo.

Yekaterina N. Dronova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, [dronova\\_ekn@altspu.ru](mailto:dronova_ekn@altspu.ru)

### MENTAL MAPS IN TEACHING: FROM THEORY TO PRACTICE

*Abstract.* The paper substantiates the importance of using the method of mental maps in teaching. The main provisions of the theory of mental maps are described. The paper seeks to investigate the attitudes towards using mental maps in graduate students at pedagogical universities. Using the resulting data, the paper aims to formulate methodological recommendations that would help students develop their ability to build mental maps. The paper also reveals a contradiction between the high level of theoretical knowledge about mental maps among graduate students and the low level of formation of their practical skills to build mental maps.

*Keywords:* mental maps; intelligence maps; building mental maps; Coggle; MindMeister; Mindomo.

Жизнь современного человека – это жизнь в информационном обществе, в котором информация и знания становятся главным продуктом производства, а создание, хранение, переработка и передача информации выступают одной из важнейших деятельности в различных сферах.

Как учителю подготовить детей к жизни в современном обществе? Как научить их справляться с огромными потоками информации? Как развивать их интеллектуальный потенциал? Ответ на все эти вопросы един – нужно научить детей учиться.

Одной из современных теорий обучения, нацеленных на развитие умения учиться, является теория ментальных карт (интеллект-карт, ассоциативных карт, карт мышления, карт ума, карт разума, карт памяти). Ее разработал известный психолог из Великобритании Тони Бьюзен (1942–2019). Еще будучи студентом, он начал исследовать вопросы: как научиться учиться? какова природа мышления? каковы приемы эффективного запоминания? каков путь к творческому мышлению? как овладеть техникой скорочтения? каковы современные

достижения в сфере развития мышления? Погрузившись в литературу по психологии, нейрофизиологии мозга, нейролингвистике, кибернетике, теории восприятия, теории творческого мышления, Тони Бьюзен пришел к выводу, что «более эффективной и производительной работы мозга можно добиться, если дать возможность его потенциальным способностям работать совместно, в помощь друг другу, нежели применять их как отдельные «инструменты» [1, с. 11]. Иными словами, не следует противопоставлять работу правого и левого полушария головного мозга по осуществлению интеллектуальных функций, нужно использовать их потенциальные способности совместно. Именно эта мысль Тони Бьюзена стала ключевой в его теории интеллект-карт [1; 2; 3].

В настоящее время теория ментальных карт достаточно часто является предметом изучения в педагогической литературе.

М.В. Самофалова и Н.В. Суркова указывают, что «ментальные карты и их авторские разновидности являются необычайно популярными и эф-



фактивными в процессе обучения» [4, с. 314]. Они выделяют преимущества их использования: ментальные карты отражают естественные процессы нашего головного мозга, дают полную картину того или иного явления, способствуют эффективному структурированию и обработке информации, являются инструментом для осуществления мозгового штурма, генерирования идей не только для одного человека, но и для целой группы людей.

В.В. Демидко рассматривает ментальные карты как способ развития критического мышления в медиатизированном обществе, приводит примеры возможностей использования ментальных карт в обучении для развития критического мышления обучающихся [5].

В.В. Куликова [6] рассматривает ментальную карту как форму структуризации изученного материала, как инновационную педагогическую технологию, нацеленную на поиск резервов совершенствования подготовки высокообразованной, интеллектуально развитой личности.

Б.С. Горячкин и И.А. Наседкин [7] представляют анализ современных средств разработки ментальных карт, описывают историю создания ментальных карт, их сущность и виды. Они анализируют и сравнивают следующие средства разработки ментальных карт: коммерческое программное обеспечение Xmind, свободную бесплатную программу FreeMind, онлайн-приложение MindMeister, коммерческое программное обеспечение MindManager. Лучшим средством разработки ментальных карт признано коммерческое программное обеспечение MindManager.

А.В. Диков [8] систематизирует и обобщает опыт по внедрению ментальных карт в образование, также приводит сравнительную характеристику возможностей онлайн-приложений майнд-мэпинга: Mind42, Mindmaps, Coggle, MindMeister, SpiderScribe, Popplet.

Н.В. Бужинская и Е.С. Васева в своей работе «Подготовка будущих учителей к разработке и применению ментальных карт для визуализации учебной информации» [9] обсуждают перспективы использования ментальных карт как способа обобщения, систематизации и визуализации учебной информации. Они предлагают алгоритм обучения студентов построению ментальных карт: 1) выделить основные понятия в теме и установить между ними взаимосвязь; 2) проанализировать готовые ментальные карты по теме и оценить их достоинства и недостатки; 3) выбрать программное средство для разработки ментальной карты и обосновать свой выбор; 4) разработать ментальную карту согласно требованиям стандарта и осо-

бенностям обучаемых; 5) описать методику применения ментальной карты в учебном процессе; 6) разработать фрагмент технологической карты; 7) разработать критерии для оценки эффективности деятельности учащихся с ментальной картой.

М.А. Родионов, А.В. Диков, И.В. Акимов в своей статье «Методические аспекты использования ментальных карт в процессе подготовки бакалавров педагогических специальностей» [10] рассматривают возможности использования ментальных карт в процессе подготовки бакалавров педагогических специальностей, раскрывают технологические и дидактические особенности общедоступных онлайн-сервисов для построения ментальных карт, таких как Mind42, Mindmaps, Coggle, MindMeister, SpiderScribe. Они указывают: «Эффективная методическая работа по использованию ментальных карт в учебном процессе возможна в том случае, когда происходит не периодическое хаотичное использование ментальной карты на примере отдельных тем, а имеет место целенаправленное постоянное внедрение данного инструментария в процесс подготовки бакалавра педагогического направления» [10, с. 55].

Проведенный анализ литературы показал, что подготовка бакалавров педагогических специальностей к разработке и использованию ментальных карт востребована и перспективна в настоящее время. Ментальные карты в педагогическом вузе, с одной стороны, активизируют процесс подготовки будущих учителей, с другой – выступают эффективным методом обучения школьников, который эти будущие учителя должны освоить.

Вместе с тем в известной нам педагогической литературе не рассматривается вопрос об использовании ментальных карт молодыми учителями, которые только начинают профессиональную деятельность.

**Цель данной работы:** исследовать отношение к ментальным картам магистрантов педагогического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», и разработать методические рекомендации, нацеленные на развитие у них умения строить ментальные карты.

В исследовании приняли участие 32 магистранта Алтайского государственного педагогического университета первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Исследование проводилось в форме анонимного анкетирования в октябре 2022 года.

Задачи исследования:

- изучить уровень теоретических знаний респондентов о ментальных картах;



- выявить уровень практических умений респондентов разрабатывать ментальные карты;
- определить оценку респондентов уровня полезности использования ментальных карт;
- узнать наименования онлайн-сервисов для разработки ментальных карт, известных респондентам.

Анкета содержала девять вопросов, разделенных на две части: «Общая информация» и «Основная часть».

В разделе «Общая информация» респондентам предлагалось ответить на три вопроса.

На вопрос «Как давно Вы закончили бакалавриат/специалитет?» были получены следующие ответы: «в этом году» – 28 чел. (88 %), «в прошлом году» – 1 чел. (3 %), «2-3 года назад» – 1 чел. (3 %), «4-5 лет назад» – 2 чел. (6 %), «более 5 лет назад» – 0 чел. (0 %).

На вопрос «Ваше направление подготовки в бакалавриате/специалитете “Педагогическое образование”?» ответы респондентов распредели-

лись следующим образом: «да» – 28 чел. (87 %), «нет» – 4 чел. (13 %).

На вопрос «Вы работаете в настоящее время в образовательном учреждении?» респонденты ответили так: «да» – 20 чел. (62 %), «нет» – 12 чел. (38 %).

В разделе «Основная часть» респондентам предлагалось ответить на шесть вопросов.

На вопрос «Изучали ли Вы ментальные карты в бакалавриате/специалитете?» были получены ответы: «да» – 28 чел. (87 %), «нет» – 4 чел. (13 %).

Ответы респондентов на открытый вопрос «Что такое ментальные карты?» представлены в таблице 1. Самыми популярными ответами были следующие: «Наглядное представление естественного течения мыслей от одной центральной идеи» (8 чел., 25 %), «Способ структурирования знаний, идей, тезисов» (11 чел., 35 %). Из всех полученных ответов только три ответа не раскрывают существенных признаков ментальной карты: «Карта связей» (1 чел., 3 %), «Диаграмма» (2 чел., 6 %), «Распорядок, алгоритм» (1 чел., 3 %).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос «Что такое ментальные карты?»**

Варианты ответов	Кол-во чел.	%
Наглядное представление естественного течения мыслей от одной центральной идеи	8	25
Способ структурирования знаний, идей, тезисов	11	35
Техника визуализации мышления	3	9
Визуализация информации в виде схемы	5	16
Ассоциации, оформленные в виде схем	1	3
Карта связей	1	3
Диаграмма	2	6
Распорядок, алгоритм	1	3

На вопрос «Разрабатывали ли Вы когда-нибудь ментальную карту?» респонденты ответили следующим образом: «да» – 13 чел. (41 %), «нет» – 19 чел. (59 %). На вопрос «Оцените уровень полезности использования ментальных карт в учебном процессе» были получены ответы: «низкий уровень» – 0 чел. (0 %), «средний уровень» – 16 чел.

(50 %), «высокий уровень» – 16 чел. (50 %). Ответы респондентов на открытый вопрос «Укажите направления использования ментальных карт в учебном процессе» представлены в таблице 2. Отметим, что каждый респондент указал не менее двух направлений использования ментальных карт, суммарно все ответы верные.

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос «Укажите направления использования ментальных карт в учебном процессе»**

Варианты ответов	Кол-во чел.	%
Творческие проекты	29	91
Запоминание информации	27	84
Планирование	20	63
Конспектирование	19	59
Мозговой штурм	16	50
Презентация	16	50
Принятие решений	9	28
Личностный рост	7	22
Анализ информации	1	3

Последний вопрос анкеты «Какие онлайн-сервисы для создания ментальных карт Вы можете указать?» также был открытым. Ответы респондентов на данный вопрос представлены в таблице 3. Отметим, что из указанных программных средств для создания ментальных карт: XMind, SimpleMind – коммерче-

ское программное обеспечение, iMindMap, MindManager, Mind42, Mapul, Bubble.us – не поддерживают русский язык. Таким образом, доступные русскоязычные онлайн-сервисы для создания ментальных карт из предложенного списка – это MindMeister, Draw.io, Lucidchart, Coggle, Mindomo, Creately.

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос  
«Какие онлайн-сервисы для создания ментальных карт Вы можете указать?»**

Варианты ответов	Кол-во чел.	%
MindMeister	19	59
XMind	8	25
Draw.io	4	13
Lucidchart	3	9
Coggle	3	9
Mindomo	2	6
iMindMap	2	6
SimpleMind	2	6
MindManager	1	3
Creately	1	3
Mind42	1	3
Mapul	1	3
Bubble.us	1	3
Не знаю	4	13

Анализ результатов проведенного анкетирования магистрантов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», показал, что:

- основная часть респондентов владеет теоретическими знаниями о ментальных картах (88 % верно раскрывают сущность понятия «ментальная карта», 100 % верно указывают направления использования ментальных карт в учебном процессе);

- меньшая часть респондентов владеет практическими умениями по разработке ментальных карт (41 % когда-либо разрабатывали ментальную карту);

- уровень полезности использования ментальных карт в учебном процессе, по оценке респондентов, соответствует «среднему уровню» (50 %) и «высокому уровню» (50 %);

- основная часть респондентов (87 %) могут назвать онлайн-сервисы для разработки ментальных карт.

Таким образом, выявлено противоречие между высоким уровнем теоретических знаний магистрантов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», и низким уровнем сформированности у них практических умений строить ментальные карты. Более того, магистранты понимают важность ис-

пользования ментальных карт в учебном процессе, знают наименования онлайн-сервисов для их создания, но не имеют практического опыта по их разработке.

В связи с этим в предлагаемых нами методических рекомендациях основной акцент сделан на формирование у магистрантов практических умений построения ментальных карт.

Предлагаемые ниже методические рекомендации ориентированы на использование в преподавании дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности».

**1. Актуализация теоретических знаний обучающихся о ментальных картах и выделение теоретического материала о построении ментальных карт.**

Целесообразно магистрантам накануне учебного занятия дать следующее задание: изучите книгу Тони Бьюзена «Супермышление» [1] и подготовьте ответы на следующие вопросы. Приведем здесь вопросы сразу с ответами.

*1. Как Т. Бьюзен определяет интеллект-карту?*

Интеллект-карта – это графическое выражение процесса радиантного мышления и поэтому является естественным продуктом человеческого мозга [1, с. 58].

## 2. Что такое радиантное мышление?

Радиантное мышление – это природная склонность мозга мыслить ассоциативно от «центра к периферии» [1, с. 31].

## 3. Какие существенные отличительные черты выделяет Т. Бьюзен в интеллект-картах?

Т. Бьюзен выделяет четыре существенные отличительные черты в интеллект-картах:

а) объект изучения кристаллизован в центральном образе;

б) основные темы, связанные с объектом изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;

в) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами; вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.;

г) ветви формируют связанную узловую систему [1, с. 58].

## 4. Какие законы интеллект-карт и рекомендации по их составлению выделяет Т. Бьюзен?

Законы содержания и оформления:

1) используйте эмфазу (всегда используйте центральный образ; как можно чаще используйте графические образы; для центрального образа используйте три и более цветов; чаще придавайте изображению объем; варьируйте размеры букв, толщину линий и масштаб графики; стремитесь к оптимальному размещению элементов на интеллект-карте);

2) ассоциируйте (используйте стрелки для указания связи между элементами интеллект-карты; используйте цвета; используйте кодирование информации);

3) стремитесь к ясности в выражении мыслей (используйте по одному ключевому слову на каждую линию; используйте печатные буквы; размещайте ключевые слова над соответствующими линиями; следите за тем, чтобы длина линии примерно равнялась длине соответствующего ключевого слова; соединяйте линии с другими линиями и следите за тем, чтобы главные ветви карты соединялись с центральным образом; делайте главные линии плавными и более жирными; отграничивайте блоки важной информации с помощью линий; следите за тем, чтобы ваши рисунки были предельно ясными; держите бумагу горизонтально перед собой, т. е. в альбомной ориентации; старайтесь располагать слова горизонтально);

4) вырабатывайте собственный стиль (ваши интеллект-карты должны отражать уникальную структуру мышления вашего мозга; развивайте свой собственный стиль).

Законы структуры:

1) соблюдайте иерархию мыслей (использование иерархий увеличивает потенциал создаваемых вами интеллект-карт);

2) используйте номерную последовательность в изложении мыслей (использование порядковых номеров ветвей интеллект-карты придаст ей большую логичность).

Рекомендации (дополняют законы):

1) устраняйте ментальные блокады (добавляйте пустые линии; задавайте себе вопросы; дополняйте карту рисунками; всегда помните о безграничной ассоциативной способности вашего мозга);

2) совершенствуйте достигнутое (пересматривайте свою интеллект-карту; проверяйте свою способность к вспоминанию информации, содержащейся в интеллект-карте);

3) подготовьтесь перед работой с интеллект-картами (подготовьте себя с точки зрения соответствующего внутреннего расположения к работе; подготовьте материалы и принадлежности, с которыми вам предстоит работать; подготовьте свое рабочее место) [1, с. 93].

## 5. Какие задачи успешно решаются с помощью интеллект-карт, по мнению Т. Бьюзена?

Задачи, успешно решаемые с помощью интеллект-карт, по мнению Т. Бьюзена:

- осуществление выбора;
- конспектирование собственных мыслей и аннотация мыслей других людей;
- творческое мышление и «мозговая атака»;
- организация работы «коллективного разума» [1, с. 121].

По представленным выше вопросам на учебном занятии преподаватель организует фронтальную беседу с магистрантами.

## 2. Самостоятельное построение каждым обучающимся бумажной ментальной карты для структурирования теоретических знаний о них.

До начала самостоятельной работы магистрантов преподавателю следует выделить основные учебные действия по построению ментальных карт:

- 1) расположить лист бумаги горизонтально;
- 2) поместить объект изучения в центре листа;
- 3) проанализировать объект изучения и выделить его свойства;
- 4) установить связи между выделенными свойствами объекта изучения;
- 5) осуществлять построение ментальной карты от центрального объекта изучения, отображая все установленные связи между его выделенными свойствами.

Далее организуется самостоятельная работа магистрантов по построению бумажной ментальной карты как структурирования теоретических знаний о них, актуализированных ранее.

После самостоятельного построения каждым магистрантом своей бумажной ментальной карты целесообразно организовать демонстрацию работ магистрантов, их коллективное обсуждение с целью обнаружения допущенных ошибок в построении.

### 3. Построение обучающимися электронных ментальных карт с помощью различных цифровых инструментов.

При построении электронных ментальных карт все выделенные выше основные учебные действия сохраняются.

Вместе с тем электронные ментальные карты в сравнении с бумажными имеют следующие преимущества:

- электронная ментальная карта может иметь любой необходимый размер;
- ветви в электронной ментальной карте располагаются автоматически;
- в любой момент в любом месте в электронную ментальную карту можно внести дополнения;
- электронную ментальную карту при необходимости легко можно реструктурировать;
- в электронной ментальной карте для лучшего понимания вашей идеи наряду с текстом или изображением можно прикрепить ссылку или другой файл.

Выделенные преимущества электронной ментальной карты позволяют человеку при ее построении в первую очередь думать о содержании ментальной карты, а не о ее оформлении. Хотя следует отметить, что программные средства для построения ментальных карт зачастую обладают широкими возможностями по форматированию введенных данных.

Программных средств для построения ментальных карт в настоящее время достаточно много: Coggle, Draw.io, FreeMind, iMindMap, Lucidchart, Mind42, MindManager, Mindmaps, MindMeister, Mindomo, SpiderScribe, Xmind и др.

При выборе наиболее подходящих из них для использования в учебном процессе магистратуры мы учитывали оснащение программным обеспечением компьютерных классов нашего учебного заведения (выбирали онлайн-сервисы, причем те, которые предоставляют возможность бесплатного доступа) и руководствовались следующими методическими принципами:

- принцип доступности (выбирали русскоязычные онлайн-сервисы);

- принцип последовательности и систематичности (выбирали онлайн-сервисы, направленные на последовательное развитие и совершенствование практических умений построения ментальных карт).

В результате нами были выбраны такие русскоязычные онлайн-сервисы, как Coggle, MindMeister, Mindomo, причем последовательность их изучения следующая: Coggle → MindMeister → Mindomo.

Кратко опишем каждый из выбранных онлайн-сервисов.

1. Coggle (<https://coggle.it/>) – лучший онлайн-сервис ментальных карт для начинающих.

Чтобы начать с ним работать нужно зарегистрироваться.

Далее нужно выбрать команду «Создать диаграмму», и вы попадете в редактор построения ментальной карты. В центре страницы вы увидите «ядро», с которого всё начинается – сюда поместите свой объект изучения. От него, нажимая на значок «+», добавляйте дочерние узлы. Coggle выбирает направление и расположение нового узла автоматически. Но есть возможность перетаскать узлы и перегруппировать их так, как нужно.

Для тех, кто предпочитает пользоваться клавиатурой, есть специальная шпаргалка по сочетаниям клавиш. Ее можно найти в правом нижнем углу страницы (зеленый значок вопросительного знака). Чтобы поделиться ментальной картой нужно нажать значок «↑» в правом верхнем углу. Чтобы скачать построенную ментальную карту нужно нажать значок «↓» также в правом верхнем углу страницы.

Достоинства онлайн-сервиса Coggle:

- имеется бесплатный тариф для использования;
- поддерживается русский язык;
- имеется интуитивно понятный интерфейс;
- осуществляется автоматическая расстановка ветвей;
- предоставляется неограниченное количество картинок для загрузки;
- имеется большое количество красивых иконок;
- поддерживается совместная работа нескольких пользователей;
- имеется чат для комментариев при совместной работе пользователей;
- есть возможность скачать построенные ментальные карты в формате pdf или графическом формате.

Недостатки онлайн-сервиса Coggle:

- в бесплатном тарифе можно хранить только три личные ментальные карты;
- в бесплатном тарифе недоступно форматирование текстовых полей;



- в бесплатном тарифе недоступно форматирование стиля соединительных линий.

На рисунке 1 представлен пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе Coggle.

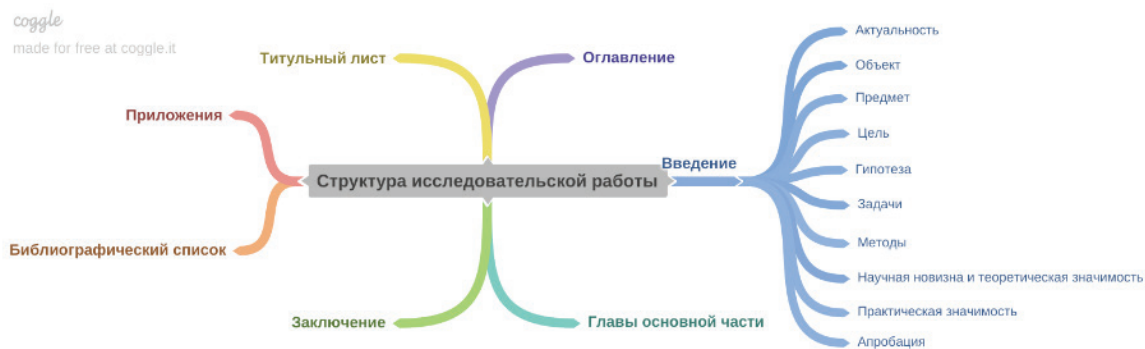


Рис. 1. Пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе Coggle

2. *MindMeister* (<https://www.mindmeister.com/ru>) – лучший инструмент для работы в команде. Он содержит обширные возможности для совместной работы: можно добавлять членов команды, работать в режиме реального времени, повышать или понижать идеи на ментальной карте; владельцы ментальных карт могут откатывать изменения; членам команды для общения на сервисе доступен чат и система комментариев.

Чтобы начать работать с онлайн-сервисом нужно зарегистрироваться. Далее для создания новой ментальной карты нужно нажать на большой значок голубого плюса, и вы попадете в конструктор построения ментальной карты. В центре страницы вы увидите поле, в которое нужно поместить свой объект изучения. От него, нажимая на значок «+», добавляйте дочерние узлы. Подробное описание построения ментальной карты в MindMeister можно найти в работе автора статьи [11].

Достоинства онлайн-сервиса MindMeister:

- имеется бесплатный тариф для использования;
- поддерживается русский язык;
- имеется интуитивно понятный интерфейс;
- осуществляется автоматическая расстановка ветвей;
- имеется возможность вставлять изображения из встроеной библиотеки;
- имеются различные инструменты для форматирования ментальной карты;
- поддерживается совместная работа нескольких пользователей.

Недостатки онлайн-сервиса MindMeister:

- в бесплатном тарифе можно хранить только три личные ментальные карты;
- печать ментальных карт, их экспорт, вложение файлов и изображений в ментальные карты и другие интересные инструменты доступны лишь в платных тарифах.

На рисунке 2 представлен пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе MindMeister.

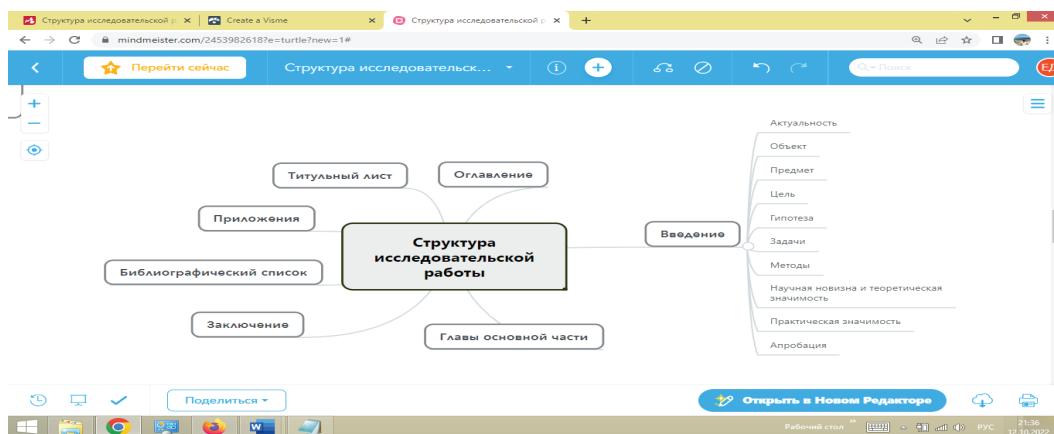


Рис. 2. Пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе MindMeister

3. *Mindomo* (<https://www.mindomo.com/ru/>) – это универсальный и наиболее обширный инструмент для создания ментальных карт и использования их в обучении.

Онлайн-сервис *Mindomo* выгодно отличается наличием большого количества шаблонов для ментальных карт, доступных в бесплатном тарифе, а также наличием различных инструментов форматирования элементов ментальных карт.

Чтобы начать с ним работать нужно также зарегистрироваться. После регистрации предлагается посмотреть ознакомительное слайд-шоу от разработчиков «Get started with с Mindomo». Для создания новой ментальной карты в *Mindomo* предлагается множество шаблонов, сгруппированных в следующие категории: быстрые диаграммы, литература и письмо, личная жизнь, грамматика, география, наука и биология, планы и организация, история, интерактив учения.

Выбрав конкретный шаблон для новой ментальной карты, пользователь попадает в конструктор построения ментальной карты. В этом конструкторе зелеными стрелками указываются три основных направления работы: 1) вставка темы (т. е. вставка новых элементов в ментальную карту); 2) настройка темы (т. е. обращение

к инструментам форматирования выделенного элемента ментальной карты); 3) использование кнопки «Поделиться» для настройки совместной работы с другими пользователями (т. е. настройка доступа другим пользователям на редактирование, просмотр и копирование ментальной карты).

Достоинства онлайн-сервиса *Mindomo*:

- имеется бесплатный тариф для использования;
- поддерживается русский язык;
- имеется интуитивно понятный интерфейс;
- предоставляется большое количество шаблонов для ментальных карт;
- поддерживается совместная работа нескольких пользователей;
- имеется большое количество инструментов для форматирования ментальной карты.

Недостатки онлайн-сервиса *Mindomo*:

- в бесплатном тарифе можно хранить только три личные ментальные карты;
- печать ментальных карт, их экспорт, файловые и мультимедийные вложения в ментальные карты и другие интересные инструменты доступны лишь в платных тарифах.

На рисунке 3 представлен пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе *Mindomo*.

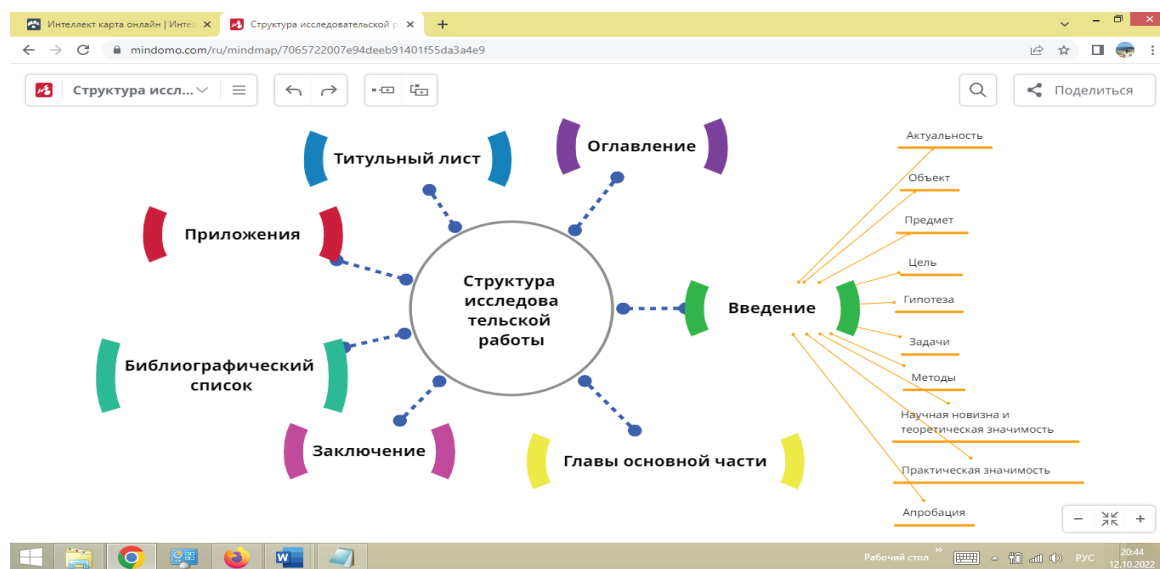


Рис. 3. Пример ментальной карты, построенной в онлайн-сервисе *Mindomo*

Изучение выделенных цифровых инструментов *Coggle* → *MindMeister* → *Mindomo* способствует формированию у магистрантов практических умений построения ментальных карт.

В заключении сделаем несколько выводов:

- выявлено противоречие между высоким уровнем теоретических знаний о ментальных картах

у магистрантов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», и низким уровнем сформированности у них практических умений строить ментальные карты;

- для развития у магистрантов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», практических умений



построения ментальных карт нами разработаны конкретные методические предложения по организации такой работы в рамках дисциплины «ИКТ в профессиональной деятельности»:

1) актуализация теоретических знаний обучающихся о ментальных картах и выделение теоретического материала о построении ментальных карт;

2) самостоятельное построение каждым обучающимся бумажной ментальной карты для структурирования теоретических знаний о них;

3) построение обучающимися электронных ментальных карт с помощью различных цифровых инструментов.

### Список источников

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск: Попурри, 2003. 320 с.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
3. Buzan T. Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using. Watkins Publishing, 2018. 224 p.
4. Самофалова М. В., Суркова Н. В. Использование ментальных карт в процессе обучения // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3. С. 308–315.
5. Демидко В. В. Ментальные карты как способ развития критического мышления в медиатизированном обществе // Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве. Могилев. 2021. С. 107–111.
6. Куликова В. В. Ментальная карта как метод обучения // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 29–32.
7. Горячкин Б. С., Наседкин И. А. Сравнительный анализ средств разработки ментальных карт // Наукосфера. 2021. № 5-2. С. 126–133.
8. Диков А. В. Обмен знаниями через социальные сервисы ментальных карт // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 81–88.
9. Бужинская Н. В., Васева Е. С. Подготовка будущих учителей к разработке и применению ментальных карт для визуализации учебной информации // Наука и перспективы. 2020. № 4. С. 63–68.
10. Родионов М. А., Диков А. В., Акимов И. В. Методические аспекты использования ментальных карт в процессе подготовки бакалавров педагогических специальностей // Информатика и образование. 2019. № 4 (303). С. 49–63.
11. Дронова Е. Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 118–124.

*Статья поступила в редакцию 08.12.2022; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 08.12.2022; approved after reviewing 09.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

Павел Яковлевич Захаров

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, zacharov.pavel@yandex.ru

Светлана Александровна Нагорных

Республиканская больница, г. Горно-Алтайск, Россия, svetlana-29@mail.ru

Андрей Валерьевич Попков

Государственный центральный аэромобильный спасательный отряд МЧС России, г. Москва, Россия, apgantistress@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ СИНТЕЗ-МЕТОДА «АНТИСТРЕССОВАЯ ПЛАСТИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА» НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности перспективного направления оздоровительной физической культуры «антистрессовая пластическая гимнастика» применительно к контингентам педагогов дошкольных образовательных учреждений, школ, вузов, а также дошкольников, школьников и студентов, чтобы обосновать возможность передачи метода для плановой кадровой подготовки. Авторами проводились многолетние наблюдения воздействия метода на данные контингенты, письменный и устный опросы педагогов и обучающихся Москвы и Алтайского региона. В работе использован принцип дополнительности или уравнивания для обеспечения ее качества. Работа является завершающим этапом перед плановой кадровой подготовкой, а сами исследования – базой ее осуществления.

*Ключевые слова:* антистрессовая пластическая гимнастика; образование; воспитание; оздоровительные системы; физическая культура.

## THE INFLUENCE OF THE SYNTHESIS METHOD “ANTI-STRESS PLASTIC GYMNASTICS” ON THE QUALITY OF TEACHING

Pavel Ya. Zakharov

Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia, zacharov.pavel@yandex.ru

Svetlana A. Nagornykh

Altai Republic Hospital, Gorno-Altai, Russia, svetlana-29@mail.ru

Andrei V. Popkov

State Central Airmobile Rescue Party at EMERCOM of Russia, Moscow, Russia, apgantistress@mail.ru

*Abstract.* The article considers the possibilities of a promising direction of health-improving physical culture “anti-stress plastic gymnastics” in relation to the contingents of teachers of preschool educational institutions, schools, universities, as well as preschoolers, schoolchildren and students, in order to justify the possibility of transferring the method for planned personnel training. The authors conducted long-term observations of the impact of the method on these contingents, written and oral surveys of teachers and students in Moscow and the Altai region. The work uses the principle of complementarity or balancing to ensure its quality. The work is the final stage before the planned personnel training, and the research itself is the basis for its implementation.

*Keywords:* anti-stress plastic gymnastics; education; upbringing; health systems; physical culture.

В настоящее время в силу сложившейся нестабильной обстановки вопрос качества образования становится особенно актуальным. При этом категория «качество» любого процесса – его единство, непрерывность [1; 2], есть и его устойчивость, а под образованием подразумевается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, базирующийся на стабильном состоянии здоровья его участников.

Не может быть качественного усвоения знаний, если к ним нет интереса или нестабилен сам познающий аппарат. Но интерес воспитывается, а внутреннее равновесие входит в понятие общего оздоровления организма. Таким образом, можно говорить о триедином процессе [1], называемом педагогическим, вычленив любой из его состав-

ляющих означает потерю его качества и каждой из них. Поэтому требуется синтетический подход, объединяющий все три процесса в их взаимообусловленности, взаимной дополнительности. Именно такой подход представлен в антистрессовой пластической гимнастике (АПГ) [3], разработанной и апробированной [4; 5] как синтез-метод, позволяющий с единых позиций увидеть перспективы создания условий для самообразования и самовоспитания в контексте роста оздоровительных и познавательных возможностей самого организма. Метод основан на подходе к процессам с позиции их устойчивости, что позволило сформировать представление об антистрессовом механизме [4; 5] как факторе повышения устойчивости и общего здоровья – физического, психического и

морального. В концепции целостности человека сознание, ориентированное на научный подход, требует своего объяснения необходимости и выгоды нравственности в качестве природной нормы. Поэтому важным является показать связь этического и физического как единства процессов всего организма с позиции их жизнеспособности или устойчивости, на что и направлена АПГ. В этой связи понятно, что и педагогический процесс, претендующий на жизненность, должен включать принцип своей устойчивости в виде единства образовательного и воспитательного аспектов, при безусловном доминировании последнего, как процессов главенствующих и иерархически старших на шкале устойчивости. Поэтому способность чувствовать этические нормы дает возможность обучающему передавать нюансы своего предмета, настраивая обучающегося на подобный же лад, что делает педагогический процесс настоящим искусством, без чего он и не может существовать без потери своей значимости. В этом, как представляется, коренное отличие педагогического процесса от подачи информации, – первое включает второе, но не наоборот.

АПГ получила широкое распространение на территории страны и за ее пределами. Обобщение накопленного опыта было закреплено в медицинской и учебной программах, в учебно-методическом пособии для вузов, а также в документации и публикациях, представленных на сайте [3].

Применение данного подхода к различным контингентам обучающихся показало его универсальность и исключительно высокую эффективность как оздоровительного метода – до ~ 90 % улучшений по всем основным системам жизнеобеспечения [4]. Однако с целью раскрытия возможности наиболее полного и результативного использования метода в процессе обучения и воспитания необходимо было продолжить этот эксперимент по линии образования для того, чтобы получить подтверждение его эффективности также в плане передачи и восприятия информации.

С этой целью была проведена работа по подготовке преподавательского состава ДООУ, школ, вузов, подтвердившая на основе полученных данных существенное повышение качества профессиональной деятельности, что отражено в отзывах, приведенных в данном исследовании, задача которого обосновать возможность передачи метода для плановой кадровой подготовки.

Актуальность исследования подтверждена анализом научно-методической литературы, некоторые выборочные данные которого приводятся ниже.

Выводы о том, что «наиболее положительное влияние антистрессовой гимнастики отмечено у детей дошкольного и младшего школьного возраста и рекомендация включения данного метода в качестве учебной дисциплины для студентов высшей школы» [6, с. 110], фактически подтвердили актуальность применения АПГ для всех возрастных групп на весь период обучения и подготовки к нему с целью физического и нравственного воспитания подрастающего поколения, защиты детской и юношеской психики от влияния таких факторов, присущих современному учебному процессу, как увеличение объема информации и необходимость ее качественного усвоения, а также информационные перегрузки в сочетании с гиподинамией. Это подтверждает и анализ практического опыта применения АПГ, например в ДООУ [7], в школах [8; 9], в вузах страны, в частности Санкт-Петербургским национальным государственным университетом физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, выпустившим аннотацию рабочей программы по дисциплине «Антистрессовая пластическая гимнастика» и включившим описание метода в учебник [10], а также зарубежными, например ГГУ им. Франциска Скорины (Гомель, Беларусь) [11].

Отмечена и роль АПГ в решении «задач воспитания эстетической культуры и культуры движений в физкультурно-спортивной деятельности» [12, с. 28].

Однако этим возможности применения метода не исчерпываются. Именно верховенство этического принципа, заложенного в методе, открывает самые широкие возможности его применения как синтезирующего объединяющего подхода с целью повышения качества педагогического процесса и одновременно оздоровления его участников, а также для исследования расширения возможностей самого синтез-метода в области его взаимодействия с педагогической практикой.

Таким образом, расширяющиеся возможности метода и тот факт, что, несмотря на его высокую эффективность, актуальность и универсальность, учреждения образования он применяется в основном как оздоровительный, т. е. не в полной мере, свидетельствуют о необходимости плановой кадровой подготовки с целью его наиболее результативного использования в этой сфере. Поэтому встала задача выявления возможностей метода применительно к контингенту работников образования, с одной стороны, и готовности его восприятия обучающимися – с другой.

В данном исследовании мы руководствовались одним и тем же подходом (принципом равновесия

или дополнительности) для того, чтобы добиться максимальной устойчивости, иначе говоря, ответственности проводимой работы. Вывод о влиянии синтез-метода АПГ на профессиональную деятельность педагогов – качество передачи информации и ее восприятия обучающимися – был сделан на основе письменных и устных опросов, личного опыта преподавателей и многолетних наблюдений.

Проведенное исследование направлено на контингент педагогов всех звеньев образовательной системы – ДОУ, школ и вузов – всего 640 человек, прошедших обучение на курсах повышения квалификации (23 курса), а также студентов: двух московских вузов (Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма и Московского городского педагогического университета) и Горно-Алтайского государственного университета (ГАГУ) – 107 человек с 1-го по 5-й курс. Исследование охватывает период с 1986 г. (предапробация метода АПГ) по настоящее время (занятия с преподавателями и студентами ГАГУ).

Московские курсы курировались Врачебно-физкультурным диспансером № 11. На Алтае занятия проводит специалист АПГ, преподаватель ГАГУ, врач-педиатр, осуществляющий медицинский контроль занимающихся.

Продолжительность курсов в Москве от 36 а. ч. до 144 а. ч., в Горно-Алтайске – от 20 а. ч. до 108 а. ч. в соответствии с условиями договора и учебного плана. Слушатели курсов – педагоги и студенты Москвы, Московской области, Горно-Алтайска, регионов (на региональных курсах).

Таким образом, для формирования уравновешивающего подхода мы исследовали влияние выявленного в результате проведенной масштабной апробации метода универсального, т. е. действующего на все контингенты антистрессового механизма, на выбранный нами контингент обучающихся и обучаемых. Кроме того, это воздействие исследовалось как в условиях мегаполиса (Москва), так и в принципиально отличном от него по природным факторам и по социальным условиям Алтайском регионе.

Задействование антистрессового механизма с помощью синтез-метода АПГ позволяет применить наряду с известными формами обучения – разделенными лекционными и практическими – их объединенный вариант в виде передачи теоретических положений в ходе освоения практического материала для того, чтобы обеспечить наиболее высокую восприимчивость за счет ликвидации временного разрыва между лекцией и практикой. В такой лекционно-практической работе в макси-

мальной степени представлен триединый педагогический процесс, позволяющий оздоравливать не только обучаемых, но и обучающихся, обеспечивая качественную передачу информации.

В АПГ важное значение придается комфортности испытываемых напряжений, как стимулятора волевой активности, в особенности – возможности ее расширения и переноса на ментальную сферу для активизации внимания или, иначе говоря, интереса. Такое расширение можно отнести к действию антистрессового механизма, вызывающего усиление восстановительных процессов, следовательно, всего связанного с восстановлением интереса при его деградации. Реализации этой цели помогает применение в АПГ техники медитации для переноса фокуса внимания на ментальную сферу и закрепления устойчивых мыслеобразов природы, красоты во всех ее проявлениях, что подводит к естественному и комфортному восприятию идей нравственности, т. е. этики.

Сказанное имеет важное значение применительно к контингенту преподавателей, подвергающихся интенсивным стрессовым нагрузкам, провоцирующим эмоциональную усталость. В этом контексте АПГ выступает в качестве фактора профилактики, восстановления нервно-психического тонуса, как следствие, интереса к своей деятельности. Это подтверждается в наблюдениях опытных педагогов, приведенных в следующем разделе данной статьи.

Дальнейшее прогрессирование антистрессового механизма позволило задействовать латентные возможности организма, такие как «автоматическое» движение – фактор согласованности нервной системы и физического аппарата, роста их обоюдной устойчивости и расширения сферы комфортных напряжений в режиме самоподдержания. Этот факт дальнейшего развития метода, а также его дополнение медитативной техникой значительно усилили эффективность его воздействия и предопределили проверку работоспособности АПГ в новых условиях.

На заключительном этапе исследований условиям повышенной стрессорности, связанной с пандемией и необходимостью удаленной работы с курсантами ГАГУ, были противопоставлены опыт преподавателя авторской группы и расширенные возможности самого метода.

Многолетний опыт проведения курсов показал, что для освоения метода продолжительность курсовой подготовки должна быть не менее 72 часов, оптимально один (не чаще двух) раз в неделю, чтобы организм успел ассимилировать значи-



тельные нагрузки на нервно-психическую сферу и физический аппарат. Для поддержания положительного кумулятивного эффекта рекомендуются ежедневные самостоятельные занятия АПГ.

Медицинские освидетельствования, письменный (отзывы) и устный опросы отмечают положительную динамику состояния как физического, так и психического здоровья курсантов, что немаловажно – качества профессиональной деятельности. Улучшение физического состояния отмечено у всех без исключения курсантов, что полностью соответствует результатам апробации [4; 5]. Но особенно показательно, что лицам, длительно занимавшимся спортом, метод помог преодолеть «неумение расслабляться, отдыхать... АПГ – гимнастика будущего» (М.В. Смирнова, занималась спортом 35 лет).

В результате многолетнего применения подхода АПГ не только к профессиональной деятельности, но и к практической жизни отмечены изменения в характере и качестве передаваемой информации. Сравнения подбираются по их общей смысловой основе без дополнительных усилий что-либо вспомнить, поскольку речь льется более свободно в режиме импровизации, постоянно дополняясь новыми подробностями и аналогиями из различных областей знания. Такой подход к передаче информации делает этот процесс приятательным как для преподавателя, так и для обучающихся. Важно отметить, что общего плана изложения достаточно для развития темы, которая в свою очередь дополняется новыми связями в контексте общих смысловых построений, т. е. новых идей. Это означает постепенное развитие не только формально-логических способностей к передаче информации, но и восприятия смысловой нагрузки. Такой подход позволяет избавиться от боязни упустить что-либо из передаваемого материала, поскольку, как показывает опыт его использования на основе достижения необходимого уровня релаксации с помощью АПГ, возросшая устойчивость и непрерывность изложения повышают устойчивость оперативной памяти и забытый элемент или подробность как бы вовлекается или примагничивается потоком изложения. Таким образом, речь идет о потоковом режиме, но на более высоком уровне в сравнении с физическим потоком непрерывного движения, которое является предметом освоения в АПГ. В итоге речь становится более образной, льющейся, а язык более понятным и простым, с большей свободой используются жизненные примеры, что повышает интерес к предмету как у обучающихся, так и у самого преподавателя.

Применение АПГ, повышая общую и, соответственно, ментальную устойчивость, создает предпосылки освоения импровизации, образного мышления и аналогий, но главное – восприятия этики как повседневной, жизненной нормы. С этим связаны отмеченные улучшения взаимоотношений в коллективе, рост интереса к изучаемой дисциплине и своей профессиональной деятельности, что отражено в приведенных ниже выдержках из отзывов педагогов.

Курсы АПГ «позволили почувствовать неформальную заботу о себе, не только теоретически, но и практически, и перенести на детей; ...этическая направленность метода дисциплинирует, помогает строить качественно новые отношения – нравственно устойчивые, доброжелательные. Все это помогло сделать работу более продуктивной и заинтересовать этим детей... Программа обязывает совершенствовать себя, удерживать внутреннее комфортное состояние не только в работе с детьми, но и во всей полноте жизни. Программа по АПГ жизненная, учит качеству жизни» [6, с. 147]. Многие педагоги отмечают влияние подхода АПГ на результат своей профессиональной деятельности, например, директор Юровской Школы-интерната для детей с детским церебральным параличом А.Я. Хандожко: «Я почувствовал себя намного увереннее в своих делах, в своем доброжелательном, спокойном воздействии на людей... и главное – практический результат – положительный... У детей прошли головные боли, улучшился сон с отменной обезболивающих и снотворных, повысились бодрость и общая активность, а также успеваемость. Климат в коллективе стал лучше». «Мне программа АПГ помогает в работе», – пишет воспитатель физкультуры Н.Н. Таратутина, выразившая мнение многих курсантов. Например, преподаватель русского языка и литературы, отличник просвещения Л.П. Стрючаева (1936 г. р.) замечает: «Такой неформальный подход и особенность изложения, импровизация помогают более углубленному и качественному усвоению и передаче большего объема материала без перегрузки, делая процесс общения учителя и ученика естественным, приносящим удовольствие им обоим. И ребята стали терпимее и мягче в общении, более бережно относятся друг к другу, и климат в коллективе становится теплым, уютным. Так формировалась личность учеников, без назидания и громких слов о нравственности».

Вышесказанное подтверждается и отзывом заслуженного учителя РФ, методиста здорового образа жизни, преподавателя физической



культуры Т.И. Удаловой: «В результате освоения метода АПГ отношение к профессии изменилось: появилось желание искать творческие подходы, образы, которые помогут освоить тему. Развитие образного мышления и самой облегчает более доходчиво и просто изложить материал, легче стало импровизировать».

Тот же результат отмечен в отзывах педагогов ДООУ, школ и вузов Алтайского региона, где в настоящее время продолжается курсовая подготовка педагогов, тренеров-преподавателей, а также обучение методу АПГ студентов в рамках учебной дисциплины (ГАГУ).

Отзывы педагогов, прошедших курсовое обучение за исследуемый период, свидетельствуют о том, что новые социально-политические и экономические условия и организационные сложности не уменьшили заинтересованности в таких курсах, а эффект от занятий даже усилился за счет качества самих занятий, настраивающих на доброжелательность с тем, чтобы курсанты могли передать этот настрой своим подопечным. Положительное влияние АПГ на дошкольников и школьников, описанное в последствии этими педагогами, послужило основой комплексной программы по АПГ [6].

Наши наблюдения и отзывы педагогов о восприятии метода студентами московских и региональных вузов совпадают. «По отзывам студентов отмечено положительное влияние АПГ на психоэмоциональное равновесие, способность повышения интереса заниматься своим здоровьем, освоение культуры движения, навыков координации и умение владеть своим телом. Занятия способствуют формированию хорошего настроения и доброжелательных отношений в коллективе» [6, с. 142].

Работа со студентами специальности «Физическая культура» связана со спецификой тех нагрузок, которые являются традиционно нормой всей системы физической подготовки, т. е. длительное воздействие стресс-фактора повышенной мощности нервно-психического и физического характера. Поэтому «им требуется дополнительное время и усилия, чтобы включиться в предлагаемый плавный режим движения, им трудно переключать внимание на внутреннюю работу, помогающую достижению расслабления. Постепенно они начинают понимать, что внутренняя работа является главной на фоне физического движения. В глазах появляется сосредоточенность, интерес к тому, что говорит ведущий. Движения от занятия к занятию становятся все мягче, пластичнее. Начиная замечать перемены в себе – улучшается

общее самочувствие (повышается тонус нервной системы). После занятия они чувствуют себя отдохнувшими (результат релаксации), в общении более доброжелательными, спокойными. Возрастает интерес к занятиям» (преподаватель ГАГУ С.А. Нагорных).

В период пандемии курсовая работа на Алтае не прекращалась благодаря тому, что повышенная стрессорность была уравновешена привлечением в комплекс «автоматического» движения, которое является мощным фактором антистрессового воздействия, устраняющим трудно переносимые физические нагрузки, позволяя двигаться не напрягаясь, без приложения традиционных волевых усилий. По свидетельству педагога ГАГУ, такая практика дает «ощущение легкости в теле, тело становится более подвижным и расслабленным одновременно, улучшается настроение, появляется бодрость, активность. Улучшается память и внимание. Главное – на основе достигнутой релаксации, в том числе и психической, “автоматическое” движение обеспечивает рост свободы владения материалом, т. е. импровизации». Такой уровень подготовки позволил педагогу проводить занятия с курсантами в режиме удаленного доступа без потери качества: занимавшимся по видеосвязи удалось почувствовать настрой занятия, получилось расслабиться, сформировать комфортное состояние.

В силу сложившихся условий, затруднивших организацию курсов в Москве, с целью поддержания возможности непрерывного обучения прошедших его ранее, а также для самостоятельного освоения метода всеми желающими нами был создан информационно-обучающий сайт [3]. Отмечен факт использования теоретического материала и видеоряда данного сайта, подтверждающий возможность заочного освоения метода по Интернету. Опираясь на этот факт и интернет-данные распространения АПГ по стране и за ее пределами, можно сделать вывод о том, что данный сайт способствует устойчивости педагогического процесса, проявляющейся не только в его непрерывности, но и в широте охвата возможностей обучения.

Для облегчения самостоятельного освоения метода в условиях удаленного доступа по Интернету был предложен видеокурс АПГ [3], представляющий собой видеовариант лекционно-практической работы, в котором изложение теоретических основ метода совмещено с видео поэтапного и полного исполнения комплекса АПГ в потоковом режиме. Эффективность такого обучения без потери качества была подтверждена

официальными курсами, проведенными в ГАГУ в условиях удаленного доступа с использованием этого видеокурса АПГ и системы MOODLE.

Важно отметить, что в данном видеокурсе созданы условия, максимально приближенные к самостоятельному освоению, позволяющие компенсировать возможную потерю качества из-за отсутствия непосредственного контакта при групповых занятиях с преподавателем большой группы, за счет акцентирования внимания на самом трудном домашнем варианте обучения, чтобы максимально облегчить его, формируя навыки непрерывного самообразования.

Таким образом, вышеизложенное подтвердило актуальность и качество, гарантированную в различных условиях, в том числе и в режиме удаленного доступа, передачи и восприятия информации с помощью данного синтетического подхода, а также заинтересованность в нем как обучающихся, так и обучаемых контингентов.

Новизна проведенного исследования – в определении воздействия синтез-метода АПГ на контингент обучающихся и обучаемых в различных дополняющих друг друга условиях; в расширении возможностей самого метода за счет развития антистрессового механизма, что проявилось в задействовании «автоматического» движения – мощного фактора антистрессового воздействия; в объединенном варианте лекционной и практической работы, обеспечивающем наиболее высокую степень устойчивости педагогического процесса, позволяя оздоравливать не только обучаемых, но и обучающихся, например во время физкультурпауз; в создании видеокурса АПГ как видеоварианта лекционно-практической работы для формирования навыков непрерывного самообразования.

Кроме того, на основе письменных и устных отзывов, а также многолетних наблюдений за выбранными контингентами установлено, что в результате применения данного подхода на фоне выраженного релаксационного эффекта достигается не только существенное улучшение физического и нервно-

психического состояния, что само по себе оказывает положительное влияние на учебный процесс, но и что особенно важно, синтез-метод:

- делает педагогический процесс более творческим и доставляющим обоюдное удовольствие его участникам;
- обеспечивает рост свободы владения материалом, т. е. импровизацию;
- позволяет проводить занятия в потоковом режиме, облегчая передачу и восприятие информации;
- усиливает обоюдный интерес к занятиям, стимулируя стремление к саморазвитию и само совершенствованию;
- помогает более углубленному и качественному усвоению большего объема материала без перегрузки, создавая предпосылки для непрерывного обучения;
- улучшает климат в коллективе;
- способствует формированию нравственной личности;
- позволяет объединить все три процесса: оздоровительный, образовательный и воспитательный в едином педагогическом, обеспечив тем самым его стабильность (качество).

Таким образом, можно считать доказанными эффективность данного подхода к качеству педагогической деятельности, т. е. передачи и восприятия информации, а также расширение его возможностей благодаря накопленному опыту освоения антистрессового механизма, оказывающего положительное влияние на физическое, психическое и моральное здоровье, что создает предпосылки комфортного педагогического процесса, продолжения самообразования или непрерывного обучения.

В связи с вышеизложенным исследовательскую работу, связанную с возможностями метода применительно к педагогическому процессу и его участникам, можно считать завершённой, как последний этап перед плановой кадровой подготовкой, а сами исследования – базой для ее осуществления.

### Список источников

1. Из истории создания метода антистрессовой пластической гимнастики / А. В. Попков, П. Я. Захаров, С. А. Нагорных и др. // Мир Евразии. 2017. № 3 (38). С. 50–59.
2. Агни-йога: в 4 т. Т. 2: Беспредельность. М.: Сфера, 1930. 241 с.
3. Устойчивость процесса. Антистрессовая пластическая гимнастика (АПГ). URL: <http://www.antistressapg.ru/> (дата обращения: 12.02.2023).
4. Мотылянская Р. Е., Якубовская А. Р. Антистрессовая пластическая гимнастика (медико-биологическое и психологическое обоснование) // Теория и практика физической культуры. 1991. № 5. С. 10–15.
5. Мотылянская Р. Е., Каплан Э. Я. Методологические аспекты использования пластической гимнастики как одной из форм оздоровительной физкультуры // Теория и практика физической культуры. 1989. № 3. С. 17–20.

6. Попков А. В. Антистрессовая пластическая гимнастика. М.: Советский спорт, 2005. 162 с.
7. Куликанова Е. В. Инновационный опыт работы по формированию здорового образа жизни детей дошкольного возраста через антистрессовую пластическую гимнастику и кинезиологические упражнения // ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с междунар. участием. Арзамас, 24 мая 2018 г. Ч. 2 / науч. ред. Е. В. Ключева, Е. А. Жесткова. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. С. 136–140.
8. Шарова А. В. Коррекция психофизического состояния детей среднего возраста в процессе физкультурных занятий // Шаг в науку: сборник материалов II научно-практической конференции института естествознания и спортивных технологий. М.: Буки Веди, 2018. С. 151–156.
9. Порубова А. Т., Меркулова В. С. Использование инновационных технологий для повышения психоэмоционального состояния учащихся младшего школьного возраста // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практ. конф. СПб., 2017. С. 148–151.
10. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре / О. Э. Евсеева, С. П. Евсеев. М.: Спорт, 2016. 460 с.
11. Лапицкая Л. А. Формы, средства и методы оздоровительной физической культуры студентов // Оздоровительная физическая культура молодежи: актуальные проблемы и перспективы: материалы II Международной научно-практ. конф., Минск, 2–3 апр. 2015 г. / под ред. К. Ю. Романова, Е. С. Ванда. Минск: БГМУ, 2015. С. 256–261.
12. Столяров В. И. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция: монография. Киев: НУФВСУ, 2015. 704 с.

*Статья поступила в редакцию 13.01.2023; одобрена после рецензирования 13.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 13.01.2023; approved after reviewing 13.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

## Методология и технология профессионального образования

УДК 378.2

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-35-40

Надежда Владимировна Бужинская

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

Елена Сергеевна Васева

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

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ИТ-ПРОЕКТАМИ

*Аннотация.* В статье определены факторы, влияющие на успешность вузовских ИТ-проектов: эффективная организация командной работы, значимость для определенной целевой аудитории, умение оценивать риски и рассчитывать ресурсы, наличие четкого плана реализации проекта, грамотность в составлении необходимых документов, умение презентовать результаты работы. Приводится пример проекта по разработке сайта для проведения мероприятия по компьютерной графике, победа которого в муниципальном грантовом конкурсе служит доказательством необходимости учета обозначенных факторов и основных положений статьи.

*Ключевые слова:* будущий ИТ-специалист; ИТ-проект; командная работа; программный продукт; риск проекта; ресурс проекта; презентация проекта.

Nadezhda V. Buzhinskaya

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, nadezhda\_v\_a@mail.ru*

Yelena S. Vaseva

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, e-s-vaseva@mail.ru*

### PREPARING FUTURE SPECIALISTS FOR IT PROJECT MANAGEMENT

*Abstract.* The paper identifies the factors that influence the success of university IT projects: effective teamwork organization, relevance for a specific target audience, ability to assess risks and calculate resources, clear project implementation plan, literacy in compiling the necessary documents, ability to present work results. Using a grant-winning project that involved developing a website for a computer-graphics event as an example, the authors argue the importance of taking into account the indicated factors and the main provisions of the paper.

*Keywords:* future IT specialist; IT project; teamwork; software product; project risk; project resource; project presentation.

Развитие отрасли информационных технологий является одним из приоритетных направлений в стратегии развития Российской Федерации [1; 2]. Актуальные реалии социально-экономической и политической жизни диктуют новые серьезные требования, предъявляемые к системе подготовки будущих специалистов ИТ-сферы. Сегодня востребованным является специалист, способный оперативно и успешно адаптироваться к практической профессиональной деятельности, гибко реагировать на изменяющиеся условия, планировать свою деятельность с учетом ограничений ресурсов, получать положительный результат в противоречивых условиях. Основные направления деятельности специалиста ИТ-сферы – проектирование, разработка, внедрение, сопровождение программных продуктов и информационных систем. Разнообразие, сложность требований к современным программным продуктам и информационным системам при

необходимости оперативной их разработки определяют целесообразность организации командной работы. Формированию профессиональных компетенций будущих специалистов способствует приобретение опыта эффективной командной работы над проектом, управления ИТ-проектами еще в процессе обучения [3].

Проект представляет собой целенаправленное мероприятие по производству новых продуктов или услуг определенного качества с учетом заданных временных и ресурсных ограничений [4]. В работе над проектом могут быть задействованы специалисты разной квалификации. Движущей силой любого проекта является идея, которая была сгенерирована одним или несколькими участниками проекта [5]. В процессе работы над проектом участники демонстрируют уровень своей подготовки, чтобы реализовать задуманное. При этом участники проекта должны быть компетентными не только в области предметной



подготовки (hard skills), но и уметь работать в команде, доказывать свою точку зрения, вести переговоры, грамотно управлять своим временем и др. (soft skills) [6].

Особенностью проектов в ИТ-сфере является специфика их конечной цели, которая заключается в разработке программного продукта посредством комплекса инженерно-технологических решений [7]. Большая часть задач, которую приходится решать при реализации ИТ-проекта, является технической. Одно из основных правил, которое действует в ИТ-сфере, гласит, что проект должен соответствовать требованиям заказчика, должен быть завершен в установленные сроки согласно запланированному бюджету. Время, стоимость и качество работы составляют треугольник проекта [8]. Перечисленные три показателя позволяют оценить успешность ИТ-проекта. Успешный ИТ-проект предполагает не только проектирование, разработку и внедрение программного продукта соответствующего качества, но и получение прибыли заказчиком в процессе его дальнейшего использования.

В вузе успешная реализация ИТ-проекта предполагает достижение поставленной цели в условиях заданных ограничений [9]. Отметим, что в условиях высшего образования могут быть реализованы совершенно разные ИТ-проекты. Основой их дифференциации могут выступать:

- количество студентов – участников проекта;
- срок реализации проекта;
- сложность разрабатываемого программного продукта;
- степень завершенности проекта;
- объем работ и др.

Для одной части студентов самым важным проектом в период их подготовки в вузе является оформление выпускной квалификационной работы (ВКР). Положительная оценка за ВКР – это некий «предел» их желаний. Другая часть студентов стремится показать себя с лучшей стороны. Они не только нацелены на победу с ИТ-проектами в конкурсах, хакатонах, но и готовы оформлять заявки на грант, организовывать стартапы. Индивидуальные особенности студентов важно учитывать при выборе методов и средств подготовки будущих ИТ-специалистов к управлению проектами. Управление проектами – это приложение знаний, опыта, методов и средств к работам проекта для удовлетворения требований, предъявляемых к проекту, и ожиданий участников проекта. Управление проектами включает процессы инициации, планирования, исполнения, мониторинга и контроля за ходом проекта, процессы закрытия [10].

Рассмотрим факторы, которые оказывают влияние на успешность вузовских ИТ-проектов. В условиях цифровой трансформации общества, в частности образования, дополнительной движущей силой успеха любого проекта является команда. Многообразие и сложность функций современных программных продуктов не позволяет реализовать большую часть проектов «в одиночку». Команда состоит из специалистов, каждый из которых выполняет определенную функцию при взаимодействии с другими членами команды. Наличие организованной структуры команды, руководителя, способного координировать работу команды, определение функций членов команды с учетом их компетенций, ответственность участников за достижение общей цели, налаженные способы взаимодействия – все это определяет скорость работы над проектом и качество принятия решений [11].

В состав команды, которая реализует ИТ-проекты в условиях высшего образования, могут входить как преподаватели, так и однокурсники, которые объединены общей целью – успешной реализацией проекта. Каждому студенту важно чувствовать поддержку со стороны преподавателей, поскольку у некоторых из них отсутствует опыт решения задач проекта. Кроме того, студенты боятся ответственности, испытывают страх допустить ошибку, выполнить какие-то лишние действия. В вузе должны быть созданы условия для формирования умений командной работы у студентов, управления ИТ-проектами.

Вторым фактором успешности вузовского ИТ-проекта является его значимость для определенной целевой аудитории. Любая маркетинговая коммуникация должна отвечать на вопросы «Что мы предлагаем?» и «Для кого мы предлагаем?» [12]. Разработка программного продукта, над которым работает команда ИТ-специалистов, может быть инициирована как непосредственно заказчиком, так и самой командой. Однако как в первом, так и во втором случае на первый план выходят интересы будущих потенциальных пользователей программного продукта. Он должен быть не только полезным и нужным для пользователей, но и безопасным. Во главе угла должны находиться мнение пользователей и их потребности.

Третьим фактором является умение оценивать риски и рассчитывать ресурсы, которые могут оказать влияние на ход проекта. Риск проекта – это неопределенное событие, которое в случае возникновения имеет позитивное или негативное воздействие на достижение хотя бы одной из целей проекта (например, завершение работы над проектом в определенные сроки, изменение



запланированной стоимости проекта, несоответствие содержания или качества определенным требованиям) [13]. Учет рисков позволит избежать и/или вовремя предотвратить ошибки, которые могут возникнуть на различных этапах реализации проекта.

В реализации проекта могут использоваться трудовые, финансовые и материально-технические ресурсы, их оптимальное использование необходимо для достижения конечной цели управления проектом.

Четвертым фактором является наличие четкого плана реализации проекта. Подобный план в ИТ-сфере сопровождается построением диаграммы Ганта. Четкий план позволит реализовать проект в установленные сроки и придумать альтернативные пути решения проблем, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта.

Следующим фактором успешности является грамотность в составлении документации, необходимой для реализации проекта, отсутствие ошибок, точность в использовании терминологии.

В документах четко должны быть обозначены цели проекта. Под целями понимаются не только конечные результаты проекта, но и выбранные пути достижения этих результатов (например, применяемые в проекте технологии, система управления проектом) [10].

Наличие ошибок в оформлении документов способно разочаровать других людей (заказчи-

ков, спонсоров, работодателей) и составить неблагоприятное представление об участниках проекта. Данный критерий также подразумевает внимательное изучение требований к заявке, а именно четкое следование структуре. Как правило, любая заявка должна включать такие важные компоненты, как:

- цель и задачи проекта;
- актуальность проекта;
- описание целевой аудитории;
- сроки реализации проекта;
- смета проекта;
- данные партнеров проекта;
- описание дальнейшего пути совершенствования проекта.

Особое внимание нужно обратить на составление сметы проекта, поскольку в современных условиях происходит изменение ценовой политики и необходимо указывать актуальную информацию на данный момент времени.

Последним фактором, определяющим успешность проекта, является умение презентовать результаты работы. Освещение итогов работы может осуществляться с помощью презентаций сайтов, тематических групп в социальных сетях, мессенджерах.

Рассмотренные факторы, оказывающие влияние на успешность реализации проекта, а также составляющие каждого фактора представлены на рисунке 1.

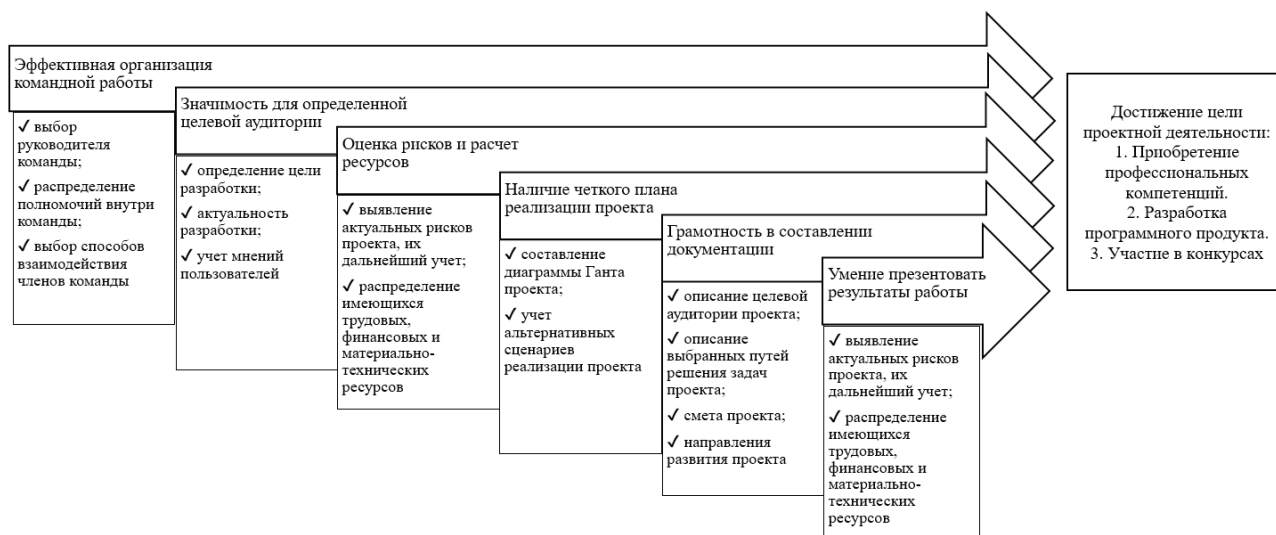


Рис. 1. Факторы, влияющие на успешность проекта в ИТ-сфере

Рассмотрим особенности подготовки студентов, обучающихся по направлению 09.03.03 Прикладная информатика, к реализации ИТ-проектов в процессе изучения содержания дисциплины «Проектный практикум». Целью изучения данной

дисциплины является формирование компетенций студентов в области управления ИТ-проектами. По данной дисциплине проводятся как лекции, так и практические занятия. Во время лекций студенты знакомятся с основными процессами управления

проектами. Во время практических занятий студентам предлагается распределиться на команды и реализовать ИТ-проект. На практических занятиях используются проектное обучение и деловая игра. В основе проектного обучения лежит проектный метод, который предполагает обучение через постановку проблемы и ее поэтапное разрешение, в результате чего получается конкретный практический результат [14]. Метод деловой игры ставит обучающихся в ситуации предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста [15; 16].

Работа начинается с постановки преподавателем задачи для студентов – разработать программный продукт или их совокупность с учетом потребностей целевой аудитории. Для решения данной задачи необходимо последовательно выполнить следующие шаги:

- распределиться по командам из пяти человек;
- изучить потребности целевой аудитории и выбрать направление работы;
- сформулировать цели и задачи работы;
- сформулировать требования к программному продукту;
- оценить риски, которые могут возникнуть в процессе реализации ИТ-проекта;
- выбрать ресурсы, которые будут использоваться для разработки программного продукта;

- составить план работы;
- организовать встречу с «заказчиком» (преподавателем) и обсудить данные требования;
- оформить согласно ГОСТам и подписать документ «Техническое задание»;
- разработать необходимый программный продукт;
- выполнить презентацию программного продукта;
- описать процедуру внедрения программного продукта и указать возможности для его дальнейшего совершенствования.

С целью проведения профориентационной работы для привлечения абитуриентов в стены вуза возникла необходимость проведения мероприятия для школьников и студентов среднего профессионального образования города. Была поставлена задача определить форму и направление такого мероприятия. Одной из команд был проведен опрос обучающихся 7–11-х классов пяти школ Нижнего Тагила, а также их учителей и родителей с целью выяснения наиболее интересных для них направлений в ИТ-сфере, в которых они хотели бы проявить свои способности. Опрос был в рамках проведения дней открытых дверей в вузе, в опросе приняли участие 42 человека. Результаты опроса представлены на рисунке 2.

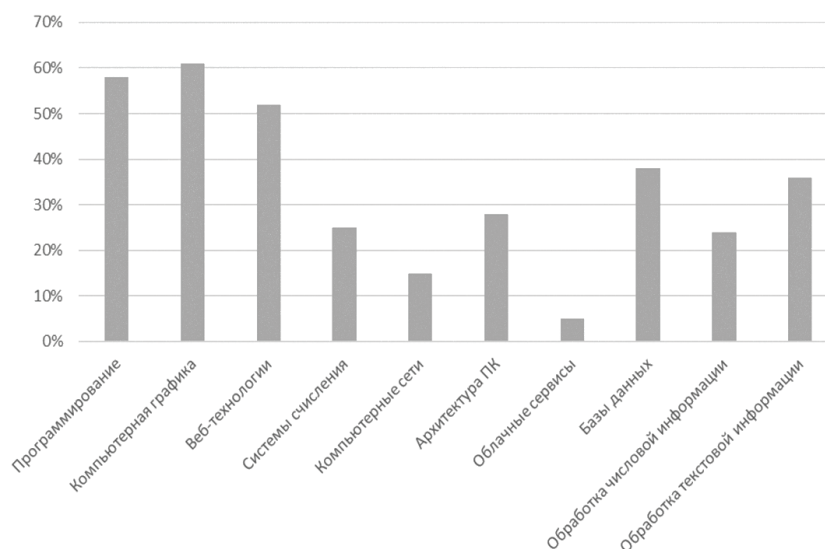


Рис. 2. Результаты опроса обучающихся 7–11-х классов

Для обучающихся нашего города наиболее интересными являются программирование, веб-технологии, компьютерная графика. Таким образом, команда решила выбрать для работы направление «Компьютерная графика». В каче-

стве программного продукта команда приняла решение разработать сайт для проведения данного конкурса. Сайт может использоваться для проведения конкурса компьютерной графики в дистанционном формате. Для участия

в конкурсе каждый участник должен зарегистрироваться на сайте, выполнить задания и разместить результаты на сайте. С учетом пожеланий обучаемых, их учителей, родителей, а также преподавателей было принято реше-

ние добавить на сайт 5 категорий: цифровое фото, коллаж, педагогическая графика, пользовательский интерфейс, векторный рисунок (см. рис. 3). Адрес сайта компьютерной графики: <http://ntgspagrafic.ucoz.ru/>.

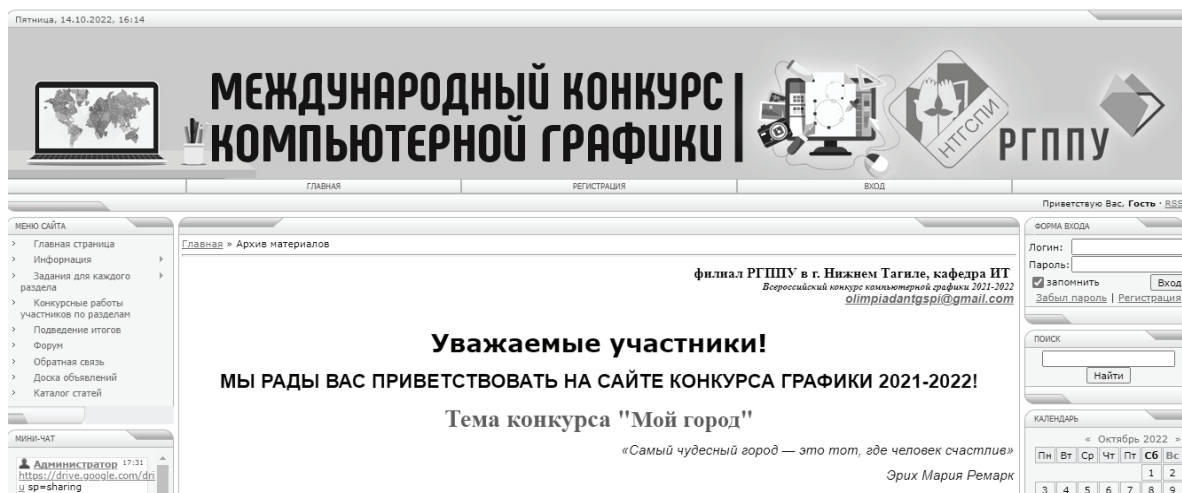


Рис. 3. Сайт для проведения конкурса компьютерной графики

Далее было принято решение продолжить работу над проектом и провести данный конкурс. В процессе проведения были исправлены недочеты – неправильные названия, ошибки в кодировке, отсутствие доступа участников к обсуждению отдельных тем форума и др.

С 2020 года данный конкурс приобрел статус «международный». Наряду с участниками из России в нем стали принимать участие школьники и студенты среднего профессионального образования из Белоруссии и Казахстана. В 2022 году управлением по развитию физической культуры, спорта и молодежной политики администрации Нижнего Тагила и Городским Дворцом молодежи была поддержана заявка на грант для проведения этого конкурса [17]. Сумма гранта составила 22 000 рублей.

Выделенные в статье факторы, влияющие на успешность реализации проекта, определены в зависимости от специфики проекта в ИТ-сфере. Организация работы студентов по созданию программного продукта с акцентом на обозначенные факторы, представление проекта на различных конкурсах требуют от участников команды доведения программного продукта до достойного уровня, необходимости оформления всех сопровождающих документов и подготовки презентабельного представления проекта. Организация обучения в такой форме позволяет создать условия, приближенные к будущей профессиональной деятельности, для которой характерно решение реальных сложных задач в команде с учетом требований заказчиков и потенциальных пользователей.

### Список источников

1. О мерах по обеспечению ускоренного развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.03.2022 № 83. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203020001> (дата обращения: 01.11.2022).
2. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/) (дата обращения: 01.11.2022).
3. Бужинская Н. В., Васева Е. С. Составление бэклога программного продукта как способ подготовки будущего ИТ-специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (51). С. 33–38. DOI 10.37386/2413-4481-2022-2-33-38.
4. Руденко Л. И. Основы управления проектами, курс лекций: учебно-методическое пособие. Симферополь, 2018. 96 с.
5. Денисенко В. И. Управление проектами: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 108 с.

6. 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 // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 01.11.2022).
7. Малявкина Л. И., Савина А. Г. Специфика управления рисками ИТ-проектов // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2018. № 7. С. 162–167.
8. Доррер А. Г., Доррер М. Г., Попов А. А. Управление ИТ-проектами: учеб. пособие. Красноярск: СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2019. 174 с.
9. Факторы успеха ИТ-проекта. URL: <https://pletenev.com/mysli/blog/factory-uspeha-proektov> (дата обращения: 01.11.2022).
10. Маркина Т. А. Управление проектами в информационных технологиях: учеб. пособие. СПб.: Университет ИТМО, 2016. 88 с.
11. Фирсова Т. В. Проблемы распределения ролей в команде проекта при реализации типичных проектов // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики. 2010. № 2. С. 177–179.
12. Филин В. Ю. Поколение Z как целевая аудитория современных будущих медиа – актуальные вызовы для бизнеса // Практический маркетинг. 2019. № 4 (266). С. 38–41.
13. Шкурко В. Е. Управление рисками проектов: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 184 с.
14. Попова Н. А. Технология проектного обучения в вузе как формат практической подготовки в процессе взаимодействия с работодателями // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, № 4 (50). С. 85–91.
15. Game-based Learning Across the Disciplines. Eds. С. Aprea, D. Ifenthaler. Cham: Springer, 2021. P. 395–407.
16. Козаченко Е. В. Использование метода деловой игры с целью активизации учебного процесса в вузе // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2020. № 11 (41). С. 139–145.
17. Итоги конкурса «Твоя инициатива». URL: <https://www.gdmnt.ru/news/6198/> (дата обращения: 01.11.2022).

*Статья поступила в редакцию 03.11.2022; одобрена после рецензирования 16.04.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 03.11.2022; approved after reviewing 16.04.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

УДК 378.1

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-41-46

Инна Владимировна Губанова

*Кемеровский государственный медицинский университет, г. Кемерово, Россия, gubanova.iv@kemsma.ru*

## СОХРАНЕНИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ ПУТЕМ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

*Аннотация.* Данная статья описывает методику выстраивания индивидуальных образовательных траектории в рамках отдельной дисциплины, позволяющей обучающимся формировать свой путь обучения с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, и сохранить интерес к изучению дисциплины в течение всего курса, что на сегодняшний день актуально для системы высшего образования. Данная возможность предоставляется с помощью создания дополнительных субмодулей Supporter и Forward, рассчитанных на обучающихся с разными способностями и уровнями подготовки, к базовому электронному курсу на платформе LMS Moodle.

*Ключевые слова:* сохранение интереса, индивидуальная траектория в рамках одной дисциплины, электронный курс, субмодули, индивидуальные особенности и возможности, самостоятельный выбор.

Inna V. Gubanova

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

## CREATING A PERSONALIZED EDUCATIONAL TRAJECTORY IN THE DIGITAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A MEANS OF KEEPING STUDENTS ENGAGED IN THE DISCIPLINE

*Abstract.* The paper presents a method of creating an individual educational trajectory within a specific discipline. The method is aimed at giving students an option to consider their personal characteristics and needs while studying the discipline in order to maintain interest in said discipline throughout the entire course - an issue that is highly relevant in higher education today. The LMS Moodle platform provides such an option in the form of additional sub-modules called Supporter and Forward that can be added to the basic e-course.

*Keywords:* preservation of interest; individual trajectory within one discipline; electronic course; submodules; individual features and possibilities; independent choice.

Система высшего образования динамично меняется, чтобы оставаться конкурентоспособной и соответствовать потребностям современного общества. С развитием цифровых технологий появилась возможность предложить обучающимся получить необходимые знания в новых более удобных форматах, позволяющих индивидуализировать процесс получения знаний, выбирать не только необходимые дополнительные дисциплины, но и степень погружения в них, таким образом выстраивая свою индивидуальную траекторию, свой путь обучения.

В традиционной системе высшего образования обучение ведется в группах, где находятся обучающиеся с разными уровнями подготовки, способностями и возможностями и, как следствие, темп освоения дисциплин у каждого свой: есть те, кто быстро справляется с заданиями и готов работать дальше, и те, кому дисциплина дается сложнее и необходимо больше времени на отработку материала. Это приводит к тому, что более слабым необходимо дополнительное время на усвоение и проработку материалов, чтобы успешно

пройти контрольные мероприятия, а более подготовленные испытывают потребность идти дальше, расширять свои знания и умения, но не могут получить такую возможность на занятиях. Как следствие, обе группы обучающихся начинают терять интерес к изучению дисциплины, уделяют ей меньше времени, что приводит к снижению качества получаемых знаний.

Одним из способов решения данной проблемы может стать возможность создания индивидуальных образовательных траекторий на внутривузовском уровне с помощью электронной образовательной среды вуза, когда обучающиеся могли бы самостоятельно выстраивать свой путь изучения дисциплины, подбирая виды заданий, степень погружения с учетом своих индивидуальных потребностей и особенностей, что помогло бы избежать разочарования и снижения интереса к изучению дисциплины разноуровневых групп обучающихся, как успешных, так и испытывающих затруднения.

В современном высшем образовании нет единого четкого определения индивидуальной обра-



зовательной траектории, существуют разные варианты, например, в работах таких исследователей, как Т.А. Тимошина [1], А.С. Гаязов [2], А.С. Климова [3], использовано понятие «индивидуальный образовательный маршрут». В.Б. Лебединцев [4] и Е.И. Зарипова [5] говорят об «индивидуальной образовательной программе». Н.В. Хохлова, Л.Д. Старикова [6], Т.В. Вергун, О.Ю. Колосова, В.Н. Гончаров [7] используют понятие «индивидуальная образовательная траектория». Мы будем использовать понятие «индивидуальная образовательная траектория» и опираться на определение, данное Н.Ю. Шапошниковой, которая считает, что это «индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении педагогом-наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений...» [8, с. 244–245]. При этом мы будем рассматривать индивидуальную образовательную траекторию, создаваемую обучающимся с учетом собственных потребностей и возможностей в рамках отдельной дисциплины на примере латинского языка. Можно ли называть это индивидуальной траекторией, ведь обычно это применимо к выбору дисциплин и рассматривается в рамках всего обучения в вузе. Мы полагаем, что данное понятие возможно применять и к отдельным дисциплинам, предоставляя возможность выбирать задания из дополнительного набора, самостоятельно определять для себя степень погружения в изучение дисциплины и время на ее освоение.

**Цель исследования** заключается в разработке и описании методики создания индивидуальных образовательных траекторий в рамках отдельной дисциплины (на примере латинского языка) в вузе с помощью электронного курса с субмодулями на платформе LMS Moodle, позволяющей обучающимся самостоятельно выстраивать маршрут освоения дисциплины с учетом индивидуальных особенностей.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. Разработать на платформе LMS Moodle основной (базовый) курс по дисциплине «Латинский язык» с геймифицированным сценарием, содержащий обязательный для освоения набор материалов и заданий, предусмотренных рабочей программой.

2. Разработать к основному (базовому) курсу с геймифицированным сценарием субмодули Supporter для обучающихся, испытывающих трудности с освоением дисциплины, которые

содержат комплекс разнообразных заданий, созданных в различных интернет-сервисах, таких как LearningApps и Quizlet, дополняющих задания основного курса, которые позволяют выбирать подходящие типы заданий по темам, чтобы индивидуально проработать материал с учетом своих потребностей.

3. Разработать для обучающихся, успешно осваивающих дисциплину, субмодули Forward, содержащие викторины, квизы и т. д., дополняющие темы базового курса, расширяющие кругозор обучающихся в сфере латинского языка, истории развития медицины и т. д.

**Научная новизна исследования** заключается в разработке трехуровневой модели построения индивидуальных траекторий обучения в рамках отдельной дисциплины в электронной среде вуза, позволяющей учесть потребности обучающихся с разным уровнем подготовки.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке и внедрении в учебный процесс электронного курса с субмодулями Supporter и Forward, позволяющими формировать индивидуальные траекторий обучения в рамках отдельной дисциплины (на примере латинского языка).

Для решения первой задачи исследования нами был разработан основной (базовый) курс по дисциплине «Латинский язык» с геймифицированным сценарием на платформе LMS Moodle [9]. Структура базового курса дисциплины «Латинский язык» создается на основе рабочей программы с учетом предусмотренного количества часов на освоение каждой темы. Каждый модуль курса соответствует тематическому разделу рабочей программы.

Работа с базовым курсом в 2020–2021 учебном году выявила ряд проблем. Курс разрабатывался на основе рабочей программы дисциплины, которая предусматривает обязательные для освоения материалы, количество часов, необходимых для их освоения, рассчитанных на среднестатистического обучающегося. Однако уровень подготовленности, способности, качество памяти, темп работы, состояния здоровья и т. д. у обучающихся в группах, как правило, отличаются, поэтому им требуется разное время для запоминания лексики и грамматики и освоения темы в целом. В случае если обучающиеся не усвоили тему в установленный срок, им приходится уделить ей дополнительное время, работая самостоятельно. Очевидно, что, если обучающиеся испытывают затруднения, им необходимо не только дополнительное время, но и

дополнительные теоретические и практические задания с обратной связью, чтобы можно было понимать, двигаются ли они в правильном направлении, видеть свои результаты и корректировать их или обращаться за помощью к преподавателю в случае необходимости.

Ситуация может быть и противоположной, когда обучающиеся легко и быстро осваивают материалы и выполняют поставленные задачи. Эти обучающиеся хотят двигаться дальше и, не получив такой возможности, начинают терять интерес к дисциплине, что приводит к снижению их результатов. Таким обучающимся также необходимы дополнительные материалы, позволяющие сохранить их интерес и вовлеченность в изучение дисциплины.

Электронная образовательная среда может стать решением, позволяющим комфортно выйти из данной ситуации, дает возможность самим обучающимся сформировать индивидуальные траектории изучения дисциплины как для отдельного студента, так и для малых групп обучающихся.

Для решения второй задачи исследования к каждому базовому модулю курса, где находятся задания, обязательные для выполнения в рамках

освоения дисциплины, разрабатываются субмодули Supporter (поддерживающие, помогающие) (см. рис. 1). Цель данных субмодулей – дополнительное освоение, тренировка и запоминание. Данные субмодули предназначены для тех, кто испытывает затруднение в освоении дисциплины или хочет более детально проработать материал, чтобы улучшить свой результат. Субмодули Supporter содержат дополнительный теоретический материал, представленный в разных форматах, например в виде файла, презентации, видеолекции, интерактивной лекции и т. д., чтобы обучающиеся могли подобрать тот вид преподавания материала, который ими лучше воспринимается. Все виды теоретических заданий сопровождаются различными видами контролирующих вопросов и/или контролирующими заданиями, помогающими увидеть и оценить качество освоения материала. В данных модулях также предлагаются разнообразные дублирующие друг друга задания (сопоставление, выбор правильного варианта ответа, написание термина, его падежных форм и т. д.) на запоминание и отработку лексического и грамматического материалов. Данные субмодули встроены в основной курс.

Модуль дополнительных заданий 1. (Supporter)

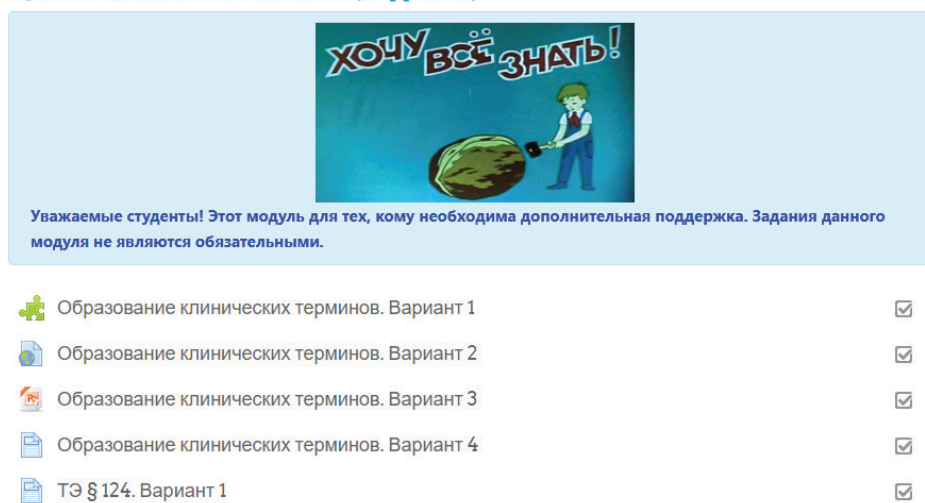


Рис. 1. Пример субмодуля Supporter с дублирующими заданиями

Задания создаются не только с помощью ресурсов Moodle, но и онлайн-сервисов, таких как LearningApps, Quizzlet, Jeopardy и HotPot, которые позволяют сделать задания на запоминание и тренировку лексического и грамматического материала более интересными и красочными, внести элементы игры, соревнования в рутинный процесс запоминания. Один и тот же материал дублируется в каждом приложении в разных типах заданий, чтобы обучающиеся могли выбирать

подходящие именно им и выстраивать свою траекторию освоения и проработки материалов по изучаемой дисциплине, самостоятельно определяя, какие упражнения и задания им необходимо выполнить и в каком количестве. Так, например, лексика может отрабатываться с помощью карточек на запоминание (слово – перевод, слово – перевод – картинка, перетягивание на картинку), заданий на сопоставление (слово – перевод), доп-полнение отсутствующих частей, записи формы

целиком в разных падежах и т. д. (см. рис. 2, 3). Обучающийся может выполнить как все задания,

так и выбирать лишь некоторые по своему усмотрению.

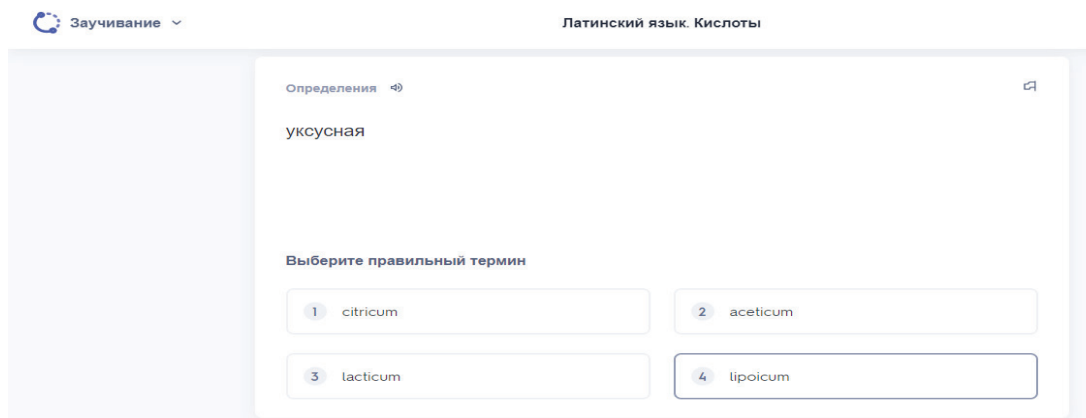


Рис. 2. Пример задания, созданного в Quizlet

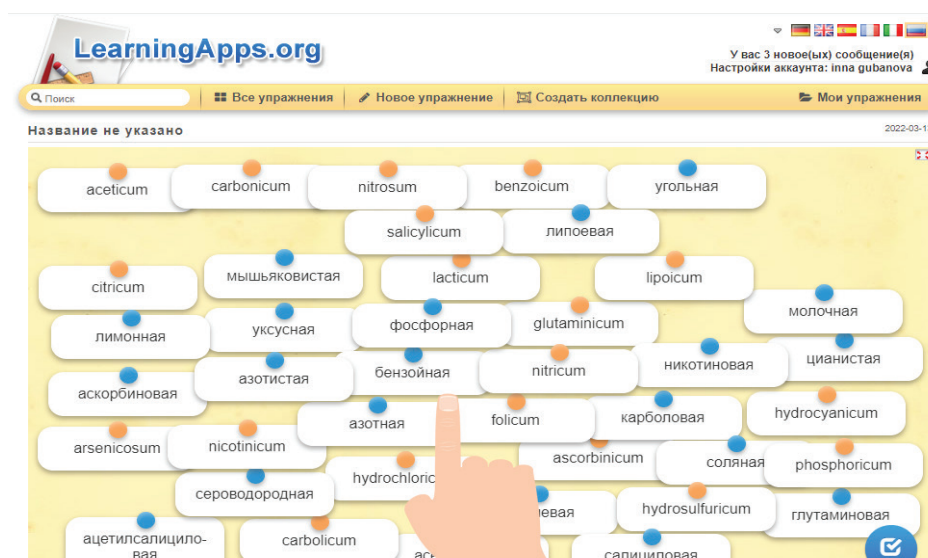


Рис. 3. Пример задания, созданного в LearningApps

Работая в Supporter, обучающиеся стремятся к получению желаемого результата и могут видеть, готовы ли они к контрольным мероприятиям модуля базового курса и какую оценку могут получить. Преподаватель также имеет возможность видеть движение обучающегося по выбранной траектории и в случае необходимости давать рекомендации, чтобы помочь достичь планируемого результата.

При оценивании работы по дисциплине задания субмодулей Supporter не учитываются, но могут быть использованы в качестве отработки пропущенных занятий или неудовлетворительно выполненных контрольных мероприятий. Доступ в Supporter не ограничен, в нем могут тренироваться все обучающиеся независимо от уровня подготовки. Выполнение заданий данных модулей не яв-

ляется обязательным, сами обучающиеся решают, нужно ли им дополнительно поработать в них.

Для решения третьей задачи исследования были разработаны субмодули Forward для тех обучающихся, которые успешно осваивают дисциплину либо имели предыдущий опыт ее изучения, например обучались в медицинском колледже. Цель данных субмодулей – сохранение интереса хорошо успевающих обучающихся, которые быстро справляются с заданиями базового курса. В этом модуле располагаются викторины, конкурсы, интересные факты о латинском языке, его связи с современной медициной и жизнью общества и т. д. (см. рис. 4). Субмодули Forward можно встраивать в основной курс, как и Supporter, а можно собрать в отдельный курс, созданный, например, в Quizzlet или Googleclassroom, также

позволяющих организовать процесс обучения и отслеживать прогресс обучающихся. Количество субмодулей Forward обычно на два модуля меньше, чем количество модулей основного курса. Нет необходимости создавать субмодули к первому и последнему модулям основного курса. При работе в первом модуле смотрим уровень подготовленности обучающихся и определяем, есть ли необходимость в создании субмодулей Forward. В последнем модуле курса обучающиеся готовятся к итоговой аттестации по дисциплине, поэтому субмодуль Forward здесь тоже не нужен.

Первый субмодуль Forward создается, исходя из предыдущего опыта работы, в дальнейшем модули

создаются с учетом пожеланий и интересов нынешних обучающихся. Для этого в базовый курс размещается форум Forward, который помогает обсудить тематику, понять, какие виды заданий и упражнений Forward нравятся или не нравятся обучающимся, что хотелось бы добавить и какие приложения использовать для создания заданий. Обучающиеся в конце текущего месяца могут вносить предложения в план активности на следующий и обсудить эти предложения с другими обучающимися и преподавателем. Для создания заданий в различных приложениях для Forward можно привлекать и самих обучающихся, это позволяет сделать Forward интереснее и привлекательнее.

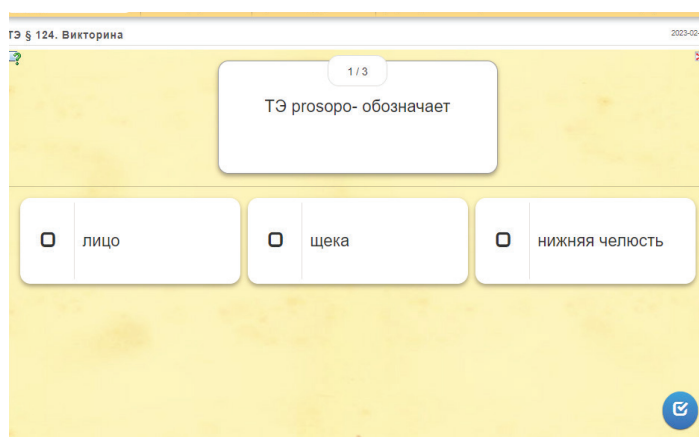


Рис. 4. Пример задания-викторины субмодуля Forward, созданного в LearningApps

Задания субмодуля Forward не обязательны к выполнению, но могут принести дополнительные бонусы или повысить оценку в основном курсе. Поэтому возможность подключиться к Forward и поучаствовать в конкурсах, дающих дополнительные бонусы, является хорошим мотивирующим фактором к успешному освоению дисциплины для менее способных обучающихся, которые в качестве поощрения за успешно пройденный модуль основного курса могут также поучаствовать в работе в субмодуле Forward.

Электронный курс с интегрированными субмодулями Suppoter и Forward был предложен обучающимся 1-го курса педиатрического факультета КемГМУ в 2021–2022 учебном году. Общее количество обучающихся 55 человек: из них 2 группы (28 человек) работали в курсе с субмодулями, 2 группы (27 человек) – в базовом курсе.

По результатам анкетирования, которое было проведено в Google формах в конце курса обучения, в группах, работавших в курсе с субмодулями, количество обучающихся, ответивших на во-

прос, как изменилось их отношение к изучению латинского языка по сравнению с началом курса обучения, 85 % обучающихся ответили, что интерес сохранился, 11 % – интерес повысился и 4 % – интерес понизился, тогда как в группах, не работавших в курсе с субмодулями, соответствующие цифры составили – 70 %, 5 % и 25 %. Степень уверенности в своих знаниях перед контрольными мероприятиями в группах, работавших в базовом курсе, составляла: 60 % – уверены, 40 % – не уверены, а работавшие в курсе с субмодулями 90 % и 10 % соответственно. 92 % обучающихся, работавших в курсе с субмодулями, чувствовали себя психологически комфортно и испытывали незначительное волнение на контрольных мероприятиях – 74 %, сильно волновались – 5 % и совсем не волновались – 21 %, а в группах базового курса испытывали незначительное волнение – 42 %, сильно волновались – 54 %, совсем не волновались – 4 %. На вопрос, как изменились ваши результаты освоения дисциплины с начала обучения, 42 % обучающихся, работавших в курсе с субмодулями, ответили, что их результаты значительно



улучшились, 53 % ответили, что результаты улучшились, 5 % – результаты не изменились, тогда как у обучающихся в базовом курсе только 14 % отметили, что их результаты значительно улучшились, 35 % улучшили свои результаты и 51 % посчитали, что результаты не изменились. Удовлетворенность качеством освоения дисциплины в группах, работавших в курсе с субмодулями: 75 % – полностью удовлетворены, 23 % – удовлетворены, 2 % – частично удовлетворены, в группах же базового курса 35 % – полностью удовлетворены, 31 % – удовлетворены и 34 % – удовлетворены частично.

Таким образом, разработка и использование курса с субмодулями помогли обучающимся сформировать свой путь освоения дисциплины с учетом их возможностей и потребностей с мгновенной обратной связью, позволяющей самостоятельно оценить свои результаты, корректировать свою траекторию и двигаться по ней, выбирая подходящие задания, что позволило получить желаемый результат, успешно освоить дисциплину, сохранить и повысить интерес и вовлеченность, психологическую комфортность обучающихся на контрольных мероприятиях, удовлетворенность изучением дисциплины и своими результатами ее освоения.

### Список источников

1. Тимошина Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы Международной научно-практической конференции, 7–9 октября 2010 г. / под ред. Л. А. Байковой, Н. А. Фоминой, А. Н. Сухова. Рязань, 2010. С. 315–320.
2. Гаязов А. С. Индивидуальные траектории и современное образование // Система профильного обучения в школах Республики Башкортостан: Опыт, проблемы, перспективы / С. А. Гаязов. Уфа; Нефтекамск: РИО РУНМЦ, 2008. С. 26–28.
3. Климова А. С. Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в процессе педагогической подготовки аспирантов технического вуза // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 1-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-v-protse-sspe-pedagogicheskoy-podgotovki-aspirantov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 03.07.2022).
4. Лебединцев В. Б. Индивидуальная образовательная программа как новое явление общего образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatelnaya-programma-kak-novoe-yavlenie-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.07.2022).
5. Зарипова Е. И. Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatelnaya-programma-studenta-kak-sredstvo-individualizatsii-magisterskoy-podgotovki> (дата обращения: 03.07.2022).
6. Хохлова Н. В., Старикова Л. Д. Формирование индивидуальных образовательных траекторий студентов средствами элективного контента // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-studentov-sredstvami-elektivnogo-kontenta> (дата обращения: 03.07.2022).
7. Вергун Т. В., Колосова О. Ю., Гончаров В. Н. Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-2. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36442> (дата обращения: 03.07.2022).
8. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // Вестник МГИМО. 2015. № 1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-vuzah-rossii-i-velikobritanii-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 03.07.2022).
9. Латинский язык: специальность 31.05.02 «Педиатрия». URL: <https://moodle.kemsma.ru/course/view.php?id=601> (дата обращения: 03.02.2022). Режим доступа: для авторизир. пользователей.

*Статья поступила в редакцию 29.12.2022; одобрена после рецензирования 17.04.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 29.12.2022; approved after reviewing 17.04.2023; accepted for publication 27.04.2023.*



УДК 371.2+378.4(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-47-52

Ксения Олеговна Ханмамедова

*Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия, antonidina.ko@mail.ru*

## ЗНАЧИМОСТЬ РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

*Аннотация.* Статья посвящена результатам теоретического и эмпирического исследования по определению значимости регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения в процессе обучения. Обобщение существующих научных работ в данном направлении, анализ результатов тестирования и анкетирования иностранных учащихся, результатов экспертного опроса позволили рассмотреть составляющие компетенции, выявить отношение преподавателей и учащихся к ее формированию, а также определить ее роль в подготовке иностранных обучающихся к поступлению в вузы России.

*Ключевые слова:* подготовительное отделение; коммуникативная компетенция; регионально ориентированная коммуникативная компетенция; иностранные обучающиеся; анкетирование; экспертный опрос.

Ksenia O. Khanmamedova

*Amur State University, Blagoveshchensk, Russia, antonidina.ko@mail.ru*

## THE SIGNIFICANCE OF REGION-ORIENTED COMMUNICATION COMPETENCE IN PREPARING FOREIGN STUDENTS FOR STUDY IN RUSSIAN UNIVERSITIES

*Abstract.* The paper presents the results of theoretical and empirical research to determine the significance of the regionally oriented communicative competence of foreign students of the preparatory department in the learning process. Generalization of existing scientific works in this direction, analysis of the results of testing and questioning of foreign students, the results of an expert survey made it possible to consider the components of competence, to identify the attitude of teachers and students to its formation, and also to determine its role in preparing foreign students for admission to Russian universities.

*Keywords:* preparatory department; communicative competence; regionally oriented communicative competence; foreign students; questioning; expert survey.

В вузы Российской Федерации каждый год поступает большое количество иностранных студентов, что связано с национальной политикой России в сфере образования, а также престижностью и качеством российского образования, которое соответствует международным требованиям.

Одной из необходимых ступеней для получения высшего образования является довузовский этап, к которому относится обучение на подготовительных отделениях вузов, позволяющее получить необходимые знания и умения в области русского языка и специальных дисциплин в соответствии с выбранным профилем обучения (гуманитарным, инженерно-техническим, экономическим и т. д.).

На подготовительных отделениях и факультетах иностранные граждане не только изучают русский язык и специальные дисциплины в соответствии с выбранным профилем обучения, но также знакомятся с социокультурными особенностями страны пребывания. Вследствие этого одной из важнейших задач подготовительного

отделения становится формирование у учащихся регионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Впервые понятие «коммуникативная компетенция» ввел Д. Хаймс, понимая под этим термином «внутреннее знание ситуационной уместности языка» [1]. Е.А. Быстрова под коммуникативной компетенцией понимает «способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [2]. И.Д. Агафонова рассматривает данное понятие как «знание языка и умение использовать языковые средства в реальных ситуациях профессионального общения» [3]. Кроме представленных авторов и определений, вопросами коммуникативной компетенции занимались также Е.М. Бастрикова, Н.А. Кобзева и др. [4; 5]. Каждый из авторов предлагает свое видение понятия «коммуникативная компетенция», выделяет разные компоненты и аспекты данного понятия. Д. Хаймс выделял в структуре коммуникативной компе-

тенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции. О.В. Решетова выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты [6]. М.В. Долгих предлагает рассматривать структуру коммуникативной компетенции как совокупность информационно-аналитического, мотивационно-целевого, планово-прогностического, организационно-исполнительного, содержательного, технологического, контрольно-оценочного, регулятивно-коррекционного компонентов [7].

При этом возникает необходимость выделения в рамках коммуникативной компетенции более узкой, регионально ориентированной, поскольку обучающиеся на подготовительном отделении попадают в разные регионы России, которые обладают этническими, экономическими, социальными, культурными и другими различиями. Таким образом, региональный компонент традиционно учитывается в практике преподавания дисциплин в высшей школе.

А.А. Насырова рассматривает регионально-ориентированную коммуникативную компетенцию как «компетенцию подчиненного порядка по отношению к коммуникативной компетенции. Ее образует кластер регионально-ориентированных компетенций (регионально-языковой, регионально-речевой, регионально-социокультурной), включающих совокупность регионоведческих и профессионально-регионоведческих знаний, речевых навыков и умений, позволяющих обучающемуся решать средствами иностранного языка индивидуально-значимые задачи общения в образовательной, профессиональной и других сферах жизнедеятельности региона» [8].

В настоящей работе мы придерживаемся следующего определения и структуры регионально ориентированной коммуникативной компетенции, которая представляет собой «совокупность социокультурных и региональных знаний, речевых навыков и умений, позволяющих иностранному обучающемуся успешно решать задачи общения в сферах жизнедеятельности региона средствами иностранного языка, а также адаптироваться в новых социокультурных условиях» [9]. Регионально-языковая компетенция предполагает наличие у обучающегося знаний языка с учетом региональных особенностей, регионально-речевая компетенция предусматривает способность обучающегося применять имеющиеся знания в ситуациях реального общения в рамках региона, регионально-социокультурная компетенция объединяет в себе наличие социокультурных, географических, истори-

ческих и т. д. знаний о регионе у обучающегося, а также способность вступать в коммуникацию с носителями языка с учетом этих знаний.

Вопрос формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся является актуальным для всех регионов, однако в регионах, граничащих с другими государствами, есть свои особенности.

Амурская область граничит с Китайской Народной Республикой, большинство иностранных обучающихся в Амурском государственном университете, в том числе на подготовительном отделении – граждане КНР. Амурская область имеет тесные международные связи с Китаем по различным направлениям. Кроме того, важно отметить влияние географической близости на культурную составляющую региона, соответственно, особое внимание уделяется установлению международных контактов с соседним государством, в частности с провинцией Хэйлунцзян, так в Амурской области становится популярным изучение китайского языка, в провинции Хэйлунцзян достаточно распространенным является изучение русского языка. Доступность проезда из одной страны в другую является привлекательным условием для выбора учебного заведения.

Студенты, попадая в новые социокультурные условия, испытывают определенные трудности, а близость родной страны и возможность в любой момент отправиться на родину играют положительную роль при выборе места обучения. Кроме того, как мы уже указывали ранее, близость двух стран оказывает взаимное влияние на культурную составляющую регионов. Приезжая учиться в Амурскую область, китайские обучающиеся чувствуют себя комфортнее в условиях, где присутствуют элементы их собственной культуры: на улицах города можно встретить вывески на китайском языке, названия заведений, заимствованные из китайского языка и культуры и т. д.

Амурским государственным и Хэйхэским университетами совместно проводятся научные конференции и семинары, профориентационные встречи, программы обмена и другие культурные и образовательные мероприятия. В Амурском государственном университете регулярно проводятся мероприятия, посвященные китайским праздникам, в которых участвуют как китайские, так и русские обучающиеся. На подготовительном отделении для иностранных граждан Амурского государственного университета график учебного процесса составляется с учетом Китайского Нового года, поскольку дата праздника изменяется из года в год, изменяются и даты каникул обучающихся.

Тем не менее иностранные обучающиеся испытывают трудности, связанные с социальными и культурными различиями стран. Попадая в новую социокультурную и языковую среду, иностранные обучающиеся в первую очередь знакомятся с особенностями региона, в котором обучаются. Исходя из этого, является целесообразным на этапе обучения на подготовительном отделении формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции.

На этапе получения профессионального образования рассматривали и обосновывали необходимость формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции А.А. Насырова, Т.Ю. Тамбовкина, А.А. Сивухин [8; 10], однако работ, посвященных вопросу формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения, нами не обнаружено. В этом состоит главное противоречие между востребованностью российского образования среди иностранных граждан, государственной политикой в области привлечения иностранных обучающихся и слабой изученностью вопросов их подготовки к поступлению в российский вуз и реальной коммуникации в условиях региона обучения.

Таким образом, цель исследования состоит в определении значимости регионально ориентированной коммуникативной компетенции, формируемой у иностранных обучающихся подготовительного отделения вуза.

Эмпирическое исследование было проведено на подготовительном отделении для иностранных граждан Амурского государственного университета. В исследовании приняли участие 18 экспертов и 56 иностранных обучающихся – граждан КНР.

Для решения поставленной цели были использованы различные методы.

**Тестирование обучающихся.** Для определения уровня сформированности регионально ориентированной коммуникативной компетенции были протестированы обучающиеся подготовительного отделения. Вопросы теста касались знаний о регионе, в котором учатся иностранцы (знания об истории, населении, территории и т. д.).

Экспертный опрос, который позволил уточнить составляющие, а также определить значимость регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных граждан подготовительного отделения. В качестве экспертов выступили преподаватели, работающие на подготовительном отделении для иностранных граждан Амурского государствен-

ного университета и Томского государственного архитектурно-строительного университета. Опросный лист экспертов включал в себя 8 опросов открытого, закрытого и полужакрытого типа, на которые эксперты давали ответы в свободной форме или выбирали из предложенных вариантов. Опросный лист был разработан на основе существующей методики в соответствии с целью нашего исследования.

**Анкетирование.** Анкета включала в себя 6 вопросов: открытого типа, на которые обучающиеся в свободной форме давали ответ, закрытого типа, где были предложены варианты ответов, и полужакрытого типа, в которых кроме предложенных вариантов ответа был предложен вариант свободного ответа. Вопросы касались причин выбора региона обучения, желания обучающихся получать знания о регионе, необходимости получения этих знаний, их влияние на успешность обучения, были также вопросы о знакомстве обучающихся с достопримечательностями, культурой и историей региона. При разработке анкеты мы руководствовались существующей методикой [11], целью и логикой нашего исследования.

Исследование включало в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе были определены цель и методы исследования, подготовлен инструментарий для сбора данных, разработан план исследования. Основным этапом заключался в сборе данных – опрос экспертов, анкетирование и тестирование иностранных обучающихся. Заключительный этап состоял в систематизации, интерпретации и анализе собранных данных.

Для определения уровня региональных знаний нами было проведено тестирование, в котором приняли участие 56 обучающихся подготовительного отделения Амурского государственного университета. Тест состоял из 10 вопросов закрытого типа. Вопросы касались культуры, истории, социально-политического устройства, географии региона. Вопросы теста были составлены на основе анализа методических пособий по географическому и историческому краеведению Амурской области, страноведению для слушателей подготовительных отделений, иностранных студентов вузов: Паленко И.А. Амурская область: Природа. Экономика. Культура. История; Суржина Л.А. Хрестоматия по истории Амурской области; Сидоренко А.А. История административно-территориального деления Амурской области; Журавлева Е.С. Страноведение России и др.

Анализ данных, полученных в ходе тестирования, позволил выделить следующие результаты:

- среднее количество правильных ответов составило 53 %, это указывает на то, что иностранные обучающиеся плохо знают исторические, географические, культурные и другие реалии Амурской области и Благовещенска;

- наибольшую трудность вызвали вопросы, касающиеся истории Амурской области и Благовещенска (когда были основаны данные регионы, как они развивались в разные исторические периоды, кто проживал на данной территории и т. д.) – 80 % обучающихся дали неправильные ответы;

- 84 % опрошенных справились с вопросами по географии и культуре Амурской области и Благовещенска (с какими странами и субъектами России граничит Амурская область, какие реки протекают на данной территории, какой климат в Благовещенске, какие традиции есть в данном регионе и т. д.).

Результаты проведенного тестирования свидетельствуют о среднем уровне региональных знаний иностранных обучающихся и указывают, какие вопросы регионального характера вызывают наибольшую трудность.

С целью определения роли регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных граждан подготовительного отделения экспертам были заданы вопросы о составляющих компетенции, необходимости ее формирования и ее роли в обучении иностранцев. Нами были получены, проанализированы и сформулированы следующие результаты:

- Наиболее актуальным вопросом формирования представленной компетенции, по мнению экспертов, является для регионов, граничащих с другими государствами, – этот вариант ответа выбрали 68 % опрошенных. Эксперты отмечают, что регионы, граничащие с другими государствами, наиболее подвержены взаимовлиянию культур, в том числе это влияние находит отражение в языковой системе. Од-

нако также эксперты отметили, что каждый регион России обладает своей спецификой и формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции актуально во всех регионах, так ответили 22 % экспертов. Другие 10 % экспертов ответили, что формирование названной компетенции актуально для ограниченного числа регионов с ярко выраженной спецификой, такой спецификой, в частности, обладает Амурская область, находясь на границе с Китайской Народной Республикой.

- Уточняя структуру регионально ориентированной компетенции, эксперты отметили, что входящие в ее состав регионально-языковой, регионально-речевой и регионально-социокультурный компоненты взаимосвязаны и дополняют друг друга.

- Говоря о значимости регионально ориентированной коммуникативной компетенции, эксперты считают, что ее формирование у иностранных обучающихся подготовительного отделения позволит расширить их знания в области русского языка и межкультурной коммуникации, а также даст возможность быстрее преодолеть языковой барьер в общении с носителями языка.

С целью определения отношения иностранных обучающихся к формированию регионально ориентированной коммуникативной компетенции нами было проведено анкетирование.

Большое количество вузов по всей стране обучают иностранных граждан, в том числе и на подготовительных отделениях и факультетах. Отсюда возникает вопрос, по каким причинам и критериям иностранцы выбирают регион, в котором будут обучаться. Так, основной причиной выбора г. Благовещенска в качестве места получения образования для иностранных обучающихся оказалось географическое положение, поскольку университет находится в городе на границе с Китаем, так ответили 66 % опрошенных (см. рис. 1).

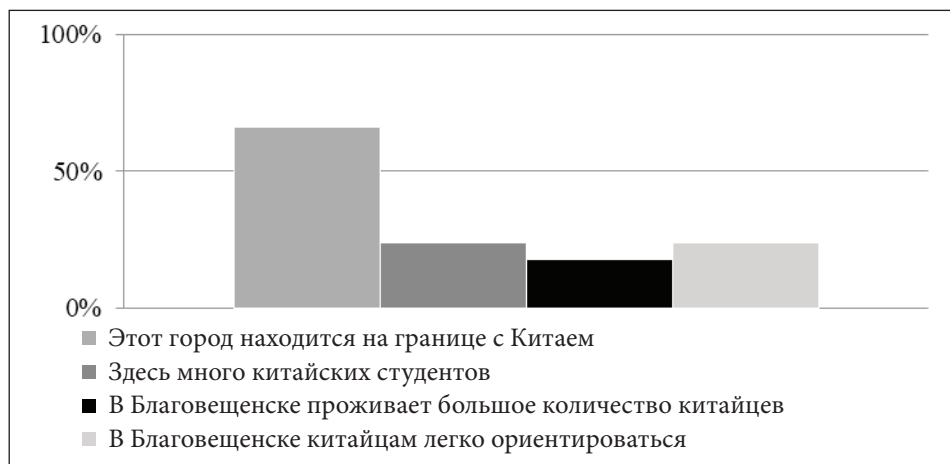


Рис. 1. Причины, повлиявшие на выбор Амурского государственного университета иностранными обучающимися подготовительного отделения, в %



На вопрос «Хотели бы Вы знать особенности региона, в котором учите язык?» обучающиеся ответили, что им интересно знать особенности культуры и истории региона (84 %), только 9 че-

ловек из опрошенных отметили варианты: «нет, я хочу изучать только русский язык» и «нет, мне интересны только язык и общие знания о России» (см. рис. 2).

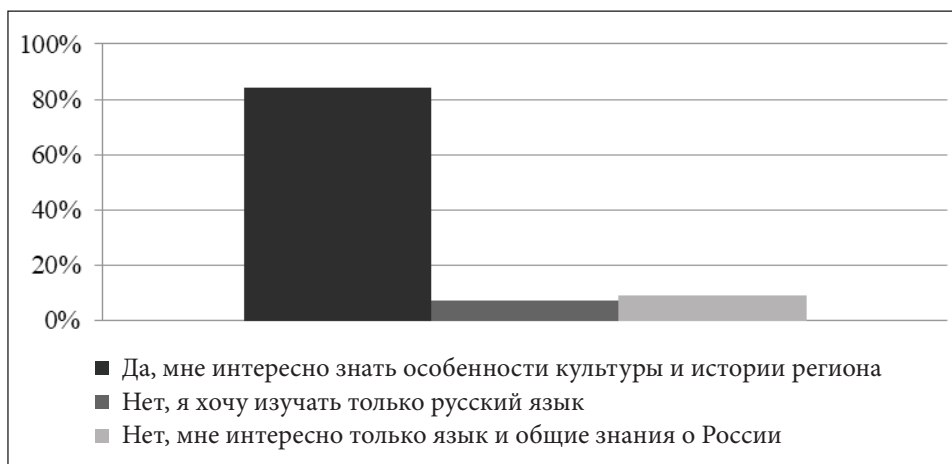


Рис. 2. Ответы иностранных обучающихся подготовительного отделения о желании знать особенности региона, в котором обучаются, в %

Кроме того, 98 % опрошенных считают, что знания об особенностях региона положительно влияют на подготовку иностранных обучающихся к поступлению в российский вуз. Далее иностранным обучающимся были заданы во-

просы о достопримечательностях Благовещенска, истории и географии. Так, на вопрос о достопримечательностях респонденты ответили, с какими достопримечательностями они уже знакомы (см. рис. 3).

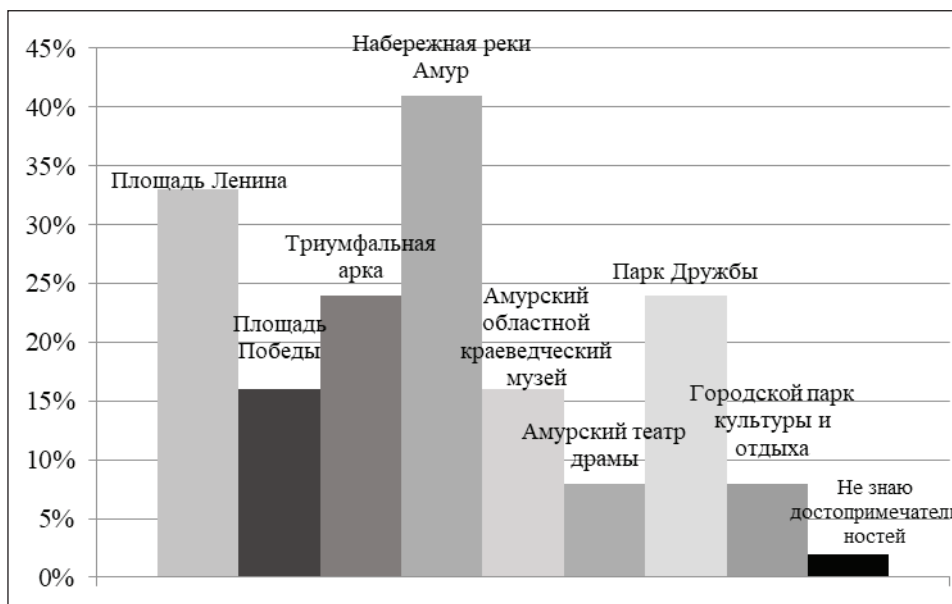


Рис. 3. Ответы иностранных обучающихся подготовительного отделения о знании достопримечательностей Благовещенска, в %

Респондентам был предложен список достопримечательностей Благовещенска, необходимо было выбрать те, с которыми они знакомы, а также была предоставлена возможность самостоятельно назвать известные места, не перечислен-

ные в списке. Большинство опрошенных (41 %) назвали набережную реки Амур. Затем были названы такие варианты, как «Площадь Ленина» (33 %), «Триумфальная арка» (24 %) и «Парк Дружбы» (24 %).



На вопрос, который касался знания истории региона, большинство обучающихся ответили, что ничего не знают об истории региона (45 %) или почти ничего не знают (46 %), только 9 % респондентов ответили, что знают совсем немного об истории. При этом все обучающиеся отметили, что в дальнейшем планируют учиться в России по различным уровням и направлениям, в том числе и в Амурском государственном университете.

Таким образом, регионально ориентированная коммуникативная компетенция иностранных обучающихся подготовительного отделения является важной частью подготовки иностранцев к обучению в России и включает в себя регионально-языковую, регионально-речевую и регионально-социокультурную компетенции. Роль

формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения в подготовке к обучению в российском вузе заключается в расширении знаний иностранных обучающихся в области русского языка и межкультурной коммуникации в целом, а также в более быстром преодолении языкового барьера при общении с носителями языка. Анализ полученных результатов позволяет говорить о необходимости формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся подготовительного отделения. Данный факт подтверждают эксперты, а также сами обучающиеся, высказывая заинтересованность в знаниях о регионе.

### Список источников

1. Hymes D. On Communicative Competence / In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 8–13. URL: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (date accessed: 31.01.2023).
2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 237 с.
3. Агафонова И. Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 26 с.
4. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т. 2004. С. 43–48.
5. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. № 3 (26), т. 2. С. 118–121. URL: <https://moluch.ru/archive/26/2790/> (дата обращения: 30.01.2023).
6. Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 23 с.
7. Долгих М. В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.
8. Насырова А. А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2013. 228 с.
9. Антоницина К. О., Лейфа А. В. Обоснование регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных учащихся подготовительного отделения в вузе // Вестник Амурского государственного университета. 2021. Вып. 94. С. 57–62.
10. Лейфа А. В., Сивухин А. А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма в вузе в процессе изучения иностранных языков на основе межпредметной интеграции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2015. Т. 9, № 1. С. 97–104.
11. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007. С. 62–63. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=585> (дата обращения: 01.02.2023).

*Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 25.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 25.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

УДК 378.035.4

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-53-58

Николай Федорович Хилько

*Сибирский филиал Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачёва; Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия, fedorovich59@mail.ru*

Ольга Алексеевна Озерова

*Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, 55oz@bk.ru*

## ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛАХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ПОДВИГЕ Д.М. КАРБЫШЕВА)

*Аннотация.* Проблема обновления патриотического воспитания раскрыта на основе изучения культурно-исторической памяти в сети Интернет, анкетирования студентов, методов сравнительного и системного анализа преемственности военно-патриотических подвигов. Новизна исследования состоит в личной сопричастности проектирования патриотического воспитания. Теоретическая значимость – в педагогическом потенциале инновационных форм и средств патриотического воспитания студенческой молодежи. Практическая значимость – в проектах технологий, позволяющих оказывать влияние на культурно-историческую память будущих педагогов.

*Ключевые слова:* педагогический потенциал; патриотические акции; проектный метод; формы и средства патриотического воспитания; студенческая молодежь; культурно-историческая память о подвиге Д.М. Карбышева.

Nikolai F. Khilko

*Siberian Branch of the Likhatchev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage; Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, fedorovich59@mail.ru*

Olga A. Ozerova

*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, 55oz@bk.ru*

## PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PATRIOTIC FORMS OF EDUCATION OF STUDENTS (BASED ON THE MATERIAL OF CULTURAL AND HISTORICAL MEMORY OF DMITRY KARBYSHEV'S HEROIC ACT)

*Abstract.* The problem of updating patriotic education is revealed on the basis of studying cultural and historical memory on the Internet, student questionnaires, methods of comparative and systemic analysis of the continuity of military-patriotic exploits. The novelty of the study lies in the personal involvement of the design of patriotic education. Theoretical significance – in the pedagogical potential of innovative forms and means of patriotic education of student youth. Practical significance – in projects of technologies that allow to influence the cultural and historical memory of future teachers.

*Keywords:* pedagogical potential; patriotic actions; design method; forms and means of patriotic education; student youth; cultural and historical memory of Dmitry Karbyshev's heroic act.

Как известно, в советскую эпоху проводилась действительно большая и плановая работа по развитию у молодежи гражданственности, патриотизма, формированию профессионально значимых качеств и умений, особенно в процессе военной и связанных с ней видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности. Воспитание молодых людей было нацелено на уважение общепринятых норм поведения, на неприятие вредных привычек [1].

О необходимости улучшения военно-патриотического воспитания говорилось уже на июньском (1963 г.) Пленуме ЦК КПСС. Важным

документом, нацеливающим школы, органы народного образования, комсомольские организации, организации ДОСААФ на проведение этой работы, явилось совместное постановление ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения СССР и ЦК ДОСААФ «О дальнейшем усилении военно-патриотического воспитания учащихся и повышении уровня работы организаций ДОСААФ в школах» [2].

В современных условиях как никогда важным становится приобщение молодежи к культурно-исторической памяти, наполненной патриотическим содержанием. В этом смысле права Е.М. Михайлова, что «важнейшим условием, обеспечивающим могущество России и развитие ее

как свободного государства, является формирование у граждан, прежде всего у молодежи, высоко патриотического сознания, верности Отечеству, гражданскому долгу, готовности к выполнению конституционных обязанностей» [3, с. 25].

В средствах массовой информации появляются порой различного рода измышления, которые стремятся подорвать уважение к подвигу народа, опорочить память участников минувшей войны, принизить роль победы Советского Союза во Второй мировой войне, его заслуги в разгроме фашистских агрессоров. Сегодня в сфере профессиональной педагогики поставлена задача: «Исследовать важнейшие свойства морального и духовного состояния народа, обеспечившие победу над врагом, выявить духовные истоки ярко проявившихся патриотических качеств русского народа-победителя, выступившего как единое целое в борьбе с фашизмом» [4, с. 93].

Актуальным в современную эпоху социальным идеалом в контексте отечественной культурной исторической памяти является легендарная личность Дмитрия Михайловича Карбышева. Важнейшими его качествами, «оказавшими влияние не только на его жизнь и деятельность, но и на развитие военно-инженерного дела были: высокое стремление служить Родине, нацеленность на победу, поиск новых методов инженерного обеспечения боевых действий войск, трудолюбие и целеустремленность, принципиальность и бескомпромиссность, педантичность, обостренное чувство правды и справедливости, мужество и отвага» [5, с. 14].

Материалом исследования послужили открытые интернет-источники: сайт БУ г. Омска «Дом кино» (URL: <https://www.domkino-omsk.ru/>); Детский лагерь им. Карбышева (URL: <https://incamp.ru/camps/detskiy-lager-imkarbyisheva>); ДООУ г. Омска СОШ № 90 им. Д.М. Карбышева (URL: <http://ou90.omsk.obr55.ru>); сайт детской библиотеки им. А.С. Пушкина (URL: <http://lib.omsk.ru/libomsk/pushkin>); Омская областная библиотека для детей и юношества (URL: <http://oubomsk.ru>); Дворец культуры студентов и молодежи (URL: <https://zvezdnyomsk.ru>); Областной молодежный центр «Химик» (URL: <https://omchimik.ru>). Кроме того, использовались материалы социологического опроса, проведенного в апреле 2022 г. среди студентов Омского педагогического университета. Эмпирическая база исследования формировалась с помощью случайной выборки. В исследовании использовались теоретические методы сравнительного и системного анализа, а также эмпирические методики разработки проектных технологий.

Думается, что процесс моделирования культурно-исторической памяти, определяемый различными средствами ее мемориализации, способен оказывать мощное влияние на патриотическое воспитание, определяется системной взаимосвязью гражданского и военного патриотизма. При этом определяющую роль играют: чувство патриотизма, дополняемое представлениями о нем, и формирующие под влиянием идеалов патриотизма и героизма целостное патриотическое сознание (см. рис. 1).

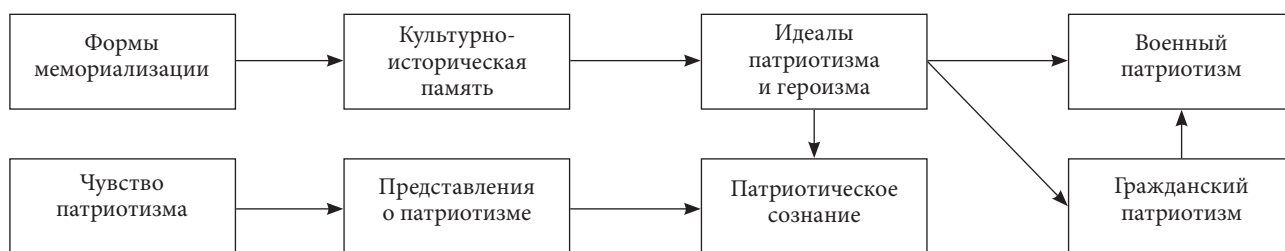


Рис. 1. Система патриотического воспитания студенческой молодежи средствами моделирования исторической памяти

Для выявления педагогического потенциала форм патриотического воспитания студенческой молодежи средствами моделирования культурно-исторической памяти о подвиге героя-омича Д.М. Карбышева был проведен опрос. Выборочная совокупность обосновывается 10 % выборкой от численности студентов очного отделения факультета психологии и социальной педагогики в 450 человек (группа дефектологов, психологов и социальных педагогов).

Анализ социологического опроса компетентности студентов факультета педагогики и пси-

хологии Омского педагогического университета в количестве 45 человек о подвиге героя и средствах модернизации в городе показал следующее. Респондентам в ходе опроса было задано 13 вопросов, из них четыре – по биографии Д.М. Карбышева, девять вопросов – по средствам увековечивания памяти героя.

Нужно отметить, что в основном студенты показали обширные знания биографии Д.М. Карбышева. Большинство опрошенных (75,9 %) отметили, что Дмитрий Михайлович знаменит

прежде всего тем, что участвовал в пяти войнах. Однако лишь 4,5 % опрошенных видят и осознают значимость его подвига, состоящего в том, что он остался патриотом своей Родины и не пошел на сотрудничество с врагом. При этом нельзя не отметить, что практически все опрошенные (98,5 %) отметили значимость Д.М. Карбышева в инженерно-строительных работах. При этом большое число студентов (86,8 %), участвовавших в опросе, знают о большом вкладе героя-омича в строительство фортификационных укреплений в Брестской крепости. Наряду с данным фактом большинство студентов (86,3 %) понимают причину наибольшей значимости увековечивания памяти Д.М. Карбышева: совокупность данных о его рождении в Омске, участии в восстановлении взорванного колчаковцами железнодорожного моста через Иртыш, учебе в Кадетском корпусе.

Из шести средств увековечивания памяти героя подавляющее большинство опрошенных (93,2 %) отметили знание о наличии мемориальной доски на здании Кадетского корпуса. Чуть меньшее число среди респондентов показали совокупное знание всех мест мемориализации памяти героя (памятник, улица, железнодорожные станции, аэропорт, детский оздоровительный лагерь, мемориальная доска на Кадетском корпусе). Нужно отметить, что около 2/3 опрошенных студентов (77,2 %) знают о постановке балета «Карбышев» в Омском государственном музыкальном театре. Такое же количество опрошенных утверждает, что цветы и почести у памятника Герою Советского Союза Д.М. Карбышеву отдают в Омске в мемориальном сквере его памяти ежегодно в день его гибели 18 февраля. Из предложений студентов провести памятные мероприятия, на наш взгляд, наиболее перспективными являются следующие формы: акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко дню Великой Победы, конкурс, выставка, творческая инсталляция в «Проекте М», больше постановок в театре, отдельная колонна в «Бессмертном полку» на День Победы, где будут нести его портрет, памятные дни на классных часах в школах, военно-патриотическая игра. И лишь 13 % опрошенных студентов считают, что уже достаточное количество способов увековечения было использовано в городе.

При этом в качестве недостатков можно отметить незнание студентами о существовании средней общеобразовательной школы № 50, носящей имя Д.М. Карбышева, памятника герою и музея героя при этой школе, о технической школе РОСТО, носящей его имя. Студенты совершенно не владеют информацией о художественном фильме «Родины солдат» (1975 г., «Мосфильм», режиссер

Ю. Чулюкин), рассказывающем о жизни и подвиге Д.М. Карбышева; поэме С.А. Васильева «Достоинство»; о теплоходе «Генерал Карбышев». Всего обнаружилось пять лакун в знании молодежью средств увековечивания памяти Д.М. Карбышева, что может быть основой разработки инновационных форм и средств патриотического воспитания.

Нужно отметить, что в государственной программе патриотического воспитания значительное внимание уделяется работе с детьми и молодежью [6].

Соотнесем формы патриотического воспитания и формы мемориализации культурно-исторической памяти подвига Д.М. Карбышева. Нужно отметить, что данные средства могут потенциально отражаться в многообразии форм патриотического воспитания (см. табл. 1).

Из данного соотнесения выявляются, с одной стороны, традиционные формы патриотического воспитания и инновационные формы, предложенные студентами: уроки мужества, реальная и виртуальная экскурсии в музей, литературно-музыкальная композиция ко дню рождения Героя Советского Союза Д.М. Карбышева (14 октября), возложение цветов и патриотическая акция в сквере в день гибели героя 28 февраля. К ним добавляются предложенные студентами шесть инновационных форм патриотического воспитания: акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко дню Великой Победы; конкурс и патриотическая выставка рисунков по теме подвига Д.М. Карбышева, творческая инсталляция в «Проекте М», формирование отдельной колонны в акции «Бессмертный полк» на День Победы, памятные дни на классных часах в школах, военно-патриотическая игра. С другой стороны, налицо средства воплощения патриотических акций: чтение книги «Омичи в боях за Родину», включение посещения станций в проект экскурсии «Память героя», теплохода «Генерал Карбышев», аэропорта имени Д.М. Карбышева, просмотры фрагментов фильма «Родины солдат», видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра.

Кроме того, можно взять в качестве образца успешную деятельность в сфере патриотического воспитания и сохранения исторической памяти ряда образовательных организаций, а также общественных объединений. По мнению И.А. Поппа и И.С. Шахновича, эти организации, «как правило, используют в своей деятельности проектную технологию, которая позволяет сочетать традиционные и инновационные элементы, оказывать формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения» [7, с. 190].



Таблица 1

## Формы и средства мемориализации подвига Д.М. Карбышева в формах патриотического воспитания

№	Формы мемориализации памяти Д.М. Карбышева	Формы и средства патриотического воспитания средствами моделирования культурно-исторической памяти Д.М. Карбышева
1	Музей Д.М. Карбышева во дворе омской школы № 90	Уроки мужества, реальная и виртуальная экскурсии в музей: просмотр экскурсии
2	Железнодорожные станции «Карбышево-1» и «Карбышево-2»	Включение посещения станций в проект экскурсии «Память героя»: проектирование
3	Двухпалубный теплоход на 210 человек (Иртышское речное пароходство)	Включение посещения теплохода в проект экскурсии «Память героя»: проектирование
4	Омский аэропорт	Включение посещения аэропорта в проект экскурсии «Память героя»: просмотр
5	Музей Омского кадетского корпуса	Реальная и виртуальная экскурсии в музей: реконструкция подвига
6	Художественный фильм «Родины солдат» («Мосфильм»), 1975 г.	Занятие киноклуба: просмотр фрагментов фильма
7	Балет «Карбышев» Омского музыкального театра	Посещение балета: просмотр видеофрагментов спектакля
8	Поэма С.А. Васильева «Достоинство»	Литературно-музыкальная композиция ко дню рождения Героя Советского Союза Д.М. Карбышева (14 октября): участие в мероприятии
9	Памятник в сквере Д.М. Карбышева	Возложение цветов и патриотическая акция в сквере в день рождения (14 октября) и гибели 28 февраля: участие в мероприятии

Надо иметь в виду, что в настоящее время проектный подход стал для молодежи, особенно для молодежных и детских общественных объединений, привычным, применяемым – в силу своей универсальности – в самых различных областях деятельности. «Он состоит в том, что вначале импульс для проекта дает актуальная общественная проблема, которая затем поддерживается конкретной молодежной инициативой, концентрируется и целевым образом проектируется. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс – от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов» [8, с. 3].

Студенты предложили шесть наиболее значимых проектируемых форм патриотического воспитания: акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко дню Великой Победы; конкурс и патриотическая выставка рисунков по теме подвига Д.М. Карбышева, творческая инсталляция в «Проекте М», формирование отдельной колонны в «Бессмертном полку» на День Победы, памятные дни на классных часах в школах, военно-патриотическая игра.

В этих технологизированных условиях, по мнению С.М. Ахмедхановой, «для воспитания у человека качеств победителя важно придавать серьезное значение формированию российской идентичности, то есть воспитанию у граждан стра-

ны чувства осознания себя как носителя российской культуры, ответственности за судьбу страны, приверженности базовым национальным ценностям российского общества, являющимся основой духовно-нравственного развития» [9, с. 438].

Рассмотрим непосредственно педагогический потенциал указанных выше соотнесенных форм патриотического воспитания, которые могут быть привязаны к определенным локациям – местам проведения патриотических акций.

Необходимо пояснить, что понимается под формами патриотического воспитания, средствами патриотического воспитания и приемами воспитания. Под формами патриотического воспитания понимается вид педагогически целесообразной деятельности педагога и студента, направленный на восприятие различных форм мемориализации. Под средствами патриотического воспитания подразумевается вид деятельности студентов, обеспечивающий педагогическое влияние на патриотическое сознание студентов. Приемами патриотического воспитания мы считаем различные пусковые механизмы, обеспечивающие эффективность патриотического воспитания.

Итак, выделенные выше формы и средства можно распределить в проектных технологиях патриотического воспитания по возрастным группам детей и молодежи и определенным локациям – местам проведения патриотических акций и соответствующим педагогическим приемам (см. табл. 2).



Таблица 2

**Проектные технологии проведения патриотических акций по возрастным группам детей и молодежи**

№	Локусы-места проведения патриотических акций	Инновационные формы патриотического воспитания	Средства и приемы патриотического воспитания
I. Дошкольники, школьники			
1	Омский историко-краеведческий музей	Реальная и виртуальная экскурсии в музей	Просмотр: показ величия подвига
2	Средние общеобразовательные школы	Уроки мужества, памятные дни на классных часах в школах	Восприятие урока: погружение в атмосферу патриотизма, убеждение в величии подвига
3	Мемориальный сквер	Патриотическая акция, почетный караул	Возложение венков: приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
4	ДОЛ им. Д.М. Карбышева	Военно-патриотическая игра-квест «Юные карбышевцы»	Экскурс в историю: погружение в атмосферу военной романтики
5	Учреждения дополнительного образования для детей и юношества	Викторина, конкурс патриотической песни и патриотическая выставка рисунков по теме подвига Д.М. Карбышева	Ответы на вопросы: развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
6	В процессе патриотической экскурсии по городу	Тематическая экскурсия: культурно-исторический обзор подвига Д.М. Карбышева	Проектирование экскурсии «Память героя» (посещение теплохода «Генерал Карбышев», аэропорта имени Д.М. Карбышева): развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
7	Музей и мемориал СОШ № 90	Реальная и виртуальная экскурсии в музей	Посещение музея: показ величия подвига
8	Областная детская библиотека им. А.С. Пушкина, Областная юношеская библиотека	Патриотические чтения и выставка рисунков по теме подвига Д.М. Карбышева	Чтение и инсценировка подвигов омичей по книге «Омичи в боях за Родину»: передача сопереживания
II. Студенческая, работающая, молодежь, военнослужащие			
1	В процессе патриотической экскурсии по городу	Тематическая экскурсия: культурно-исторический обзор подвига Д.М. Карбышева	Проектирование экскурсии «Память героя» на теплоход «Генерал Карбышев», в аэропорт имени Д.М. Карбышева: развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
2	В колонне «Бессмертного полка»	Формирование отдельной колонны в акции «Бессмертный полк» на День Победы	Участие в патриотической акции: развитие чувства сопричастности к подвигам героев
3	В парке Победы	Патриотическая акция: вахта памяти	Участие в митинге: приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
4	В Омском Доме кино	Патриотическое киномероприятие	Просмотры фрагментов фильма «Родины солдат», видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра: показ величия подвига
5	В музее воинской славы омичей	Реальная и виртуальная экскурсии в музей	Просмотр экскурсии: показ величия подвига
6	Омская городская библиотека	Литературно-музыкальная композиция к дню рождения Героя Советского союза Д.М. Карбышева (14 октября)	Участие в мероприятии: развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
7	Дворец студенческий молодежи «Звездный»	Акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко дню Великой Победы	Реконструкция подвига: приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
8	Омский молодежный центр «Химик»	Творческая инсталляция в «Проекте М» (выставки в Омских переходах)	Реконструкция подвига: приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига

Для дошкольников и школьников разработано 8 деятельностных форм патриотического воспитания в контексте проектных технологий, привязанных к условиям определенных локусов – местам проведения, являющихся частью культурной среды города: это средние общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образова-

ние, музеи, библиотеки, детский оздоровительный лагерь, экскурсионные маршруты. Наряду с погружением в атмосферу патриотизма, военной романтики и убеждением в величии подвига осуществляется его наглядный музейный и экскурсионный показ, построенный на включении посещения станций в проект экскурсии «Память героя»,

теплохода «Генерал Карбышев», аэропорта имени Д.М. Карбышева. Приобщению к исторической памяти способствует сакрализация подвига во время почетного караула. Особое значение приобретает развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам в ходе вахты памяти. Этой же цели способствует чтение и инсценировка подвигов омичей по книге «Омичи в боях за Родину».

Таким образом, данные представления отражают значимость выявления педагогического потенциала патриотических форм воспитания студентов (на материале культурно-исторической памяти о подвиге Д.М. Карбышева), построенных на моральных принципах высокой духовности: формировании героизма, самоотверженности, культа подвига, любви и ответственности за свою Родину.

Инновационные формы патриотического воспитания определяются как сочетание креативных педагогических подходов к формированию патриотического сознания. Это определение обосновывается структурой системы патриотического воспитания студенческой молодежи средствами моделирования исторической памяти. Инноватика этих форм заключается в их проективной и реконструктивной сущности, а степень эффективности применения в воспитательной практике заключается в синтезе медиаобразовательных и рефлексивных средств педагогического влияния. Необходимо воспитывать у всех по-

колений наших граждан такое важное свойство победителя, как жизнестойкость – способность к преодолению трудностей, крепость духа, системе качеств личности, которые «определяют качественную специфику поведения человека: его добродетельность; следование принципам веры, любви, альтруизма, смысла жизни; креативность, оптимизм. Жизнестойкость обладает основными признаками духовных особенностей, однако не тождественна им. Она представляет собой единство природных и нравственных начал» [9, с. 45].

Для студенческой и работающей молодежи наряду с общими экскурсионными маршрутами существует семь других локусов: специальные учреждения культуры для молодежи, а также общегородские библиотеки, музеи, Дом кино, странство «Бессмертного полка». Здесь действуют аналогичные средства, включающие, кроме перечисленных выше, просмотры фрагментов фильма «Родины солдат» и видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра.

В результате разработки технологий выявился педагогический потенциал данных патриотических акций: их преемственность, учет уроков истории, сакральная сущность военно-патриотических подвигов во имя жизни, наглядность, зрелищный эффект, рассредоточение по аудиториям, яркость, значимость культурно-исторической памяти, эмоциональная насыщенность воздействия.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кутепов В. А., Рыбаков С. В. Военно-патриотическое воспитание школьников Западной Сибири (1968–1991 гг.) // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voenno-patrioticheskoe-voospitanie-shkolnikov-zapadnoy-sibiri-1968-1991-gg> (дата обращения: 26.06.2022).
2. О дальнейшем усилении военно-патриотического воспитания учащихся и повышении уровня работы организаций ДОСААФ в школах: совместное постановление ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения РСФСР и ЦК ДОСААФ // Советский патриот. 1964. 8 декабря.
3. Михайлова Е. М. Историческая память о героике в Великой Отечественной войне как фактор воспитания патриотизма и национального самосознания молодежи // Вестник Российского университета кооперации. 2015. № 2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-pamyat-o-geroike-v-velikoy-otechestvennoy-voynye-kak-faktor-voospitaniya-patriotizma-i-natsionalnogo-samosoznaniya> (дата обращения: 26.06.2022).
4. Бачинин И. В. Духовно-нравственные качества российского народа-победителя... // Великий подвиг народа по защите Отечества: веки истории: сборник научных статей. Екатеринбург: [б. и.], 2020. Ч. 1. С. 91–95.
5. Миркискин В. А. Военная и научная деятельность Дмитрия Михайловича Карбышева: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. 14 с.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утв. постановлением Правительства от 30 декабря 2015 г. № 1493. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 26.06.2022).
7. Попп И. А. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 189–194.
8. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (дата обращения: 26.06.2022).
9. Ахмедханова С. М. Формирование национальной идентичности // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 438–441.

*Статья поступила в редакцию 27.06.2022; одобрена после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 27.06.2022; approved after reviewing 27.12.2022; accepted for publication 27.04.2023.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.922.8

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-59-65

Татьяна Григорьевна Бобченко

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия, ta-bobchenko@mail.ru*

### ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

*Аннотация.* Статья содержит результаты исследования качеств личности подростков, склонных к виктимному поведению в интернет-сети на примере кибербуллинга. Она написана на основе теоретического анализа первоисточников и эмпирического исследования автора. Результаты получены посредством использования методов: теоретических (анализ, обобщение первоисточников), сбора эмпирических данных (анкетирование, тестирование), обработки результатов (математическая статистика). Сделаны выводы о различиях качеств личности подростков, имеющих и не имеющих опыт виктимного поведения в интернет-сети (кибербуллинг).

*Ключевые слова:* подростковый возраст; виктимное поведение; кибербуллинг; качества личности.

Tatyana G. Bobchenko

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

### PERSONAL TRAITS OF ADOLESCENTS PRONE TO VICTIM BEHAVIOR ON THE INTERNET

*Abstract.* The paper presents the results of a study of personality traits of adolescents prone to victim behavior on the Internet using the example of cyberbullying. The study is based on theoretical analysis of primary sources and empirical research conducted by the author. Analytical methods used in the study include analysis and compilation of primary sources, empirical data collection (questionnaires, testing), results processing (mathematical statistics). Conclusions drawn by the author describe the differences in personality traits of adolescents with and without experience of victim behavior on the Internet (cyberbullying).

*Keywords:* adolescence; victim behavior; cyberbullying; personality traits.

Актуальность темы статьи определена рядом положений. Во-первых, в современном обществе вследствие процессов информатизации, цифровизации, сетевизации и вовлечения в них населения возникло явление киберпреступности. Число киберпреступлений, в том числе против детей и подростков, увеличивается, появляются их новые виды.

Во-вторых, в отношении детей и подростков как активных пользователей сети Интернет существует высокий риск киберугроз и вовлеченности в киберпреступления. Этому способствуют отсутствие четких нормативно-правовых документов, регулирующих использование несовершеннолетними интернет-сети, их социальное неблагополучие, возрастные и личностные особенности.

В-третьих, в настоящее время в криминологии и психологии проводится большое количество исследований противоправных деяний по отно-

шению к несовершеннолетним в интернет-сети. Однако отсутствует единое полное представление о личности ребенка и подростка, подвергшегося им, и определенная система профилактической работы с детьми и подростками – возможными жертвами киберпреступлений.

Целесообразность разработки темы статьи состоит в расширении существующих представлений о качествах личности подростков, склонных к виктимному поведению в интернет-сети, в частности к кибербуллингу, для формирования психологического портрета их личности и организации психологического сопровождения.

Новизна исследования состоит в выявлении качеств личности подростков, склонных к виктимному поведению в интернет-сети и имеющих опыт участия в нем, а именно в кибербуллинге; в установлении их отличий от качеств личности

подростков, несклонных к виктимному поведению в сети Интернет и не имеющих опыта участия в кибербуллинге.

Практическая значимость исследования заключается в использовании его результатов психологами средних общеобразовательных школ для разработки программ психолого-педагогического сопровождения учащихся, склонных к виктимному поведению в интернет-сети и кибербуллингу. Психологическая диагностика должна быть направлена на установление когнитивных, эмоциональных, волевых личностных качеств таких подростков. В психологическом консультировании подростков важно использовать методы, позволяющие им осознать качества своей личности. В профилактическую работу с ними следует включать тренинговые занятия для формирования критического мышления и способов безопасного поведения в сети Интернет.

Исследуемая нами проблема – в поиск ответа на вопрос о наличии различий качеств личности подростков, склонных и несклонных к виктимному поведению в интернет-сети.

Понятийно-терминологический аппарат исследования составили понятия «виктимное поведение», «виктимное поведение в сети Интернет», «кибербуллинг». Согласно О.О. Андронниковой, виктимное поведение – дезадаптивный способ поведения, отклоняющийся от норм безопасного поведения, наносящий ущерб психическому и физическому здоровью человека. Оно имеет психические, моральные, социальные проявления [1]. Г.Ф. Биктагирова, Р.А. Валеева, А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, Н.Ю. Костюнина рассматривают виктимное поведение в сети Интернет как деформационное отклонение, проявляющееся в импульсивных, неосторожных, провоцирующих действиях, нарушающих нормы безопасности и ведущих к тому, что человек становится жертвой преступлений в интернет-сети [2]. А.В. Путинцева определяет «кибербуллинг» как феномен интернет-коммуникации, вид психологического буллинга, совершаемый посредством информационных технологий и состоящий в совершении агрессивных действий против жертвы [3].

С.В. Пестов характеризует распространенные преступления в интернет-пространстве, совершаемые против подростков, одно из которых – кибербуллинг: 1) сексуальное соблазнение, вовлечение, домогательство; 2) секс-туризм; 3) продажа органов; 4) игры, пропагандирующие насилие; 5) контент порнографического содержания; 6) детская порнография; 7) расизм, экстремизм,

терроризм; 8) оскорбления, запугивания, шантаж, давление (кибербуллинг); 9) кража личных данных; 10) мошенничество; 11) подстрекательство к анорексии, нанесению увечий, доведение до самоубийства; 12) торговля детьми; 13) распространение психотропных и наркотических веществ [4]. Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина выделяют психологические особенности кибербуллинга: анонимность исполнителя, невозможность удалить оскорбления из интернет-сети, возможность их размещения на разных сайтах, влияние агрессора на общественное мнение, большое количество свидетелей, угроза психическому здоровью жертвы [5]. Д.Е. Щипанова выделяет несколько видов кибербуллинга с участием подростков: флейминг, постоянные агрессивные атаки, клевета, самозванство, кража конфиденциальной информации, отчуждение, киберпреследование, хеппислепинг [6].

Основными аспектами отечественных исследований личности, общения и поведения подростков – участников кибербуллинга являются: направленность личности (И.В. Арькова, А.С. Голубовская [7], А.А. Гребенюк, Л.В. Жихарева [8], Е.А. Колесников [9], И.С. Лучинкина [8; 10], А.И. Лучинкина [8], Е.И. Погорелова [7], Р.Н. Усмонова [10]), самооценка (М.С. Князева [11], И.С. Стукало [12], Р.Н. Усмонова [13]), качества личности (К.А. Воробьева [14], А.А. Лисакова [15], М.С. Князева [11], С.В. Шашова [16]), особенности эмоционального интеллекта (А.А. Вихман [17], А.А. Климакова, Ю.А. Кочетова [18], М.В. Скорынин [17]), стиль межличностных отношений (В.С. Густодымова, М.В. Галушко [19]), копинг-стратегии в ситуации кибербуллинга (А.А. Баранов [20], А.А. Ключкина [21], С.В. Рожина [20], Г.У. Солдатова [22], Е.Ю. Шпаковская [21]). В зарубежных исследованиях рассмотрены мотивы использования сети Интернет (G. Gini, C. Marino, T. Pozzoli, J. Pfetsch, J.-Y. Xie [23]), самооценка (M. Hess, J. Pfetsch, H. Scheithauer, A. Schultze-Krumbholz [24]), эмпатия (M. Hock, H. Eschenbeck, R.-K. Knauf [25]; B.D. Harper, M.F. Wright, S. Wachs [26]; M. Hess, J. Pfetsch, H. Scheithauer, A. Schultze-Krumbholz [24]), состояния тревоги и депрессии (B.D. Harper, M.F. Wright, S. Wachs [26]), эмоциональная саморегуляция (J. Rahman, M.K. Uddin [27]), копинг-стратегии (S.B. Armstrong, S.E. Domoff, E.F. Dubow [28]). Следует отметить, что многие исследования посвящены изучению направленности личности подростков – участников кибербуллинга: потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций.



Изучение качеств личности подростков, участвующих в кибербуллинге, чаще всего направлено на отдельные качества: враждебность, стрессоустойчивость, тревожность. Значительно реже в исследованиях рассмотрен комплекс качеств их личности. Е.И. Погорелова, И.В. Арькова, А.С. Голубовская установили, что у подростков с высоким уровнем включенности в кибербуллинг выражена враждебность [7]. И.С. Стукало и А.Р. Дроздикова-Зарипова выявили, что у жертв кибербуллинга уровень тревожности выше, чем у буллеров, а в уровне коммуникабельности, конфликтности, агрессивности отличий нет [12]. Согласно результатам, полученным М.С. Князевой, С.В. Шашовой, для жертв кибербуллинга характерен низкий уровень стрессоустойчивости [11; 16]. В исследовании А.А. Лисаковой выявлены различия эмоциональных и волевых качеств личности участников кибербуллинга. «Жертвы» имеют слабый волевой контроль, осторожны, сензитивны, зависимы, а «жертвы-агрессоры» фрустрированы, эмоционально неустойчивы, имеют пониженное настроение [15].

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении качеств личности подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет. Его объект – личность подростка, склонного к виктимному поведению в сети Интернет, а предмет – качества личности подростка, склонного к виктимному поведению в сети Интернет. Гипотеза исследования состояла в предположении о существовании достоверных различий в уровне выраженности качеств личности подростков, склонных и несклонных к виктимному поведению в сети Интернет. Нами использованы методы: 1) сбора эмпирических данных – анкетирование («Кибербуллинг: участие и роли» П. Лангана), тестирование («Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой; «Личностный опросник 14-RF» Р. Кетелла); 2) обработки полученных результатов – количественный и качественный анализ, определение достоверности различий по U-критерию Манна – Уитни. База исследования – МБОУ г. Владимир «Лицей-интернат № 1». Исследуемая группа – 30 учащихся в возрасте 14–15 лет (15 юношей, 15 девушек).

На первом этапе исследования установлены склонность подростков к виктимному поведению и опыт их участия в кибербуллинге посредством методик «Склонность к виктимному поведению» и «Кибербуллинг: участие и роли».

Согласно результатам методики «Склонность к виктимному поведению», склонности к вик-

тимному поведению не имеют 46 % подростков; существует склонность к виктимному поведению, но виктимность не реализована у 46 % подростков; существует склонность к виктимному поведению и виктимность реализована у 8 % подростков. Таким образом, 54 % подростков исследуемой группы имеют склонность к виктимному поведению.

Согласно результатам методики «Кибербуллинг: участие и роли», обычными пользователями сети Интернет без опыта участия в кибербуллинге являются 46 % подростков; имеют опыт участия в кибербуллинге в роли «агрессора» 8 % подростков, в роли «жертвы» – 17 % подростков, в роли «свидетеля» – 12 % подростков, в ролях «агрессора» и «свидетеля» – 17 % подростков. Таким образом, 54 % подростков имеют опыт участия в кибербуллинге в одной или нескольких ролях.

На втором этапе эмпирического исследования на основе полученных результатов учащиеся были разделены на 4 группы по двум признакам: наличие склонности к виктимному поведению и опыт участия в кибербуллинге. 1. Подростки, несклонные к виктимному поведению и не имеющие опыта участия в кибербуллинге (29 % подростков). У них отсутствует склонность к виктимному поведению и опыт участия в кибербуллинге. 2. Подростки, несклонные к виктимному поведению, но имеющие опыт участия в кибербуллинге (17 % подростков). У них отсутствует склонность к виктимному поведению, но есть опыт участия в кибербуллинге в одной из ролей или двух ролях: «жертва», «свидетель», «свидетель и агрессор». 3. Подростки, склонные к виктимному поведению, но не имеющие опыта участия в кибербуллинге (17 % подростков). У них есть склонность хотя бы к одному виду виктимного поведения, но опыт участия в кибербуллинге отсутствует. 4. Подростки, склонные к виктимному поведению и имеющие опыт участия в кибербуллинге (37 % подростков). У них есть склонность хотя бы к одному виду виктимного поведения и опыт участия в кибербуллинге в одной или нескольких ролях: «жертва», «агрессор», «свидетель», «свидетель и жертва», «свидетель и агрессор».

На третьем этапе эмпирического исследования подростков этих групп были определены различия в уровне выраженности качеств личности, установленных с использованием методики «14-RF». Качества личности, по которым выявлены достоверные различия, представлены в таблице 1.



Таблица 1

**Достоверные различия в выраженности качеств личности подростков в зависимости от склонности к виктимному поведению и опыта участия в кибербуллинге (опросник «14-PF» Р. Кетелла)**

Группы подростков	Несклонные к ВП и без опыта участия в КБ	Несклонные к ВП и с опытом участия в КБ	Склонные к ВП и без опыта участия в КБ	Склонные к ВП и с опытом участия в КБ
Несклонные к ВП и без опыта участия в КБ		Отсутствуют	Факторы Е, Q3	Факторы В, Е, Q4
Несклонные к ВП и с опытом участия в КБ	Отсутствуют		Факторы Q3	Отсутствуют
Склонные к ВП и без опыта участия в КБ	Факторы Е, Q3	Факторы Q3		Фактор Q3
Склонные к ВП и с опытом участия в КБ	Факторы В, Е, Q4	Отсутствуют	Фактор Q3	

Примечание. ВП – виктимное поведение, КБ – кибербуллинг. В – низкий интеллект – высокий интеллект, Е – покорность – настойчивость, Q3 – импульсивность – контроль желаний, Q4 – нефрустрированность – фрустрированность.

Как видно в таблице 1, различия между выделенными группами подростков в большинстве случаев установлены по факторам Е – покорность – настойчивость и Q3 – импульсивность – контроль желаний. В отдельных случаях

различия установлены по факторам В – низкий интеллект – высокий интеллект и Q4 – нефрустрированность – фрустрированность. Средние значения по этим факторам и значения достоверности различий представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень выраженности и достоверные различия качеств личности подростков в зависимости от склонности к виктимному поведению и опыта участия в кибербуллинге**

Факторы опросника «14-PF» Р. Кетелла	Группы подростков				Достоверность различий по U-критерию Манна – Уитни
	1 Несклонные к ВП и без опыта участия в КБ	2 Несклонные к ВП и с опытом участия в КБ	3 Склонные к ВП и без опыта участия в КБ	4 Склонные к ВП и с опытом участия в КБ	
В – низкий интеллект – высокий интеллект	6,5	5,7	3,7	4	U эмп 1.4 = 11, p ≤ 0,05
Е – покорность – настойчивость	9	6,7	6,5	7,2	U эмп 1.3 = 2, p ≤ 0,05 U эмп 1.4 = 14,5, p ≤ 0,05
Q3 – импульсивность – контроль желаний	5,2	4,2	7	4,8	U эмп 1.3 = 2,5, p ≤ 0,05 U эмп 2.3 = 0, p ≤ 0,01 U эмп 3.4 = 5,5, p ≤ 0,05
Q4 – нефрустрированность – фрустрированность	3,5	5,2	4,5	5,4	U эмп 1.4 = 12,5, p ≤ 0,05

При анализе различий, указанных в таблице 2, основное внимание, согласно цели исследования, было обращено на достоверные различия в уров-

не выраженности качеств личности подростков группы 1 «Несклонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге» и группы 4

«Склонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге». Между этими группами подростков установлены следующие достоверные различия.

1. Фактор «В» (низкий интеллект – высокий интеллект) у подростков группы 1 находится на достоверно более высоком уровне выраженности (6,5 стена), чем у подростков группы 4 (4 стена) при  $p \leq 0,05$ . При этом у подростков обеих групп показатели этого фактора находятся в пределах средних значений, но у подростков группы 1 ближе к верхней, а у подростков группы 4 ближе к нижней границе нормы. Следовательно, у подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет, недостаточно сформированы умения, связанные с развитием мышления и обработкой воспринятой информации: сравнивать, обобщать, упорядочивать, устанавливать закономерности.

2. Фактор «Е» (покорность – настойчивость) у подростков группы 1 находится на достоверно более высоком уровне выраженности (9 стенов), чем у подростков группы 4 (7,2 стена) при  $p \leq 0,05$ . При этом у подростков обеих групп показатели этого фактора находятся в пределах высоких значений. Исходя из полученных результатов, мы можем говорить о том, что подростки обеих групп проявляют стремление к независимости, самоутверждению, что свойственно учащимся этого возраста. Но подростки, склонные к виктимному поведению в сети Интернет, также могут проявлять зависимость от сверстников и взрослых, подчинение им, неумение отстаивать свою точку зрения.

3. Фактор «Q4» (нефрустрированность – фрустрированность) у подростков группы 1 находится на достоверно более низком уровне выраженности (3,5 стена), чем у подростков группы 4 (5,4 стена) при  $p \leq 0,05$ . При этом у подростков обеих групп показатели этого фактора находятся в пределах средних значений. Следовательно, подростки, склонные к виктимному поведению в сети Интернет, отличаются эмоциональной неустойчивостью и психическим состоянием, которое можно охарактеризовать как напряжение, беспокойство, возбуждение. Подобное состояние может возникать при неудовлетворении потребностей подростка в реальном общении с окружающими и в деятельности.

В проведенном исследовании также были получены достоверные различия между подростками группы 1 «Несклонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге» и группы 3 «Склонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге».

1. Фактор «Е» (покорность – настойчивость) у подростков группы 1 находится на достоверно более высоком уровне выраженности (9 стенов), чем у подростков группы 3 (6,5 стена) при  $p \leq 0,05$ . При этом достоверные различия в уровне выраженности этого качества у подростков группы 3 и группы 4 отсутствуют. Это говорит о том, как было показано выше, что подростки, несклонные к виктимному поведению, способны выражать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, могут противопоставить ее мнению других людей, проявляют независимость. Подростки, склонные к виктимному поведению, более конформны, ориентируются на мнение других людей, подчиняются им.

2. Фактор «Q3» (импульсивность – контроль желаний) у подростков группы 1 находится на достоверно более низком уровне выраженности (5,2 стена), чем у подростков группы 3 (7 стенов) при  $p \leq 0,05$ . Отметим, что показатели этого фактора у подростков обеих групп соответствуют средним значениям. Такие результаты показывают, что подростки группы 3 отличаются повышенным самоконтролем соблюдения социальных норм, однако высокая выраженность этого качества может определять склонность таких подростков к гиперсоциальному виктимному поведению.

В проведенном исследовании достоверные различия в уровне выраженности качеств личности по фактору «Q3» (импульсивность – контроль желаний) были установлены не только между подростками группы 3 и группы 1, но и между подростками группы 3 и группы 2 «Несклонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге», а также группы 4 «Склонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге». У подростков группы 3 показатель по фактору «Q3» находится на достоверно более высоком уровне выраженности, чем у подростков группы 2 (4,2 стена) и подростков группы 4 (4,8 стена), при  $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$  соответственно.

Следует обратить внимание на то, что у подростков, которые имеют опыт участия в кибербуллинге (группы 2 и 4), показатели по фактору «Q3» имеют меньшие значения, чем у тех, кто не имеет такого опыта. Это позволяет предположить, что подростки, имеющие опыт участия в кибербуллинге, не всегда могут осуществлять регуляцию своего состояния, поведения, самоконтроль желаний, организовывать свою деятельность.

Таким образом, подросткам, склонным к виктимному поведению и имеющим опыт участия в кибербуллинге, свойственны: 1) недостаточная сформированность умений сравнивать, обоб-

щать, упорядочивать, устанавливать закономерности; 2) проявления зависимости от сверстников и взрослых, неумение аргументировать и отстаивать свою точку зрения; 3) фрустрированность, недостаточно сформированное умение регулировать свое состояние и организовывать деятельность.

Результаты проведенного исследования согласуются с результатами ранее проведенных исследований когнитивных, эмоциональных, волевых качеств личности подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет, в том числе к кибербуллингу. Так, в исследовании М.С. Князевой установлено, что среди таких подростков преобладают те, у кого на низком уровне сформированы критичность мышления, умение высказывать и отстаивать свою правоту и стрессоустойчивость [6]. А.А. Скорынин и А.А. Вихман выявили отрицательные корреляции между показателями интернет-зависимости, кибербуллинга и способности упорядочивать элементы, логично и последовательно строить умозаключения [14]. А.А. Лисакова диагностировала у подростков – участников кибербуллинга слабый волевой контроль (фактор «Q3»), состояние фрустрации и эмоциональную неустойчивость (фактор «Q4») [9]. Л.В. Жихарева, И.С. Лучинкина, А.А. Гребнюк, А.И. Лучинкина констатировали эмоциональный дискомфорт у подростков, имеющих разные роли в кибербуллинге [5].

На основании результатов проведенного исследования были сделаны выводы о существовании достоверных различий в уровне выраженности качеств личности подростков, склонных и несклонных к виктимному поведению в сети Интернет, и качествах личности подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет.

1. У подростков группы 4 «Склонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге», в отличие от подростков группы 1 «Несклонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге», установлены более низкие значения факторов «В» (низкий интеллект – высокий интеллект),  $p \leq 0,05$  и «Е» (покорность – настойчивость),  $p \leq 0,05$ ; более высокое

значение фактора «Q4» (нефрустрированность – фрустрированность),  $p \leq 0,05$ .

2. У подростков группы 4 «Склонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге», в отличие от подростков группы 3 «Склонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге», установлено более низкое значение фактора «Q3» (импульсивность – контроль желаний),  $p \leq 0,05$ .

3. У подростков группы 3 «Склонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге», в отличие от подростков группы 1 «Несклонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге», установлены более низкие значения фактора «Е» (покорность – настойчивость),  $p \leq 0,05$  и более высокие значения фактора «Q3» (импульсивность – контроль желаний),  $p \leq 0,05$ .

4. У подростков группы 3 «Склонные к виктимному поведению и без опыта участия в кибербуллинге», в отличие от подростков группы 2 «Несклонные к виктимному поведению и с опытом участия в кибербуллинге», установлены более высокие значения фактора «Q3» (импульсивность – контроль желаний),  $p \leq 0,01$ .

Исходя из этого, для подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет (кибербулинг), характерны следующие качества: когнитивные – недостаточное сформированное умение сравнивать, обобщать, устанавливать закономерности; эмоциональные – состояние фрустрации; волевые – сниженный самоконтроль желаний, поведения; коммуникативные – неумение выражать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, ориентация на мнение других, следование ему, уступчивость.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о существовании достоверных различий в уровне выраженности качеств личности подростков, склонных и несклонных к виктимному поведению в сети Интернет. Цель, состоящая в выявлении качеств личности подростков, склонных к виктимному поведению в сети Интернет, была достигнута.

### Список источников

1. Андронникова О. О. Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве // *Философия образования*. 2014. № 1 (52). С. 178–184.
2. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в Глобальной сети Интернет: теория, практика / Г. Ф. Биктагирова, Р. А. Валеева, А. Р. Дроздикова-Зарипова и др. Казань: Отечество, 2019. 320 с.
3. Путинцева А. В. Развитие феномена «кибербулинг»: анализ подходов к определению // *Вестник Уфимского юридического института МВД России*. 2020. № 3 (89). С. 51–57.
4. Пестов С. В. Противоправное воздействие на детей и молодежь в киберпространстве // *Теория государства и права*. 2018. № 4. С. 64–74.
5. Макарова Е. А., Макарова Е. Л., Махрина Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13, № 3. С. 293–311.

6. Щипанова Д. Е. Результаты исследования кибербуллинга в образовательных организациях // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции, 15–18 марта 2016 года. Екатеринбург, 2016. С. 443–447.
7. Погорелова Е. И., Арькова И. В., Голубовская А. С. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга // Северо-Кавказский психологический вестник. 2016. Т. 14, № 2. С. 47–53.
8. Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве / Л. В. Жихарева, И. С. Лучинкина, А. А. Гребенюк, А. И. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8, № 4. С. 115–126.
9. Колесников Е. А. Исследование психологических характеристик подростков, склонных к виктимному поведению в виртуальном пространстве // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2019. Т. 29, вып. 2. С. 148–159.
10. Усмонова Р. Н., Лучинкина И. С. Психологические характеристики участника буллинга в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2018. № 2 (12). С. 62–67.
11. Князева М. С. Исследование стрессоустойчивости личности как условие профилактики кибербуллинга в подростковом возрасте // Информация как двигатель научного прогресса: сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции (Стерлитамак, 30 мая 2019 г.). Стерлитамак: АМИ, 2019. С. 61–65.
12. Стукало И. С., Дроздикова-Зарипова А. Р. // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения», Москва, 15–16 апреля 2020 года: в 3 т. М.: Перо, 2020. Т. 3. С. 725–731.
13. Усмонова Р. Н. Психологические особенности жертв кибербуллинга // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 1 (7). С. 162–165.
14. Воробьева К. А. Личностные особенности подростков, занимающих различные позиции в структуре кибербуллинга // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 3 (60). С. 126–134.
15. Лисакова А. А. Личностные особенности подростков, подвергающихся кибербуллингу // Психология XXI века. Психологические исследования: от теории к практике: сборник тезисов участников международной научной конференции молодых ученых, 21–23 апреля 2021 года / под ред. А. В. Шаболтас. СПб.: Скифия-принт, 2021. С. 122–123.
16. Шашова С. В. Интернет-компетентность подростка как важный структурный элемент стрессоустойчивости в ситуации кибербуллинга // Приоритеты стратегии научно-технологического развития России и обеспечение воспроизводства инновационного потенциала высшей школы: материалы Всероссийской научной конференции, г. Ижевск, 27 февраля 2019 года / отв. ред. А. М. Макаров. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. С. 416–419.
17. Скорынин А. А., Вихман А. А. Интеллектуальные предикторы кибербуллинга и компьютерной зависимости в подростковом возрасте // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. С. 9–28.
18. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2, т. 7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PSMN219.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).
19. Густодымова В. С., Галушко М. В. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга в социальных сетях // Актуальные проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности: сборник тезисов докладов I Всероссийской научно-практической конференции, г. Севастополь, 4–6 октября 2018 года. Севастополь: IDEA, 2018. С. 72–76.
20. Баранов А. А., Рожина С. В. Копинг-стратегии подростка в ситуации кибербуллинга // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2016. Т. 26, вып. 2. С. 37–45.
21. Шпаковская Е. Ю., Ключкина А. А. Психологические особенности виктимного поведения подростков, подвергавшихся кибербуллингу // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN120.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).
22. Солдатова Г. У., Зотова Е. Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 11–22.
23. Associations of traditional and peer cyber-victimization with adolescents' Internet use: A latent profile analysis / G. Gini, C. Marino, J.-Y. Xie, J. Pfetsch, T. Pozzoli // Cyberpsychology. 2019. № 13 (4). URL: <https://doi.org/10.5817/CP2019-4-1> (дата обращения: 11.04.2023).
24. Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy / A. Schultze-Krumbholz, M. Hess, J. Pfetsch, H. Scheithauer // Cyberpsychology. 2018. 12 (4). URL: <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2> (дата обращения: 11.04.2023).
25. Knauf R.-K., Eschenbeck H., Hock, M. Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying // Cyberpsychology. 2018. 12 (4). URL: <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-3> (дата обращения: 11.04.2023).
26. Wright M. F., Wachs S., Harper, B. D. The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety // Cyberpsychology. 2018. 12 (4). URL: <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-6/> (дата обращения: 11.04.2023).
27. Uddin M. K., Rahman J. Cyber victimization and cyber aggression among high school students: Emotion regulation as a moderator // Cyberpsychology. 2022. 16 (2). URL: <https://doi.org/10.5817/CP2022-2-4> (дата обращения: 11.04.2023).
28. Armstrong S. B., Dubow E. F., Domoff S. E. Adolescent coping: In-person and cyber-victimization // Cyberpsychology. 2019. 13 (4). URL: <https://doi.org/10.5817/CP2019-4-2> (дата обращения: 11.04.2023).

Статья поступила в редакцию 09.03.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.

The article was submitted 09.03.2023; approved after reviewing 27.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.



Галина Анатольевна Величко

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия, gala\_g07@list.ru

Галина Юрьевна Лизунова

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, ufkz2008@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальный вопрос современного профессионального образования – использование актуальных методов и способов обучения студентов вузов, в частности будущих психологов. Статья посвящена анализу особенностей подготовки и проведения социально-психологических тренингов в онлайн-формате. Авторы раскрывают роль тренинговых занятий в формировании профессиональных компетенций практических психологов, систематизируют опыт организационной и технической подготовки онлайн-тренинга, приводят систему методов и цифровых инструментов активизации групповой работы, раскрывают особенности подбора упражнений для тренинга в онлайн-формате, приводят примеры конкретных упражнений.

*Ключевые слова:* цифровизация образования; дистанционное образование; тренинг; онлайн-тренинг; цифровая платформа; цифровой этикет; цифровые инструменты тренинга; программа тренинга.

Galina A. Velichko

Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, Saint-Petersburg, Russia, gala\_g07@list.ru

Galina Yu. Lizunova

Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia, ufkz2008@mail.ru

## FEATURES OF CONDUCTING SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAININGS IN AN ONLINE FORMAT

*Abstract.* The article deals with the topical issue of modern vocational education - the use of current methods and methods of teaching university students, in particular future psychologists. The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the preparation and conduct of socio-psychological trainings in an online format. The authors reveal the role of training sessions in the formation of professional competencies of practical psychologists, systematize the experience of organizational and technical preparation of online training, provide a system of methods and digital tools for activating group work, reveal the features of the selection of exercises for training in online format, and also give examples of specific exercises.

*Keywords:* digitalization of education; distance education; training; online training; digital platform; digital etiquette; digital training tools; training program.

Современное российское образование, в том числе профессиональное, претерпевает ряд изменений. Эти изменения, как правило, связаны с цифровизацией образовательного процесса. Процесс цифровизации в Российской Федерации получил активное и целенаправленное развитие с начала 2000-х годов. За прошедшие годы цифровые технологии качественно изменили нашу жизнь во всех сферах – в экономике, политике, государственном управлении. Цифровые технологии позволили создать систему электронного правительства, «умную» городскую инфраструктуру, способствовали развитию гражданских инициатив, обеспечили предпосылки для качественных изменений в сферах здравоохранения, культуры, образования.

Темпы цифровизации ежегодно ускоряются, кроме технических и технологических предпосылок этому способствовали процессы подготовки

цифровых специалистов, рост цифровой грамотности населения, а также вхождение в период пандемии COVID-19. Для сферы высшего профессионального образования данное обстоятельство выступило определяющим фактором, ускорившим развитие системы дистанционного обучения и процесс освоения преподавателями различных цифровых платформ, позволяющих решать актуальные дидактические задачи, стоящие перед высшей школой. Полученный в период пандемии опыт работы в удаленном формате, систематизация процессов обучения привели к открытию формы очно-заочного обучения, осуществляемого полностью в дистанционном формате. Как показал набор студентов Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы в 2021/22, 2022/23 учебных годах, это одна из самых востребованных у студентов форм



обучения, т. к. она наиболее доступна по цене и, что не менее важно, сохраняет возможность совмещать работу с получением образования.

В процессе подготовки практических психологов с использованием средств электронного обучения остро встает вопрос качества формируемых у них навыков и умений в сфере межличностного взаимодействия. Образовательные программы подготовки специалистов-практиков включают в себя значительное количество активных форм обучения, смысл и цель которых состоит не только в формировании знаний, умений и навыков, но и в осознании специфики протекания психических процессов, сопровождающих процесс взаимодействия и интервенций, а также в осмыслении терапевтических эффектов, возникающих в процессе индивидуальной и групповой работы.

В связи с этим встает вопрос: насколько дистанционные образовательные технологии могут быть уместны и эффективны в решении обозначенных задач? Необходимо разработать или усовершенствовать под задачи современного образования имеющиеся формы работы и подготовки студентов вуза.

Тренинговые занятия занимают особое место в системе форм активного обучения. Их отличительной особенностью является создание условий, при которых у обучающегося появляется возможность добывать знания на фоне эмоционального вовлечения в процесс обучения. На сегодняшний день существует множество подходов к определению понятия «тренинг». Остановимся на тех, которые позволяют раскрыть его роль в формировании профессиональных компетенций и профессионально важных качеств будущих психологов, а также коррекции их личных качеств. Так, В.В. Никандров характеризует тренинг как «метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности, формирования и совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей. ...Психотренинг направлен на повышение адекватности самосознания и поведения людей и групп» [1, с. 6]. Ю.В. Макаров подчеркивает, что «тренинг – это технология психологического воздействия на личность, осуществляемая в единстве и последовательности процессов обучения, коррекции и развития» [2, с. 64].

Возможно ли обеспечить достижение обозначенных задач и эффектов, проводя тренинговые занятия в онлайн-формате? Опыт проведения тренингов знакомства и командообразования среди студентов очно-заочной формы обучения, про-

ходящих обучение полностью в дистанционной форме, а также в группах дневного обучения в период карантинных мер 2021–2022 гг. на дневном отделении в процессе реализации практических занятий по дисциплине «Психологические основы тренинговой работы» показал, что при должной подготовке и организации взаимодействия в онлайн-формате достижение задач тренинга и обеспечение развития процессов групповой динамики могут быть реализованы. Однако для этого необходимо учитывать ряд особенностей подготовки и проведения такой формы тренингового занятия.

- Оптимальное количество участников тренинговой группы 6–20 человек, при большом количестве обучающихся на дистанционной форме обучения очно-заочного отделения рекомендуется делить поток на несколько групп, чтобы количество участников не превышало 20 человек.

- В процессе проведения онлайн-тренинга на организационном этапе важно обеспечить необходимую степень вовлеченности каждого участника в работу. В связи с этим целесообразно установить групповое правило, согласно которому камеры и микрофоны должны быть включены на протяжении всего тренингового занятия.

- Важно познакомить участников онлайн-тренинга с режимом работы, для того чтобы они смогли сформировать представление о порядке работы. В процессе работы необходимо соблюдать тайминг. Если вы не укладываетесь в обозначенное время, нужно в процессе работы откорректировать программу тренинга. Если вы считаете, что все упражнения, включенные в программу, должны быть выполнены, спросите у участников, готовы ли они продлить занятие.

- Целесообразно запланировать время на ознакомление участников тренинговой группы с техническими возможностями платформы, на которой проводится онлайн-тренинг: возможность проявить свою активность или взять слово (поднять руку – символ «ладошка», использование смайликов в процессе получения обратной связи); возможность использования чата в случае опоздания, обмена мнениями; возможность использования переговорных комнат для работы в мини-группах.

- Выбрать вариант расположения участников на экране (пространственное размещение участников), исходя из технических возможностей цифровой платформы, на которой будут проводиться тренинговые занятия. Так, например, платформа LMS Teams позволяет выбрать режим «Вместе» (участники располагаются на рядах кресел, как в зрительном зале) или режим «Большой галереи». В ходе занятия это позволит организовать очередность выполне-

ния упражнения участниками группы, отслеживать их активности. Необходимо выбрать тот вариант, который поможет формировать атмосферу общности. Этот выбор может сделать сам тренер, а можно предоставить возможность выбора группе, которая должна будет сама почувствовать, в каком варианте интерактивной картинке они воспринимают себя целостно и наиболее комфортно.

Стоит отметить, что такое структурирование деятельности на первых этапах работы группы позволит снизить тревожность участников тренинговых занятий и предоставит им возможность начать постепенное освоение виртуального пространства, в котором они будут обмениваться информацией, эмоциями, эффективно взаимодействовать, делиться переживаниями, совершать открытия.

Онлайн-тренинг всегда предполагает интерактивный формат обучения, активность со стороны участников, их высокую эмоциональную вовлеченность, непрерывный диалог. Это предъявляет повышенные требования к ресурсной готовности ведущего группы, повышенным затратам интеллектуальной, эмоциональной и физической энергии. В этой работе участие принимают специалисты социально-психологической службы организации, «...цель которой состоит в обеспечении психологического сопровождения профессионального и личностного развития обучающихся в образовательной среде...» [3, с. 181].

Для того чтобы построить полноценную коммуникацию и обеспечить бесперебойный процесс групповой работы, рекомендуется проверить работоспособность техники (не менее чем за час до эфира) и качество интернет-соединения, а также придерживаться правил цифрового этикета:

- Логин и аватар должны соответствовать формату публичного общения.
- Внешний вид должен способствовать формированию благоприятного впечатления о вас у членов группы.
- Нужно уделить достаточное внимание настройке фона и освещению. Фон должен быть нейтральным, настраивающим на продуктивное, не напрягающее общение, не отвлекать внимание участников онлайн-тренинга от главных задач встречи. Освещение должно располагаться перед вами, а не за вами. Лица тренера и участников группы должны быть хорошо видны, это обеспечивает предпосылки для эффективной невербальной коммуникации в процессе работы.
- Немаловажным условием качественной коммуникации является соблюдение тишины во время эфира (нужно отключить уведомления в мессенджерах, попросить окружающих соблюдать тишину) [4].

Более подробные рекомендации по соблюдению правил цифрового этикета могут быть сформулированы в чек-листах, которые целесообразно разослать участникам тренинга заблаговременно.

Онлайн-тренер должен уверенно владеть цифровыми инструментами, которые позволят ему управлять групповой динамикой и вовлекать аудиторию в активную работу. Целесообразно сформировать к тренинговому занятию подборку инструментов, которые ведущий планирует использовать. В нее можно включить квизы (короткий онлайн-опрос, в конце которого показывается результат), тесты, кинометафоры, аудиотреки для проведения релаксационных упражнений или творческих заданий, флипчарт.

Особенностью онлайн-тренинга является подбор упражнений с учетом того обстоятельства, что в условиях виртуальной аудитории у участников группы отсутствует возможность расположиться в кругу, они не могут использовать материальные предметы. Однако в целях формирования атмосферы группового взаимодействия и стимулирования групповой динамики могут быть использованы рисунки, символы, смайлики, цветовые палитры, кинометафоры, музыкальное сопровождение. Стоит отметить, что участниками тренингов в онлайн-формате являются молодые люди, которым привычно общаться через гаджеты, благодаря социальным сетям и видеотрансляциям. Поэтому обучающие подходы онлайн-формата, как правило, у большинства студентов не вызывают неудобства, скованности или стеснения. Для некоторых участников тренингов такой формат, наоборот, предпочтителен и эмоционально благополучен. Другой вопрос, что профессия практического психолога предполагает все-таки непосредственное общение с клиентами при решении их психологических проблем. Поэтому только онлайн-формат нежелателен.

Так, в качестве разминки может быть использовано упражнение, направленное на ассоциативный выбор цвета из палитры цветов, расположенных по кругу, характеризующий эмоциональное состояние участника.

В тренинговом занятии, посвященном развитию перцептивных навыков в рамках сплоченной группы, можно использовать упражнение со скриншотами экранов смартфона со смайликами одного из мессенджеров. Набор смайликов становится своего рода описательной характеристикой стиля общения в социальных сетях участников группы. Снимки с экрана поочередно предъявляются участникам тренинговой группы, и они

должны попытаться определить, кому принадлежит набор смайликов.

Удачно подобранная кинометафора позволяет группе одновременно погрузиться в проблему, облегчает переход к ее обсуждению, помогает сделать открытие и выявить социально-психологические закономерности межличностного взаимодействия. Значение метафоры в воздействии на эмоциональное состояние человека и психологическое в целом отмечают многие современные психологи. Например, Д. Лакофф и М. Джонсон подчеркивают, что наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей является метафоричной [5].

Эффективным инструментом организации работы в группе является ролевая игра. Наибольшего эффекта позволяют достичь игры, специально разработанные под решение задачи темы тренинга. В качестве примера можно привести опыт разработки и проведения ролевой игры «Набор в экспедицию» студентами выпускного курса бакалавриата Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, направление подготовки «37.03.01 Психология» в рамках тренинга «Развитие уверенности в себе». Игра проводится для выполнения задачи тренинга: развитие навыков самопрезентации участников. Студентами был создан захватывающий сюжет, связанный с набором в палеонтологическую экспедицию, выделены роли членов отборочной комиссии и соискателей в экспедиционную команду. Кроме того, участниками выстраивается архитектура процесса проведения собеседования и оценки соискателей, прохождения туров собеседования. Данная игра позволила участникам тренинга почувствовать себя в ситуации реального собеседования, сформировать навыки уверенного поведения, зафиксировать значимые характеристики ассертивного поведения, получив при этом содержательную обратную связь от остальных участников, исполняющих роли членов отборочной комиссии.

Обратной связи в ходе работы необходимо уделять особо должное внимание. Особенностью взаимодействия в онлайн-формате является глубокое осмысление и вербализация процессов, характеризующих индивидуальную и групповую динамику. Обратная связь со студентами – участниками онлайн-тренингов может осуществляться и через образовательные платформы Moodle, Odin и др., а также социальные сети, как, например, в Горно-Алтайском государственном университете благодаря страничкам психолого-педагогического факультета, Центра социально-психологической службы университета, личным

страницам специалистов – психологов в ВК [6]. Проведение тренингов в онлайн-формате позволяет сделать записи проводимых занятий, которые можно в дальнейшем использовать для анализа занятий с участниками этих тренингов, для обучения тренинговым приемам работы в других группах студентов.

Важным этапом в разработке программы тренинга является написание дословного сценария, предполагающего четкую регламентацию действий участников при определении очередности выполнения упражнений, разделении их на группы, порядке перехода в переговорные комнаты, распределении выполняемых ролей, предоставлении их описания. Это позволяет экономить время, формирует у участников группы готовность к выполнению упражнений и обеспечивает нужный темп работы.

Работа в тренинговой группе в онлайн-формате характеризуется часто повышенным напряжением. В связи с этим включение в план тренинга релаксационных упражнений очень позитивно воспринимается большинством участников. Такие упражнения позволяют улучшить психоэмоциональное состояние, сохранить интерес к занятию, восстановить работоспособность, пополнить энергетические силы. Кроме того, важным является вопрос сохранения безопасности образовательной среды, которая бы «...позволяла осуществлять качественное обучение... была бы благоприятной для... психоэмоционального развития...» [7, с. 180]. Занятия в таком формате нивелируют враждебные, тревожные, агрессивные состояния участников тренинга.

Таким образом, процессы, происходящие в современном образовании, подталкивают преподавателей высшей школы к освоению и использованию новых методов и приемов организации процесса обучения студентов вузов. При подготовке практических психологов часто речь идет о тренинговых занятиях в онлайн-формате. Несмотря на отсутствие возможности непосредственного контакта, учитывая тщательность подготовки и затруднения в проведении, тренинг в онлайн-формате обладает рядом положительных характеристик: доступность, большая вовлекаемость студентов в тренинговое занятие при отсутствии возможности личного участия, возможность проявления личной активности в силу индивидуально-личностных особенностей. При этом сохраняется эффективность проведения тренинговых занятий, обеспечиваются необходимые условия для профессионального становления психологов-практиков.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Никандров В. В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 176 с.
2. Макаров Ю. В. Психологический тренинг как технология // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 61–66.
3. Величко Г. А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития // Вестник университета. 2021. № 12. С. 179–184. URL: <https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/3271/2247> (дата обращения: 12.12.2022). DOI 10.26425/1816-4277-2021-12-179-184.
4. Цифровой этикет на онлайн-тренингах // Цифровая платформа для создания программ, проведения онлайн-тренингов, управления смешанным обучением. URL: <https://www.trainingspace.online/digital-etiket-na-online-treningah> (дата обращения: 18.12.2022).
5. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
6. Центр социально-психологической помощи ГАГУ. URL: <https://vk.com/club108050056> (дата обращения: 12.12.2022).
7. Лизунова Г. Ю. Формирование психологической безопасности образовательной среды (на примере школы Республики Алтай) // Вестник университета. 2020. № 10. С. 180–186. URL: <https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2494/1893> (дата обращения: 14.12.2022). DOI 10.26425/1816-4277-2020-10-180-186.

*Статья поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 16.02.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 16.02.2023; accepted for publication 27.04.2023.*



УДК 159.923.2+37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-71-76

**Дмитрий Валерьевич Каширский***Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия, psymath@mail.ru***Олеся Борисовна Дарвиш***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, darvish2772@mail.ru***Валерия Валерьевна Паутова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, pautova.valeriya@mail.ru*

## ОДИНОЧЕСТВО КАК МЕДИАТОР СВЯЗИ САМООЦЕНКИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования роли одиночества, самооценки, профессиональной направленности, места проживания студентов в переживании удовлетворенности жизнью. Показана опосредующая роль одиночества во влиянии самооценки на удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте. Выборку составили 98 студентов младших курсов АлтГПУ разных специальностей в возрасте 18–26 лет. Выявлена значимая прямая негативная связь одиночества с удовлетворенностью жизнью студентов и значимая непрямая позитивная связь самооценки с удовлетворенностью жизнью, опосредствованная негативной связью самооценки с одиночеством. Обсуждается использование результатов в практической работе со студентами для повышения их субъективного благополучия.

*Ключевые слова:* удовлетворенность жизнью; самооценка; одиночество; юношеский возраст.

**Dmitry V. Kashirsky***Russian State Social University, Moscow, Russia, psymath@mail.ru***Olesya B. Darvish***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, darvish2772@mail.ru***Valeria V. Pautova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, pautova.valeriya@mail.ru*

## LONELINESS AS A MEDIATOR FOR UNIVERSITY STUDENTS' SELF-ESTEEM AND LIFE SATISFACTION

*Abstract.* The paper presents the results of a study of the role of loneliness, self-esteem, professional orientation, place of residence of university students on their life satisfaction. The mediating role of loneliness in the link between self-esteem and life satisfaction of students is studied. The sample consisted of 98 junior students of the pedagogical university of various specialties aged 18-26 years. A significant direct effect of loneliness on life satisfaction of students and a significant indirect positive effect of self-esteem on life satisfaction mediated by its direct negative effect on loneliness were revealed. The use of the results in practical work with students to improve their subjective well-being is discussed.

*Keywords:* life satisfaction; self-esteem; loneliness; youth.

Субъективное благополучие личности является индикатором качества жизни человека и рассматривается как важная характеристика зрелости его личности [1] и личностного потенциала [2]. Важным компонентом субъективного благополучия личности, согласно Э. Динеру, является удовлетворенность жизнью, наряду с позитивной и негативной аффективностью личности [3].

Психологи рассматривают удовлетворенность жизнью как условие успешности в различных жизненных сферах, таких как межличностные отношения, академическая успеваемость [4] как предиктор жизнестойкости [2], а также как важный фактор физического и психического здоровья [5; 6]. М. Аргайл считает удовлетворенность жизнью рефлексивной оценкой прошлого и настоящего, оказывающей влияние на переживание счастья [7]. В ис-

следованиях, проведенных на выборках взрослых россиян, была установлена связь субъективного благополучия с социально активной позицией и стремлением к независимости; было высказано предположение, что удовлетворенность жизнью выступает в качестве механизма регуляции активности человека в разных сферах жизни [8].

Современные исследователи уделяют особое внимание изучению социально-психологических детерминант субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. Ряд исследований указывает на обусловленность удовлетворенности жизнью социально-политическими и экономическими условиями жизни, удовлетворением жизненных потребностей человека [8]. В других исследованиях показана роль личностных, культурных и этнических факторов в переживании благополу-



чия и удовлетворенности жизнью. С.А. Водяха, проанализировав большой объем отечественных и зарубежных исследований, посвященных факторам психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом и юношеском возрасте, выделяет такие детерминанты удовлетворенности жизнью, как оптимизм, внутренний локус контроля, способность к саморегуляции и самоэффективность [5]. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов указывают на более низкую удовлетворенность жизнью людей, переживающих одиночество [6; 9].

Следует особо отметить, что одной из наиболее важных ценностей в юности является общение со сверстниками. И.С. Кон [10] в своих работах обосновывает важность общения для подростков и юношества тем, что оно предоставляет личности важный информационный канал; является источником опыта социального взаимодействия, а также представляет собой вид эмоционального контакта, который позволяет личности осознать свою принадлежность к группе сверстников и в то же время автономность от мира взрослых. В случае переживания человеком в этом возрасте трудностей в сфере общения существует риск неблагополучия в дальнейшем развитии его личности [10; 11]. При этом именно в подростковом возрасте и в юности впервые в наиболее заостренном виде проявляется одиночество. На его распространенность и интенсивность среди подростков и юношей указывают многочисленные исследования [см., например, 12]. Юноши в целом проявляют высокую уязвимость по отношению к одиночеству и большую склонность к нему по сравнению с людьми зрелого возраста [13]. Эмпирические исследования указывают на связь удовлетворенности жизнью подростков с позитивной оценкой своих отношений с друзьями, родителями и ровесниками противоположного пола [14; 15].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов удовлетворенность жизнью в разные периоды онтогенеза также связывается с другой важной детерминантой – самооценкой [15–17]. В частности, в недавнем исследовании норвежских психологов [16], проведенном со старшеклассниками средних школ, было показано, что значимыми предикторами удовлетворенности жизнью старших школьников являются самооценка и переживание одиночества. На позитивную связь самооценки с удовлетворенностью жизнью и негативную связь одиночества с удовлетворенностью жизнью указывают также исследования, проведенные с иранскими студентами [6]. В исследованиях, выполненных на выборках российских

респондентов, также отмечалась связь самооценки с удовлетворенностью жизнью. Так, например, Ж.М. Елисеева [17] в своем исследовании показала, что студенты с высоким уровнем самооценки имели более высокий уровень удовлетворенности жизнью, чем респонденты с низким уровнем самооценки. Л.А. Головей с сотрудниками изучала роль предикторов удовлетворенности жизнью у воспитанников детского дома и детей из семьи. Результаты ее исследования показали, что для воспитанников детского дома позитивное самоотношение, доверие к себе в интеллектуальной деятельности, адекватность образа воспитанника в глазах воспитателя играют наиболее важную роль для их удовлетворенности жизнью [18].

По мнению И.С. Кона [19], центральным психическим процессом подросткового и юношеского возраста является формирование самосознания и становление относительно устойчивой Я-концепции. В исследованиях [20] показана связь одиночества с самооценкой у подростков. Известны исследования, указывающие на то, что представления о себе и других в значительной степени определяют взаимоотношения с окружающими – переживание изолированности или, наоборот, включенности в группы. Так, в исследовании О.А. Андриенко [20] было показано, что у подростков чрезмерно высокая и низкая самооценки вызывают преимущественно глубокое переживание чувства одиночества.

Результаты проанализированных выше исследований позволили нам сформулировать следующий исследовательский вопрос (RQ): какова роль психологических особенностей студентов (самооценка и переживание одиночества) и их демографических характеристик (возраст, пол, место проживания и профессиональная направленность) в структуре детерминации удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте?

В нашем исследовании приняли участие 98 студентов младших курсов педагогического университета в возрасте от 18 до 26 лет ( $M = 19,34$ ;  $SD = 1,23$ ), из них девушки – 79 %. Студентам было предложено ответить на вопросы авторской социодемографической анкеты, включающей сведения о возрасте, поле респондентов, месте проживания (с родителями или отдельно) и на вопросы психологических методик. В исследовании были использованы: тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н.В. Паниной), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и др.), шкала самоуважения М. Розенберга (RSES). Данные были собраны с использованием плат-

формы Google Forms и статистически обработаны в программе IBM SPSS Statistics 26. Согласно полученным данным, более половины юношей и девушек, принявших участие в исследовании, имеют высокий уровень удовлетворенности жизнью (58,13 %), 17,47 % – средний и 24,4 % – низкий уровень удовлетворенности жизнью. Высокий уровень самоотношения отмечен почти у половины участников исследования (44,2 %), у 41,9 % – средний и у 27,9 % – низкий уровень самоотношения.

Для изучения вклада разных социально-психологических характеристик юношей и девушек (самооценки, интенсивности переживания одиночества, возраста, пола, особенностей проживания и профессиональной направленности) в детерминацию удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте мы, прежде всего, определили, есть ли линейные связи между исследуемыми показателями. Для этого был использован корреляционный анализ Пирсона (см. табл. 1).

Таблица 1

### Парные корреляции изучаемых показателей

Показатели		ОДН	СО	ИЖУ	Возраст
Одиночество (ОДН)	Pearson Correlation	1	-0,573***	-0,378***	-0,015
	Sig. (2-tailed)	–	0,001	0,001	0,893
Самооценка (СО)	Pearson Correlation	-0,573***	1	0,256 <sup>*</sup>	0,076
	Sig. (2-tailed)	0,001	–	0,018	0,492
Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)	Pearson Correlation	-0,378***	0,256 <sup>*</sup>	1	-0,097
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,018	–	0,375
Возраст	Pearson Correlation	-0,015	0,076	-0,097	1
	Sig. (2-tailed)	0,893	0,492	0,375	–

Примечание. \*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Корреляционный анализ показал наличие негативной значимой связи одиночества с самооценкой и удовлетворенностью жизнью, позитивной значимой связи самооценки с удовлетворенностью жизнью и отсутствие связи этих показателей с возрастом студентов. Таким образом, статистическая связь между релевантными для исследования показателями была установлена.

Далее с помощью множественного регрессионного анализа (MRA) определялась роль изучаемых социально-психологических характеристик юношей и девушек в структуре детерминации их удовлетворенности жизнью. В таблице 2 представлены результаты оценки качества полученной регрессионной модели. В таблице 3 отражена оценка регрессионных коэффициентов.

Таблица 2

### Оценка качества регрессионной модели

Стат. индексы	R	R <sup>2</sup>	F	p
Значения	0,424	0,180	3,27	0,01

Примечание. R – коэффициент множественной корреляции, R<sup>2</sup> – коэффициент множественной детерминации, F – статистика Фишера, p – уровень значимости.

Из таблицы 2 видно, что коэффициент множественной корреляции R для расчетной модели оказался статистически значимым, поэтому данная модель может быть содержательно ин-

терпретирована. Коэффициент множественной детерминации указывает, что регрессионная модель объясняет 18 % дисперсии зависимой переменной.

Таблица 3

### Оценка значимости регрессионных коэффициентов

Предикторы	B	SE	$\beta$	t	p
Константа	31,311	7,183	–	4,359	0,001
Самооценка	0,039	0,083	0,059	0,472	0,639
Одиночество	-0,104	0,040	-0,326	-2,598	0,011
Возраст	-0,197	0,169	-0,145	-1,162	0,249
Проф. направленность	-0,421	1,356	-0,39	-0,310	0,757
Пол	2,410	1,900	0,136	1,268	0,208
Проживание	-2,64	3,33	-0,101	-0,793	0,430

Примечание. Зависимая переменная: ИЖУ.

Из таблицы 3 можно видеть, что только одна из шести независимых переменных («Одиночество») имела статистически значимый коэффициент регрессии, это свидетельствует о том, что из всех рассматриваемых нами психологических и социодемографических характеристик только переживание одиночества является значимым предиктором удовлетворенности жизнью. Причем соответствующий регрессионный коэффициент вошел в модель с отрицательным знаком.

Поскольку в результате корреляционного анализа (см. табл. 1) были обнаружены статистически значимые корреляции не только между удовлетворенностью жизнью и одиночеством, но и между удовлетворенностью жизнью и самооценкой, возникло предположение о наличии опосредствованной связи между самооценкой и удовлетворенностью жизнью. Для того чтобы его проверить, была проведена оценка модели медиации. Результаты анализа приведены в таблице 4 и на рисунке 1.

Таблица 4

Параметры модели влияния самооценки на удовлетворенность жизнью

Эффект	Estimate	SE	Z	p	% медиации
Прямой: СО → ИЖУ	0,010	0,180	0,474	0,636	22,7
Непрямой: СО → ОДН	0,017	0,007	2,585	0,010	77,3
Общий: СО → ИЖУ	0,022	0,009	2,440	0,015	100

Примечание. СО – самооценка, ОДН – одиночество, ИЖУ – индекс жизненной удовлетворенности.

Как можно видеть из таблицы 4, прямое влияние самооценки на удовлетворенность жизнью не является статистически значимым. Общий статистически достоверный эффект вклада самооценки в удовлетворенность жизнью в большей степени (на 77,3%) обусловлен ролью самооценки в пере-

живании одиночества: неблагоприятная самооценка способствует переживанию одиночества, а переживание одиночества, в свою очередь, негативно влияет на удовлетворенность жизнью. Сказанное статистически значимо подтверждают также коэффициенты, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Оценка значимости регрессионных коэффициентов модели влияния самооценки на удовлетворенность жизнью

Эффект	Estimate	SE	Z	P
СО → ИЖУ	0,005	0,010	0,474	0,636
СО → ОДН	-0,049	0,008	-6,450	<0,001
ОДН → ИЖУ	-0,345	0,122	-2,821	0,005

Примечание. СО – самооценка, ОДН – одиночество, ИЖУ – индекс жизненной удовлетворенности.

Структурная модель, отражающая роль одиночества как медиатора связи самооценки и удов-

летворенности жизнью в юношеском возрасте, представлена на рисунке 1.

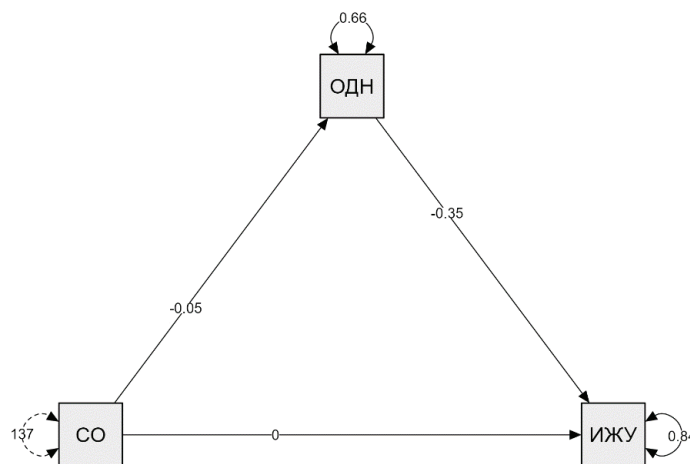


Рис. 1. Модель влияния самооценки на удовлетворенность жизнью юношей и девушек

Таким образом, медиативный анализ показал, что наиболее значимым и прямым предиктором удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте, из рассмотренных в данном исследовании, является одиночество. Прямой эффект влияния самооценки на удовлетворенность жизнью оказался статистически незначимым. Эффект влияния самооценки на удовлетворенность жизнью носит опосредствованный характер: позитивная самооценка значимо снижает переживание одиночества, тем самым через обратную связь одиночества и удовлетворенности жизнью значимо увеличивает удовлетворенность жизнью. Эти данные расходятся с результатами исследования, проведенного швейцарскими учеными на выборке старших школьников, где двумя наиболее значимыми прямыми предикторами субъективного благополучия были одиночество и самооценка. Отметим, что участники проведенного исследования – студенты младших курсов, социальная ситуация развития которых заключается в установлении связей в новой для себя среде общения. Не вызывает сомнений тот факт, что от качества отношений студентов с педагогами и сверстниками во многом зависит успешность их социально-психологической адаптации к жизни, а следовательно, и переживание субъективного благополучия личности. Вероятно, поэтому переживание одиночества именно в этом возрасте оказалось наиболее значимым

предиктором удовлетворенности жизнью юношей и девушек.

Выводы, сделанные на основе проведенного исследования, представляют, на наш взгляд, практический интерес для педагогов и психологов вуза. Как было показано выше, переживание одиночества негативно сказывается на переживании субъективного благополучия студентов. В свою очередь, удовлетворенность жизнью способствует жизнестойкости и достижению высоких результатов в различных областях жизни [4], в том числе и в учебе. В связи с этим одна из задач психологической службы учебного заведения и преподавателей вуза – помочь студентам влиться в новый коллектив сверстников, почувствовать себя принятым одноклассниками. Создание условий для успешной адаптации студентов в вузе может стать важной задачей внеклассной работы со студентами, которая будет способствовать их академическим успехам и личностному развитию. Особенно важна такая работа со студентами младших курсов.

В заключение хотелось бы также указать и на ограничение нашего исследования, которое заключается в недостаточной уравниваемости обследованной выборки по полу: подавляющее большинство участников исследования – девушки. В связи с этим задачу организации последующих исследований удовлетворенности жизнью студентов мы видим в увеличении доли респондентов мужского пола.

### Список источников

1. Манукян В. Р., Трошихина Е. Г. Современные психологические концепции психологического благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 2 (26). С. 77–84.
2. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. 17 с.
3. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities // Social Indicators Research. 1994. № 31 (2). P. 103–157.
4. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников / О. А. Сычев, Т. О. Гордеева, М. В. Лункина, Е. Н. Осин и др. // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5–15.
5. Водяха С. А. Эмоциональное благополучие как предиктор психического и соматического здоровья // Вестник СМУС Челябинской области. 2015. № 1 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-prediktor-psihicheskogo-i-somaticheskogo-zdorovya> (дата обращения: 22.04.2023).
6. Bozoglan B., Demirer V., Sahin I. Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students // Scandinavian Journal of Psychiatry. 2013. № 54. P. 313–319.
7. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 623 с.
8. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросс-культурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 53–63.
9. Goodwin R., Cook O., Yung Y. Loneliness and life satisfaction among three cultural groups // Personal Relationships. 2001. № 8. С. 225–230.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 326 с.



12. Хамитова Т. Н. Обзор исследований одиночества в юношеском возрасте // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы международной научно-практической конференции. Оренбург: Оренбургский гос. университет, 2016. С. 653–657.
13. Холодкова О. Г., Половеева И. А. Особенности переживания одиночества в юношеском возрасте // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. №. 33. С. 63–66.
14. Головей Л. А., Данилова М. В. Семейные факторы формирования доверия и удовлетворенность жизнью в подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-factory-formirovaniya-doveriya-i-udovletvorennost-zhiznyu-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 22.04.2023).
15. Головей Л. А., Данилова М. В., Данилова Ю. Ю. Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков // Социальная психология и общество. 2017. № 1. С. 108–125.
16. Moksnes U. K. et al. The role of perceived loneliness and sociodemographic factors in association with subjective mental and physical health and well-being in Norwegian adolescents // Scandinavian Journal of Public Health. 2022. № 4. P. 432–439.
17. Елисеева Ж. М. Показатели удовлетворенности жизнью студентов-психологов // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7. С. 32–35.
18. Головей Л. А., Данилова М. В., Данилова Ю. Ю. Становление личности и профессиональное самоопределение подростков из детских домов // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 273–297.
19. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 225 с.
20. Андриенко О. А. Влияние уровня самооценки на переживание чувства одиночества в подростковом возрасте // Балканско научно обозрение. 2019. № 1 (3). С. 71–73.

*Статья поступила в редакцию 30.01.2023; одобрена после рецензирования 21.04.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 30.01.2023; approved after reviewing 21.04.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-77-82

Светлана Александровна Русина

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, d-u-sha@mail.ru*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию взаимосвязи психологического благополучия и толерантности к неопределенности на примере студентов вуза. Толерантность к неопределенности определяется как психологическая характеристика личности. Ее функция заключается в сохранении внутреннего равновесия, стабильности психики в ситуации, когда необходимо удерживать напряжение, вызванное неопределенностью, и действовать в условиях новизны и неясности. Результаты исследования показывают разную направленность и значимость взаимосвязи компонентов психологического благополучия в зависимости от вида толерантности.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие; толерантность к неопределенности; интолерантность; межличностная интолерантность.

Svetlana A. Rusina

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, d-u-sha@mail.ru*

## THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN STUDENTS

*Abstract.* The paper studies the relationship between psychological well-being and tolerance to uncertainty as seen in university students. Tolerance to uncertainty is defined as a psychological characteristic of a person. Its function is to maintain internal balance, mental stability in a situation where it is necessary to maintain tension caused by uncertainty and act in conditions of novelty and ambiguity. The results of the study show a different orientation and significance of the relationship between the components of psychological well-being, depending on the type of tolerance.

*Keywords:* psychological well-being; tolerance to uncertainty; tolerance; interpersonal tolerance.

Обучение в вузе является важным периодом для личностного развития и профессионального становления человека. Вопросы, связанные с сохранением психического здоровья студентов, являются актуальными и инициируют исследования, результаты которых проясняют условия и факторы гармонизации их психологического благополучия. Ощущение благополучия имеет доминирующее значение для психического здоровья студентов, выступая его базовым феноменом. Отсутствие ощущения внутреннего удовлетворения может породить несогласованность в действиях, негативные эмоции, снижать успешность жизнедеятельности и являться причиной психосоматических расстройств. Одна из приоритетных задач системы образования напрямую связана с созданием условий для позитивного развития обучающихся с учетом непредсказуемости и динамичности современного мира. Психологическое благополучие (ПБ) как феномен не имеет однозначной трактовки в отечественной и зарубежной психологии. Определять этот феномен через категорию «отношение» к собственной жизни и себе характерно для таких авторов, как Р.М. Шамионов, Н. Бредбёрн, К. Рифф. Следующая авторская позиция представлена работами

А.В. Ворониной, С.А. Водяха и др., которым свойственно о ПБ рассуждать как об интегральной личностной характеристике. Результаты исследовательской деятельности П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой, Л.В. Куликова и др. интерпретируют понятие посредством категории «переживание». Для реализации цели нашего исследования мы используем следующее положение: ПБ – это базовый субъективный конструкт, который выражает восприятие и оценку человеком своего функционирования с учетом потенциальных возможностей; это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [1, с. 102]. Его структура гармонично сочетает в себе такие аспекты позитивного функционирования человека, как личностный рост, принятие себя, способность быть автономным и конструктивно выстраивать отношения с другими, осмысленность жизни, наличие целей [2].

Формирование актуального уровня ПБ сопряжено с рядом условий и факторов, которые активно исследуются психологами. В психолого-

педагогической литературе описаны связи со следующими объективными параметрами: возраст и пол, состояние физического и психосоматического здоровья, генетические характеристики, культурная принадлежность, уровень материального дохода, образование, статус и т. д. Из категории личностных характеристик названы: высокая оценка значимости мира и своих возможностей, удовлетворение базовых психологических потребностей, средний уровень суверенности психологического пространства, самооффективность, самооценка, реальные отношения с миром и т. д. [1; 3]. Одним из актуальных, но недостаточно полно освещенных направлений изучения является его взаимосвязь с толерантностью к неопределенности (ТН) как личностной характеристикой студентов психолого-педагогического направления.

Впервые понятие «толерантность к неопределенности» было представлено в работах Э. Френкель-Брансвик. Автором описаны поведенческие диспозиции, которые связаны с низким уровнем ТН. Акцент сделан на эмоциональной и перцептивной переменных, которые определяют оценку возможных вариантов принятия решения и сопутствующий эмоциональный фон. По мнению Э. Френкель-Брансвик, есть ряд индивидуальных особенностей, посредством которых возможно проявление этого феномена. Они затрагивают особенности когнитивного стиля, систему убеждений, а также межличностное общение и социальное взаимодействие. Особенности поведения человека при решении проблем тоже зависят от уровня толерантности [4; 5]. Толерантность к неопределенности в отечественной и зарубежной литературе рассматривается, в первую очередь, как генерализованное личностное свойство. Это способность личности осознавать противоречие между исходными обстоятельствами и актуальными возможностями, которое порождается неопределенностью ситуации и необходимостью предпринимать действия в условиях новизны и неясности. S. Budner предложил рассматривать понятие интолерантности к неопределенности (ИТН) в качестве черты личности, «тенденцию воспринимать (интерпретировать) неопределенные ситуации как источник угрозы». Для ее диагностики был разработан опросник. Автор выделяет три характерных признака неопределенной ситуации: она отличается новизной, сложностью, неразрешимостью. В свою очередь, ТН была определена как тенденция воспринимать неопределенные ситуации как желаемые, как позитивный полюс переживания неопределенных ситу-

аций [6]. Отечественные теоретические подходы в исследовании ТН объединяет стремление трактовать ее как интегральную личностную характеристику. Как черта личности данный конструкт стабилен во времени и изменяется в силу нового опыта или целенаправленной активности самого человека. Этот феномен исследуется Е.Г. Луковицкой, которая характеризует его как социально-психологическую установку с ее трехкомпонентной структурой: аффективный компонент (эмоциональное отношение к непознаваемости мира); когнитивный (осознание непредсказуемости мира); поведенческий (особенности поведения в ситуации неопределенности). Показано, что у личности с низким уровнем ТН часто встречаются такие черты, как догматизм, тревожность, ригидность, авторитаризм, закрытость, низкая креативность. А.В. Карпов рассматривая ТН, определяет ее как интегральным способностям, включая в данную группу способности целеполагания, прогнозирования, принятия решений и самоконтроля. Автор утверждает, что эта способность может быть определена сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций, хотя и трудных, но не психотравмирующих [7].

В фокусе внимания большинства исследований феномена находятся его взаимосвязи с различными личностными факторами, среди которых ведущее место занимают адаптивность, оптимизм, особенности стилевой регуляции поведения и деятельности, когнитивные процессы и процессы принятия решений. Результаты исследования Т.В. Корниловой на российских выборах показали, что ТН не способствует высокой успешности продуктивной деятельности, тогда как ИТН как тенденция избегать неопределенные ситуации мешает проявлению креативного потенциала человека. Автор рассматривает ТН как «способность испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных ситуациях и воспринимать их не как угрожающие, а содержащие в себе вызов». В своей авторской методике Т.В. Корнилова выделяет и обосновывает наличие шкал толерантности, интолерантности и межличностной толерантности к неопределенности [8; 9]. Малоизученной является проблема влияния этой характеристики личности на ПБ студентов психолого-педагогического направления, для которых толерантность является значимым профессионально-личностным качеством и определяет условия психологической безопасности специалиста напряженной профессиональ-

ной деятельности. Современная студенческая жизнь, предоставляя множество возможностей для профессионально-личностного становления, предполагает наличие у студентов способности принимать неопределенность, функционировать в системе неясных межличностных коммуникаций и действовать в условиях меняющихся обстоятельств. Доказанным считается факт того, что уровень развития этой характеристики влияет на качество жизни и удовлетворенность собой.

Стремительные, порой непредвиденные изменения в области политики, экономики, образования сопровождаются нарушением привычных социальных границ и традиционных форм жизни, приводят к резкому повышению тревоги у людей вследствие их дезориентации и растерянности в незнакомой социальной реальности. Самоизоляция, дистанционные формы обучения, интенсивное включение в цифровую информационную среду существенно повышают риск проявления психологического неблагополучия у студенческой молодежи. Стоит отметить, что количество обращений студентов за психологической поддержкой увеличилось. Актуальными стали запросы, в которых присутствуют жалобы на эмоциональное состояние (тревога/тревожность, страхи, панические атаки, чувство неприятия, растерянности), отмечаются особенности мыслительной деятельности (иррациональные убеждения/установки, которые обусловлены искажениями в восприятии реальности), присутствуют эпизоды деструктивных форм поведения. Описывая фрагменты своей жизни, студенты используют формулировки: «не успеваю за изменениями», «готовился совсем к другому развитию событий, не могу перестроиться», «потеряла контроль, несет течением событий», «меня пугает быстротечность изменений, я

не успеваю планировать» и др. Уровень ТН может предопределять воздействие на формирование ПБ личности [10, 11]. ПБ, прежде всего, представляется как целостное, субъективное переживание, как интегральный психический феномен, совокупность переживаний, отражающее успешное функционирование индивида в социальном кругу, с благоприятным эмоциональным фоном, психика и организм которого находится в функциональном состоянии, а также это позитивный взгляд на себя и на окружающий мир [12]. В исследовании нами выдвинуто предположение о взаимосвязи психологического благополучия студентов и толерантности к неопределенности.

Исследование проводилось на базе центра психологического и социального здоровья молодежи института психологии и педагогики АлтГПУ. В исследовании приняли участие 89 студентов в возрасте 19–20 лет.

Цель исследования – установление связи психологического благополучия и его компонентов с толерантностью/интолерантностью к неопределенности у студентов педагогического университета.

Для диагностики психологического благополучия использовалась методика «Шкалы психологического благополучия (ШПБ) К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [1]. Виды толерантности определялись посредством методики Т.В. Корниловой «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» [9]. Для статистической верификации использовался критерий корреляции Пирсона. Полученные данные были математически обработаны в статистической программе SPSS.

Результаты методики «Шкалы психологического благополучия (Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) представлены на рисунке 1.

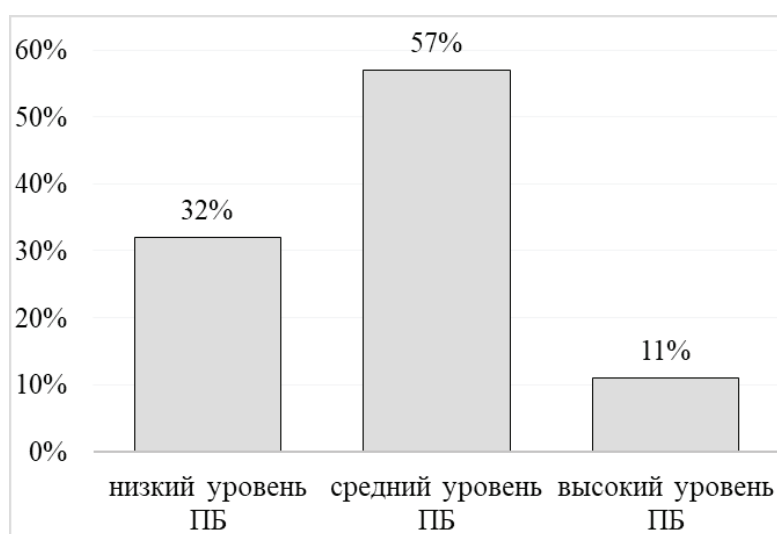


Рис. 1. Психологическое благополучие студентов (Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), %

Исходя из результатов диагностики ПБ, представленных на рисунке 1, почти половина студентов (57 % респондентов общей выборки) имеет средние показатели выраженности ПБ, у 32 % респондентов установлен низкий уровень благополучия и 11 % опрошиваемых студентов отличает высокий уровень ПБ. Каждый уровень отражает степень позитивного функционирования личности студентов и удовлетворенности собой и собственной жизнью. С опорой на мнение авторов методики можно отметить, что показатель выраженности ПБ рассматривается

как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [1].

Данные по диагностике ТН представлены на рисунке 2.

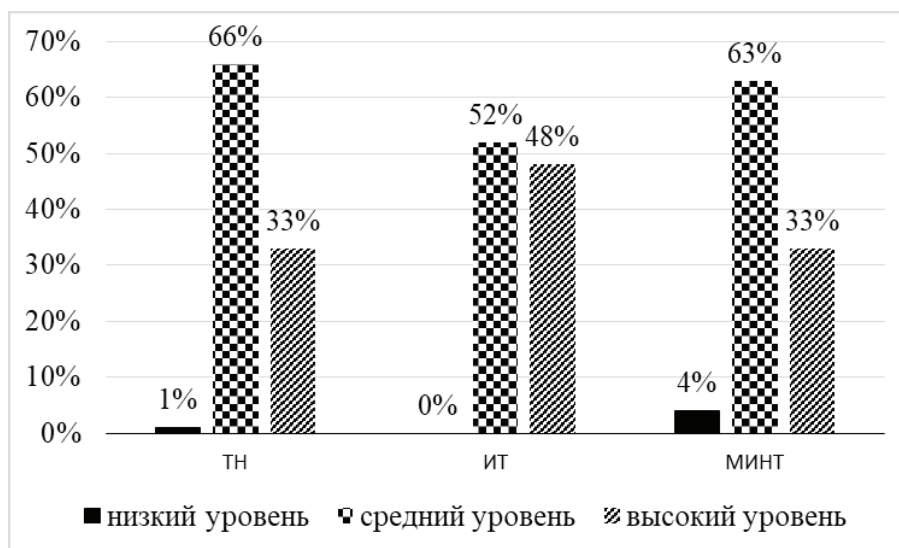


Рис. 2. Показатели выраженности толерантности к неопределенности (ТН), интолерантности (ИТ), межличностной интолерантности (МИТН), %

Анализ эмпирических данных ТН показал, что незначительное количество студентов (1 % респондентов) имеет низкий уровень ТН. Показатели среднего уровня ТН отмечены у большей части студентов (66 % респондентов) и третья часть выборки (33 % респондентов) транслирует низкий уровень. Толерантная личность студента может быть описана как приемлющая новизну и неопределенность ситуаций и способная продуктивно действовать в них. Испытуемые с высокой ТН легко уживаются с серостью повседневности, способны к пониманию многовариантности перспектив, способны видеть в неопределенности ситуации возможности нового позитивного опыта.

Показатели ИТН позволили разделить респондентов данной выборки на две относительно равные группы. Средний уровень ИТН диагностирован у 52 % опрошенных, высокий уровень – у 48 % студентов. ИТН порождает стремление к упорядоченности и ясности. Студентам с высокими показателями свойственно

избегать ситуаций неопределенности, в которых они испытывают дискомфорт, негативные эмоции и ригидность мышления. Для них важно наличие доминирующей роли правил и принципов, деление на правильные и неправильные способы действий.

Межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН), показатели которой соотносятся с низким уровнем, отмечена всего у 4 % респондентов. Студентов, чей уровень МИТН соответствует среднему, оказалось 63 %, у оставшихся 33 % опрошенных зафиксирован высокий уровень развития МИТН. Человек может спокойно воспринимать и переносить неопределенность в различных сферах своей жизни (профессиональная, учебная деятельность и т. д.), тогда как именно неопределенность в отношениях с другими людьми является для него фактором стресса. В межличностных отношениях такой человек стремится к максимальной ясности, прозрачности и даже контролю. При этом можно предположить, что неопределенность в отноше-



ниях с другим человеком вызывает тем больший дискомфорт, чем выше степень значимости этих конкретных отношений для данной личности.

Для проверки выдвинутой гипотезы использовался метод корреляционного анализа (К. Пирсон). Данные этого анализа представлены в таблице.

**Значения коэффициентов корреляции r-Пирсона между компонентами психологического благополучия и видами толерантности к неопределенности (N = 89)**

Виды толерантности	Компоненты психологического благополучия									
	Позитивные отношения	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
Толерантность к неопределенности	,095	,111	,200	,328**	,180	,069	-,092	,198	,327**	,171
Интолерантность к неопределенности	,066	,144	,188	,176	,230*	,278**	-,181	,241*	,163	,153
Межличностная интолерантность к неопределенности	-,303**	-,448**	-,504**	-,294**	-,334**	-,390**	,498**	-,346**	-,115	-,421**

Примечание. \* - ( $p \leq 0,05$ ), \*\* - ( $p \leq 0,01$ ).

Анализ данных корреляционных связей между компонентами ПБ и видами ТН показал следующее:

1. Существует значимая положительная корреляционная связь между ТН и такими компонентами ПБ, как «личностный рост» и «человек как открытая система»: чем выше уровень развития способности принимать неопределенность, а при ее наличии сохранять устойчивость в состоянии дискомфорта, тем чаще студент открыт новому опыту, испытывает чувство реализации своего потенциала, изменяется в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Его отличает высокая способность усваивать новую информацию, более целостный, реалистичный взгляд на жизнь и непосредственность и естественность переживаний.

2. Значимая положительная корреляционная связь между ИТН и такими компонентами психологического благополучия, как «цель в жизни», «самопринятие», «осмысленность жизни», позволяет заключить, что студенты, которым свойственно чаще избегать ситуации неопределенности, действовать по установленным правилам и принципам, опираясь на дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей, в большей степени осознают наличие перспектив и убеждений, определяющих смысл жизни; проявляют позитивное знание

и принятие различных качеств своей личности; оценивают себя как человека целеустремленного.

3. МИТН имеет значимую отрицательную корреляцию с такими компонентами психологического благополучия, как «позитивные отношения», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни», «самопринятие», «осмысленность в жизни». Студенты, которые в меньшей степени стремятся поддерживать межличностные отношения в формате полной ясности и контроля, в большей степени склонны выстраивать доверительные отношения с окружающими, проявлять самостоятельность и независимость суждений и поступков с опорой на собственные критерии, транслировать компетентность в управлении окружением, меняться в соответствии с собственными познаниями и достижениями, планировать цели на всю жизнь и позитивно относиться к себе. Отмечена значимая положительная связь с компонентом психологического благополучия «баланс аффекта»: студенты, в большей степени стремящиеся к ясности и контролю в межличностных отношениях, чаще переживают неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, неверие в собственные силы, недооценивают свои способности преодолеть жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки. Отметим, что только с этим видом толерантности к неопределенности

существует значимая обратная корреляционная связь с общим показателем психологического благополучия. Студентов с высоким уровнем МИТН отличают более низкие показатели психологического благополучия.

Таким образом, результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что:

- большинство студентов выборки имеют средний уровень психологического благополучия, т. е. удовлетворены жизнью и собой;
- показатели толерантности, интолерантности, межличностной интолерантности к неопределенности в большинстве случаев соотносятся со средним уровнем выраженности; студенты прошли этап адаптации, в связи с чем большинство ситуаций неопределенности и стресса были преодолены, перешли в разряд повседневных студенческих событий;
- существует взаимосвязь между психологическим благополучием и толерантностью к неопределенности. Студенты с высоким уровнем развития способности принимать неопределенность в большей степени транслируют высокие показатели личностного роста и стремление получать новый опыт. С повышением уровня интолерантности к

неопределенности студенты в большей степени способны сознательно ставить жизненные цели, наделять жизнь смыслом и поддерживать позитивное самоотношение. Более низким показателям межличностной интолерантности к неопределенности соответствуют более высокие показатели способностей студентов самостоятельно и независимо выстраивать позитивные отношения с окружением, проявлять стремление к личностному росту, понимая смысл и цели жизни, поддерживать позитивное самоотношение. При этом они чаще остальных переживают неудовлетворенность собственной жизнью. Именно последней категории студентов свойственно переживание психологического неблагополучия. Наше предположение подтвердилось частично. Взаимосвязь (отрицательная) общего показателя ПБ обнаружена только МИТН. Также обнаружены взаимосвязи между видами толерантности и некоторыми компонентами ПБ.

Результаты эмпирического исследования позволяют определить вектор дальнейших исследований и наметить основные направления работы по формированию толерантности к неопределенности будущих специалистов.

### Список источников

1. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
2. Бородовицына Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 1–10.
3. Русина С. А. Психологическое благополучие и ролевая самооценка студентов в период обучения в педагогическом университете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (43). С. 67–72.
4. Рябинкина А. Н. Толерантность студентов к неопределенности // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1 (78). С. 295–297.
5. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // Journal of Personality. 1949. Vol. 18, № 1. P. 108–143.
6. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journ. of Personality. 1962. V. 30. P. 29–40.
7. Соловьева С. Л. Выживание в условиях неопределенности // Медицинская психология в России. 2020. № 2 (61).
8. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. Толерантность к неопределенности в контексте социальной поддержки: гендерная специфика в юности // Национальный психологический журнал. 2017. № 2 (26). С. 98–105.
9. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
10. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи / А. Г. Самохвалова, Н. С. Шипова, Е. В. Тихомирова и др. // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1. С. 29–48.
11. Тихомирова Е. В., Самохвалова А. Г., Вишневская О. Н. Психологическое благополучие студентов в условиях высокой неопределенности будущего // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 88–96.
12. Вотинцева Т. С., Петренко В. Р. Взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности и психологического благополучия личности // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 145–149.

*Статья поступила в редакцию 20.02.2023; одобрена после рецензирования 03.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 20.02.2023; approved after reviewing 03.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-83-89

Светлана Ивановна Бондаренко

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия, [bonsvet@bk.ru](mailto:bonsvet@bk.ru)

### КУЛЬТУРНОЕ ШЕФСТВО ГОРОДА НАД ДЕРЕВНЕЙ В ГОДЫ НЭПА (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

*Аннотация.* В публикации рассматривается один из аспектов «смычки» города и деревни в раннесоветский период – культурное шефство города над деревней на материалах Западной Сибири. Показаны методы, формы и проблемы организации культурной работы шефских обществ. Определено, что основными адаптационными практиками крестьян к новым условиям стали: приспособление, конформизм, частичное и полное включение. В контексте культурного шефства проблемы социальной адаптации заключались в опосредованном взаимодействии рабочих и крестьян через местные партийные ячейки.

*Ключевые слова:* город; село; нэп; адаптация; шефство; культурная работа.

Svetlana I. Bondarenko

Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia, [bonsvet@bk.ru](mailto:bonsvet@bk.ru)

### CULTURAL PATRONAGE OF THE CITY OVER THE VILLAGE DURING THE NEP YEARS (REGIONAL ASPECT)

*Abstract.* The paper examines one of the aspects of “bonding” the city and the village in the early Soviet era – that is, the cultural patronage of the city over the village – as seen in Western Siberia. The methods, forms and problems of organizing the cultural work of chef societies are shown. It is determined that the main adaptation practices of peasants to the new conditions included adaptation, conformity, as well as partial and full inclusion. In the context of cultural patronage, the issues of social coadaptation consisted in workers and peasants indirectly interacting through local party cells.

*Keywords:* city; village; NEP; adaptation; patronage; cultural work.

В результате кризиса военного коммунизма и слабеющей надежды на мировую социалистическую революцию большевикам пришлось налаживать так называемую «смычку» между пролетариатом и крестьянством. «Пролетариат руководит крестьянством, но этот класс нельзя так изгнать, как изгнали помещиков и капиталистов. Надо долго и большим трудом и большими лишениями его переделывать», – говорил Ленин в мае 1921 г. [1, с. 319]. Как отмечал А.К. Соколов: «Город с его пролетариатом рассматривался большевиками как оплот социализма, а деревня – как средоточие мелкобуржуазного малообразованного и отсталого населения, доставшегося в наследие от старого режима» [2, с. 117]. Двойственность ситуации заключалась в том, что крестьянство было одновременно и объектом борьбы, и союзником. Достичь экономической смычки без идеологического и культурного вовлечения крестьянства в новый советский ландшафт было невозможно. Большевикам в рамках «смычки» пришлось налаживать и «культурное шефство города над деревней».

Изучение такого феномена как культурное шефство города над деревней в раннесоветский период представляется актуальным для понимания процесса формирования советского общества. В советский период вопросам шефства города над деревней в сибирском регионе были посвящены работы Н.Е. Таскаева, В.М. Суверова, Н.Я. Гущина, Ю.В. Журова, Л.И. Боженко [3–5]. Работы изобилуют большим фактологическим материалом, что представляет большую историческую ценность, при этом, на наш взгляд, недостаточно внимания уделялось отношению крестьян к различным социокультурным новациям в повседневной жизни, способам адаптации к ним.

Следует отметить, что в исследованиях последних лет активно формируются новые методологические подходы, свидетельствующие о наступлении эпохи междисциплинарности, новой ситуации в культуре познания, смещении исследовательского интереса с описания событий к описанию состояний. Рассматриваемая тематика не стала исключением. В этой связи обращает на себя внимание работа В.И. Шишкина.

Согласимся с исследователем, считающим, что адаптация является универсальным средством взаимоотношений между любой системой (субъектом) и его средой, направленным на устранение рассогласованности и установление равновесия между ними [6]. Основываясь на серьезном историографическом анализе, автор указывает на недостаточное количество исторических работ, освещающих проблемы социальной адаптации в целом и политической в частности.

Целью настоящей работы является рассмотрение малоизученного аспекта нэповского периода – культурного шефства города над деревней в региональном разрезе, являющегося одним из элементов государственной политики «смычки города и деревни». Период нэпа был сопряжен с усилением культурно-просветительной работы в деревне, что стало основой шефской работы в эти годы. Анализ методов и форм советской культурной шефской работы и отношение к этому процессу крестьян позволит вычленить проблемы социальной коммуникации власти и крестьянства в повседневной жизни и обозначить способы адаптации к новым социальным реалиям.

Методологической основой статьи выступила теория модернизации, в рамках которой формирование и воспитание «нового, советского» человека рассматривается как составная часть процесса преобразования большевиками традиционного общества. Для реализации задач исследования использовался проблемно-хронологический метод. В соответствии с ним из всего спектра культурно-просветительной работы советской власти было выделено направление «культурное шефство города над деревней» и рассмотрено в хронологической последовательности. Применяемый принцип междисциплинарности позволил проанализировать эмоциональное отношение крестьян, власти к шефской работе и способы их адаптации к новым условиям. Также в работе использовался историко-сравнительный метод, помогающий выявить общероссийские и региональные особенности организации шефской работы.

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

Тяготы революции, гражданской войны, экономической разрухи в полной мере легли на плечи крестьян. Трансформация политической системы привела к массовому недовольству крестьян в стране в целом, а в Западной Сибири спровоцировала такие масштабные крестьянские выступления, как восстания Плотникова, Шишкина, Рогова, Новоселова. Интересы власти и крестьян расходились все больше и больше. Необходимость поиска механизмов взаимодействия с крестьянством стала для власти вопросом выживания. Политически успокоить крестьян посредством смычки города с деревней предполагалось в том числе по организационной и культурной линиям.

Вопросы организации культурно-просветительной работы возлагались на созданный еще 28 октября 1920 г. в структуре Наркомпроса Главный политико-просветительный комитет. Понимая сложность культурного воздействия на массы, власть изначально закладывала некоторые адаптационные возможности для себя. Так, в резолюции X съезда РКП(б) «О Главполитпросвете и агитационно-пропагандистской задаче партии» значилась задача «приобретения гибкости, чуткости к запросам масс, подвижности». Эти качества предлагалось соединять с «систематичностью, точностью и быстрой работой по известному плану», что, конечно, изначально сужало адаптационные возможности исполнителей на местах [7, с. 13]

В советской историографии отмечалось, что именно в Сибири, а точнее в Иркутске и Ново-николаевске, возникла мысль о шефстве рабочих над деревней, а далее после публикации в «Известиях ВЦИК» 26 октября 1922 г. статьи «Интересный опыт» идея была распространена в стране [8, с. 212]. Часть исследователей считает началом шефской работы 1917 г. Но большинство все же согласно с тем, что системной эта работа стала после XIII съезда партии в 1924 г., когда власть определила для себя основные организационные формы шефской деятельности. Основной формой работы с крестьянами становились шефские общества. При этом указывалось строить культпросветработу, учитывая хозяйственные нужды села. Предлагалось учитывать интересы подшефных.

Власти обозначали конкретные методы работы с крестьянской средой. В качестве приоритетного указывался метод прямого общения рабочих с крестьянами. Общение должно было осуществляться в результате поездок рабочих в деревню, а крестьян в город на фабрики и заводы для знакомства с условиями работы друг друга. Но проблема заключалась в том, что «общение рабочих с крестьянами» должно было проходить под пристальным внима-



нием партийных и советских организаций, с их непосредственным участием [9, с. 4]. Таким образом, метод прямого взаимодействия исключался. Власть предлагала работать шефским обществам с крестьянством методом опосредованного действия, т. е. вести шефскую работу от имени местных партийных и советских организаций, повышать их авторитет и помнить, что «они тут временно» [9, с. 61]. Таким образом, уже на первом этапе шефство рабочих над крестьянством подменялось шефством, по сути, местных партячек над деревней, при помощи шефов рабочих. Как выяснилось, местные партячки ревностно относились к шефам, видя в них угрозу падения своего авторитета среди крестьян. Они явно не желали уступать приезжим свое влияние в деревне и требовали, по сути, «установить правильные взаимоотношения» с местными руководящими работниками. В 1925 г. в постановлении оргбюро ЦК РКП(б) на это прямо указывалось, что шефы должны держать тесную связь с местными партийными и советскими организациями. В дальнейшем в отчетных документах райкомов ВКП(б) практически всегда значилась отметка: «Вся работа шефкомиссии ведется в согласовании с ячейками РКП(б)» [10, л. 51]. Таким образом, местные ячейки ограничивали инициативу шефов, адаптируя их работу под свои интересы.

Самым распространенным методом «культурного общения» была экскурсия в город, особенно если тот располагался недалеко. Деньги на мероприятие собирались крестьянским обществом, но иногда и город выделял средства. Конечно, сама по себе экскурсия не была самоцелью власти. Здесь ставилась цель – воспитать «уважение к тяжелому труду рабочего», воспитать уважение к пролетариату, политической опоре власти.

Любопытными выглядят отзывы участников таких экскурсий: *«Крепко подружился с рабочими ребята. Перед отъездом для нас устроили вечер «смычки», на котором были наши товарищи с мылзавода и из депо. Окружком дал крестьянам общежитие с койками и постельным бельем (на каждого две наволочки, две простыни, одеяло, матрац, полотенце и 15 рублей денег и специального проводника»* [11]. Представляется, что крестьянин преувеличивает дружбу деревенской и городской молодежи, случившуюся за один день, но то, что он остался удовлетворен, тоже не вызывает сомнения. Многие моменты были «на показ», но эти поездки являлись для крестьян отдушинами от повседневного быта, расширяли кругозор деревенской молодежи и в целом могли формировать некоторый положительный эмоциональный фон. Если крестьян встречали хорошо, то поездка

запоминалась надолго. Крестьянам больше запомнились не экскурсии на фабрики, заводы, музеи, а обхождение с ними, поскольку для них это означало принятие, включение в новый социум, о чем свидетельствуют источники и письма в местную прессу.

Важной формой реализации культурной смычки города и деревни являлись Дома крестьянина. Они открывались исполкомами Советов для культурного и бытового обслуживания крестьян, приезжающих в город. Руководители Домов крестьянина также организовывали для приехавших крестьян экскурсии на предприятия с целью познакомить их с работой шефов. Дома крестьянина обычно оказывали организационно-методическую помощь избам-читальням, которые признавались центром всей культурной работы на селе, проводили консультации по различным вопросам, помогали уездным Домам крестьянина. Самым распространенным методом работы шефов с крестьянами были беседы. Судя по источникам, крестьян интересовали кооперативные вопросы, землеустройство. Адаптируясь к запросам крестьян, именно по данным темам шефами больше всего бесед и проводилось [12, л. 293].

Вообще культурная работа в деревне мыслилась Лениным путем слияния трех составляющих: общеобразовательной, политической и сельскохозяйственной [13, с. 23]. В практическом выражении работа мыслилась в приписке городских ячеек к деревенским, чтобы они «систематически заботились о всякой оказии, о всяком случае, чтобы удовлетворить ту или иную культурную потребность своей ячейки» [14, с. 367].

Как показывают архивные источники, в повседневной жизни шефская работа не была такой слаженной и велась путем проб и ошибок. На примере отчета секретаря ленинского райкома РКП Томскому губкому РКП (январь – июнь 1924 г.) можно проанализировать организацию губернской шефской работы. Как оказалось, в повседневной жизни механический способ прикрепления городских ячеек к деревенским оказался неэффективен.

Анализ проблем выявил, что шефы крайне нерегулярно работали с подшефными, в связи с чем организаторам пришлось прикреплять ячейку к деревне в целом. К каждой ячейке прикрепляли на первом этапе от одной до четырех деревень. Но вскоре выяснилось, что и с этой задачей шефы не справлялись. Нерегулярность шефской работы отчасти объяснялась особенностями сибирского региона с его недостаточным развитием транспорта, связи, отдаленностью населенных пунктов друг от друга. В связи с этим организаторам при-



ходилось адаптироваться к местным условиям. Так, одной из форм культурной смычки в Сибири становятся агитационно-инструкторские поезда и пароходы, школы-передвижки (разъездные группы, состоявшие из нескольких работников) [5, с. 204]. Как явствует из документа, шефская работа заключалась в основном в чтении докладов подшефным и отчете о прочитанном на собрании партячейки. Помимо докладов шефская работа также заключалась в проведении различных кампаний: «праздник Урожая, октябрьские праздники, доклады о смерти Ленина, о воздухофлоте, о хлебном займе, об астрономии» [15, л. 4].

Отметим, что при проведении праздничных мероприятий местные ячейки рекомендовали рабочим-шефам «не привозить праздник в деревню», а выделить представителя в районную комиссию по проведению праздников и через него консультировать подшефных. А самой подготовкой праздника должны были заниматься сельские работники, активисты. Предлагался метод включения непосредственно населения в проведение мероприятий. Таким образом, первоначальная идея непосредственного общения крестьян с рабочими в повседневной жизни усилиями местных ячеек трансформировалась в опосредованное общение [16, с. 61].

Шефство определялось как культурное еще и ввиду того, что шефы, по меткому выражению селькора С.А. Назарова из Алтайской губернии, «беднее церковной мыши» [17, л. 2]. Вместе с тем следует отметить, что в первые годы проведения шефской работы шефы старались помочь материально. Насколько это было существенно? Из анализа шефской работы в Сибири за 1926 г. властями следует, что «шефы потратили 28 000 рублей: до 23 % – на подарки; до 58 % – на содержание платных работников и на оказание поддержки школам, погорельцам; до 13 % – на разъезды; 6–7 % шефы потратили на указанные выше организационные мероприятия». Подводя итоги своей работы, шефы сами признавали ее неэффективной [18, с. 32].

Большой проблемой для шефских организаций была крайне низкая инициатива самих крестьян. Так, секретарь Ленинского райкома партии в своем отчете о шефской работе отмечал: «Для того, чтобы выписать самим газеты, то это удалось только в трех деревнях (из пятнадцати). Вообще правда делают постановления, но когда вопрос переходит вплотную, то есть к сборам, то каждый находит причины отказать, ссылаясь на налог, бедность, что, конечно, говорит о том, что крестьянство не вполне поняло значение

*шефа. Кроме того, совершенно отсутствует интерес к общим задачам советской власти, тогда, когда его не захватил тот или иной вопрос в повседневной жизни крестьянского быта»* [19, л. 4].

Секретарь верно отметил, если вопрос непосредственно не затрагивал интересы крестьян, привлечь их к какому-либо делу оказывалось очень трудно. Высокие налоговые ставки часто разоряли крестьян, и дополнительные платы, взимаемые приезжими, которым крестьяне не доверяли, оказывались не по карману и заставляли их придерживать деньги до последнего. Сказывалась и обычная рациональность в распоряжении своими весьма скудными средствами. Согласимся с исследователем Б.Н. Мироновым, который объяснял недостаток инициативы народа в процессах модернизаций «дефицитом капитала, образования и культуры» [20, с. 96].

По материалам сибирских обследований итоги шефской работы в 1926 г. выглядели следующим образом: «Среди подшефных деревень есть немало таких, в которых шеф был за год один раз (Новосибирск, Омск и др.). Результат плохой, расход средств, нередко обижались крестьяне и не более. Например, один из шефов за целый год не мог ответить крестьянам на три вопроса: почему рабочие не платят налога, а крестьяне платят; почему железнодорожникам бесплатный проезд, которым они пользуются для спекуляции; как укрепить сельский кков (крестьянский комитет общественной взаимопомощи). По этой причине шеф потерял авторитет» [19, л. 33].

Отдельной проблемой, как указывали организаторы шефской работы, было неэффективное расходование средств: содержание библиотек, которые крестьяне не посещали, раздача подарков и т. д. В целом, Сибирское шефсовещание в 1926 г. признало политпросветительную работу шефов в деревне неудовлетворительной по качеству, неэффективной, проводимой в ущерб организационно-хозяйственной работе.

Поскольку сами организаторы слабо представляли, как проводить смычку, постольку в повседневной жизни она вылилась, по меткому выражению демобилизованного красноармейца И.В. Тузикова из Томской губернии, в «постановке спектаклей». «Теперь наш город дает деревне только спектакли, а настоящего не дает» [21, л. 89]. Под «настоящим делом» крестьянин понимал просвещение деревни. Смысловая quintэссенция письма заключалась в том, что «нужны руководители из крестьян, так как к приезжим деревня относится с недоверием, больше привлечь красноармейцев к культурной работе, бесе-

довать с ними, осторожно относиться к молодежи. Город должен действительно встать лицом к деревне, в то же время не повернуться спиной к рабочему» [21, л. 89]. В своем письме крестьянин, по всей видимости, не отождествлял город с рабочими. Город в данном случае выступал как носитель власти. Возможно, поддаваясь господствующей идеологии, Тузиков симпатизирует и переживает за рабочих, что не было характерно для крестьян 1920-х гг., что в данном случае можно трактовать как конформизм, попытку приспособиться к новой реальности. Документы показывают весьма противоречивое отношение крестьян и к рабочим, и к «смычке». Заметим, крестьянский тезис «нужно побеседовать» как призыв к взаимодействию звучал довольно часто в письмах властям.

Влияние газетных штампов и клише проникало в сознание крестьян и прослеживалось в содержании некоторых писем. В такого рода письмах демонстрировался упрощенный взгляд на новацию, стремление быть причастным к новой жизни человека, который только обучился грамоте и верил печатному слову как откровению.

В письме в «Крестьянскую газету» крестьянина И.Г. Бубнова из Новониколаевской губернии (1925 г.) отражен официальный взгляд на смычку. Такие письма обязательно содержали комплиментарный фрагмент, благодарность власти, приводились аргументы. Данные письма можно расценивать как попытку адаптироваться к новой социальной среде и способ приспособиться к новой власти.

*«От имени культурников Тальменского р-на Черепановского у. Новониколаевской губ. шлю благодарности товарищу Сталину за то, что призвал нас спать с партией. После же призыва товарища Сталина дело пошло сразу лучше. Нога в ногу рука за руку. Изба-читальня работает, в ней кружки сельхозный, театральный и прочие. Дело теперь за предстоящими перевыборами совета, если они пройдут, так как пишется, то победа и смычка готова»* [22, л. 21, 21 об.].

Во второй половине 1920-х гг. назревало новое противоречие между ростом политической активности крестьян и сохранившимися во многих местах «военно-коммунистическими» методами руководства деревней. Особенно это касалось выборов в сельские советы, которые перестали быть политической борьбой, а превратились в навязывание неугодных крестьянам управленцев [23, с. 44]. В процедуре выборов в Советы это выразилось в новой инструкции по выборам 1926 г., ограничившей избирательные права зажиточных крестьян [24, с. 82].

Почему крестьяне не доверяли приезжим, показывает письмо в «Крестьянскую газету» (1925 г.) из Алтайской губернии, подписанное псевдонимом «Беспартийный». Крестьянин жалуется, что уполномоченный, приехавший проводить перевыборы в сельсовет, после избрания комиссии попросил беспартийных освободить помещение. *«Все, газеты и партийцы сами говорят: собрания и заседания только открытые, секретов нет, при открытых собраниях только будет убежден народ, а тут нето. А где же смычка?»* [25, л. 4]. Таким образом, крестьянин концентрирует внимание властей на расхождение с официальной пропагандой. Отсюда и причина недоверия к власти.

Материалы крестьянских писем подтверждают вывод исследователя И.С. Кузнецова о том, что такой социальный архетип, как «ревность к городу», адресовался, прежде всего, к служащим, представителям умственного труда, работникам управленческого аппарата. В народной лексике существовали специальные уничижительные термины для обозначения городских жителей, в особенности служащих-управленцев: «кулажник», «чужеед», «неработь» и т. д. Все эти настроения подстигивались общей неприязнью к «господам», «белоручкам» [26, с. 38]. Крестьяне остро реагировали на социальную несправедливость. Они отмечали «хлеб дешевый, товары дорогие», сетовали на тяжесть налогов и т. д.

Причины низкой социально-политической активности были не только в бедности, но и в особенности менталитета. Если крестьяне видели в начальстве пьяниц и разгильдяев, то надеяться на активность не приходилось, сказывалась определенная черта крестьянского менталитета – больше «жужжать по за углами», чем принимать решения самим. Крестьяне, побывавшие в Красной Армии, расширившие кругозор, получившие новые впечатления, уже по-иному смотрели на жизнь, понимали, что нужно больше самостоятельности в решениях. Это тезис подтверждается и нашим исследованием в отношении вопросов шефства.

Отпускник Красной Армии И.М. Кузнецов из Омской губернии в письме в «Крестьянскую газету» (1925 г.) отмечал низкую активность крестьян: *«Собрались на собрание вместо 300 членов общества 50 человек и то не вовремя, вместо часа дня в три часа. Не успели выслушать доклада о кооперации, половина разбежалась. Так работать, не годится. Если только будем жужжать по за углами и надеяться на кого-то что он за нас сделает»* [27, л. 42, 42 об.].

В целом же материалы обследования шефской работы в 1926 году в Западной Сибири зафиксиро-

ровали лишь 4 случая положительных результатов шефской работы (по мнению организаторов) из работы 31 шефобщества. Это те случаи, когда работа была направлена на помощь в сельском хозяйстве [28, л. 103].

Материалы обследования (1928 г.) показали весьма разнообразный спектр причин неудавшейся смычки. Часть крестьян склонна была в служащих видеть причину своих бед. *«Рабочий работает на крестьянина, а крестьянин на рабочего, а вот служащие всё проглотили. Рабочий получает сотую часть, чем служащий»*. *«Служащие получают 40 рублей в месяц и налогов не платят»*. Другая часть крестьян обвиняла в неудавшейся смычке ячейки: *«Без рабочих нельзя, а вот не сливаются рабочие и крестьяне, все ячейки мешают. В ячейке нет ни одного крестьянина, сидят все пролетариаты ну по-пролетарски и судят, а нас на собрания не приглашают»*. Часть крестьян была недовольна тем, что занижается их роль: *«Рабочий бы сдох без крестьянина. Жизнь нашей родине может дать только крестьян, а его задавили налогами, партийные завоевали всю страну, а не они завоевали революцию, а крестьяне»* [29, л. 66 об]. Некоторые крестьяне обвиняли рабочих. Во многом это происходило потому, что крестьяне не могли найти ответа на вопрос, кто же все-таки виноват в том, что товары дорогие – власть или рабочие?

Неоднородное по своей структуре крестьянство судило о смычке на уровне личных интересов и разнообразных форм персональных адаптаций к новым условиям. Проведенный анализ нарративных источников позволяет вычленить основные претензии крестьян к шефам. Это недостаточная материальная помощь со стороны шефов, отсутствие внятных ответов на вопросы крестьян. Среди наиболее часто упоминаемых претензий со стороны крестьян можно выделить: необоснованная разница цен на промышленные и сельскохозяйственные продукты, отсутствие товаров в кооперативных лавках,

привилегированное, по их мнению, положением городских рабочих.

Таким образом, на основе анализа официальных партийных документов, материалов обследований, источников личного происхождения, впервые вводимых в научный оборот, удалось выявить заинтересованность власти в обратной связи с крестьянством, что проявлялось в попытках власти учитывать нужды и интересы крестьян. Проведенное исследование показало, что противоречия нэпа напрямую отражались на формах и методах шефской работы, а также и на ее восприятии как адаптером (в лице власти), так и адаптантами (крестьянской средой). Власть использовала шефские ячейки как каналы для распространения нового коммунистического сознания в деревне. В контексте культурного шефства проблемы социальной коадаптации заключались в опосредованном взаимодействии рабочих и крестьян через местные партийные ячейки. Попытки властей адаптировать шефскую работу к местным условиям (организация передвижных форм) привела лишь к усилению политической агитации, культурная составляющая (просвещение) по-прежнему страдала и требовала более системных форм работы и более тщательного финансирования. Анализ источников личного происхождения позволил определить, что основными адаптационными практиками крестьян к новым условиям стали приспособление, конформизм, частичное включение.

На XV съезде партии в 1927 г. шефская работа была пересмотрена: шефские организации, занимавшиеся преимущественно культурной работой в деревне, были переориентированы на решение конкретных задач социалистического переустройства деревни, а точнее, для решения задач коллективизации. Одним из результатов этого стало обострение отношений между сельскими жителями и горожанами, несмотря на заявления правительства об успехах нэпа и сохранении союза между городом и деревней.

### Список источников

1. Ленин В. И. Заключительное слово по докладу о продовольственном налоге // Полн. собр. соч. М.: Изд-во политической литературы, 1970. Т. 43. С. 317–332.
2. Соколов А. К. Голос народа. Письма и отклики рядовых граждан о событиях 1918–1932 гг. М.: РОСПЭН, 1998. 328 с.
3. Таскаев Н. Е. Шефство рабочих Томской губернии над деревней (1922–1925 гг.) // Советское крестьянство – активный участник борьбы за социализм и коммунизм. Барнаул, 1969. 120 с.
4. Суверов В. М. Деятельность партийных организаций Сибири по укреплению союза рабочего класса с крестьянством (1917–1925 гг.). Томск, 1985. 255 с.
5. Гушин Н. Я., Журов Ю. В., Боженко Л. И. Союз рабочего класса и крестьянства Сибири в период построения социализма (1917–1937 гг.). Новосибирск: Наука, 1978. 147 с.

6. Шишкин В. И. Политическая адаптация населения Сибири в XX веке: теоретико-методологические подходы и историографические результаты изучения // Политическая адаптация населения Сибири в первой трети XX века: сборник научных статей / науч. ред. В. И. Шишкин. Новосибирск: Параллель, 2015. С. 3–44.
7. КПСС о культуре, просвещении и науке: сборник документов / сост. В. С. Викторов, А. С. Конькова, Д. А. Парфенов. М.: Политиздат, 1963. 552 с.
8. История Сибири: в 5 т. Л.: Наука, 1968. Т. 4. 501 с.
9. Вопросы шефства. Орган Агитпропов ЦК ВКП (б) // Решения партии о культшефстве. № 2. М., 1925. 60 с.
10. Отчеты райкомов ВКП(б) по вопросам шефской работы // ГААК. Ф. 2. Оп. 6. Ед. хр. 206.
11. Молодая деревня. 1926. 2 октября.
12. Отчеты, циркуляры по культурно-просветительной работе в деревне // ГААК. Ф. 22. Оп. 4. Ед. хр. 251.
13. Луначарский А. В. В. И. Ленин и народное образование: сб. статей и выступлений. М., 1960. 167 с.
14. Ленин В. И. Странички из дневника // Полн. собр. соч. М., 1982. Т. 45. 718 с.
15. Материалы Томского губернского комитета РКП(б) // ЦДНИТО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 560.
16. Татарчук Л. И. Некоторые вопросы организации культурно-шефской работы // Актуальные проблемы развития культуры Алтая. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1978. 232 с.
17. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 95.
18. Бойков И. Культшефство в Сибирском крае // Культшефство в Сибири. Новосибирск, 1927. С. 3–33.
19. Отчеты райкомов ВКП(б) по вопросам шефской работы // ГААК. Ф. 2. Оп. 6. Ед. хр. 206.
20. Мионов Б. Н. Страсти по революции: Нравы в российской историографии в век информации. М., 2013. 340 с.
21. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 1. Ед. хр. 664.
22. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 1. Ед. хр. 406.
23. Молчанова А. П. Из истории борьбы за упрочение союза рабочего класса и крестьянства // Партийно-массовая работа в деревне в 1924–1925 гг. М., 1956. 232 с.
24. Бондаренко С. И. Сельские советы и крестьянство в годы нэпа: проблемы взаимоотношений // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (44). С. 79–82.
25. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 93.
26. Кузнецов И. С. Социальная психология. сибирского крестьянства в 1920-е гг. Новосибирск, 1992. 80 с.
27. Коллекция писем в «Крестьянскую газету» // РГАЭ. Ф. 396. Оп. 3. Ед. хр. 429.
28. Материалы Сибирского революционного комитета (1919–1925) // ГАНУ. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 1185.
29. Материалы Сибирского краевого комитета ВКП (б) // ГАНУ-П. Ф. 2. Оп. 1. Ед. хр. 711.

*Статья поступила в редакцию 12.02.2023; одобрена после рецензирования 12.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 12.02.2023; approved after reviewing 12.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*



## РЕВОЛЮЦИОНЕР НА ЦАРСКОЙ СЛУЖБЕ: БИОГРАФИЯ УЧЕНОГО-ЛЕСОВОДА В.П. МОНЮШКО (1862—1923 гг.)

*Аннотация.* Статья посвящена биографии ученого-лесоведа В.П. Монюшко. При помощи историко-биографического метода автор впервые реконструирует основные вехи жизни В.П. Монюшко. В статье раскрыта роль В.П. Монюшко в событиях «Красноярской республики» в 1905 г., освещена служебная, общественная и политическая деятельность в Томской губернии. Автор отмечает, что сформированные оппозиционные взгляды и активное участие В.П. Монюшко в революционных событиях не стали препятствием для несения службы, однако сделали невозможным дальнейшее чиновничество и получение льгот государственной службы.

*Ключевые слова:* В.П. Монюшко; меньшевики; «Красноярская республика»; Алтайский округ; революция; земельно-лесное хозяйство; чиновничество.

Andrei A. Kalashnikov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, astralnyeks@gmail.com

## REVOLUTIONARY IN THE CZAR'S SERVICE: A BIOGRAPHY OF FORESTRY SPECIALIST VLADIMIR MONYUSHKO (1862—1923)

*Abstract.* The paper presents the very first overview of the biography of Vladimir P. Monyushko, a forestry specialist. Using historical-biographical method, the author reconstructs the main milestones of Vladimir Monyushko's life. The paper reveals the role Monyushko played in the events of the so-called "Krasnoyarsk Republic" in 1905, as well as describes his social and political activities during his service in Toms Governorate. The author points out that the formed opposition views and Monyushko's active involvement in revolutionary events did interfere with his service, yet made gaining promotion and receiving public service benefits impossible.

*Keywords:* Vladimir P. Monyushko; Mensheviks; "Krasnoyarsk Republic"; Altai District; revolution; land and forestry; officialdom.

В этом году исполняется 100 лет со дня смерти чиновника, специалиста в области лесного хозяйства, видного общественного деятеля и революционера Владимира Платоновича Монюшко. Чиновник резко выделялся среди служилой бюрократии. Поступив на службу в Алтайский округ, он обладал не только сформированными оппозиционными политическими взглядами, но и опытом революционной работы, а потому принял деятельное участие в событиях 1917–1918 гг.

Будучи чиновником среднего звена, не оставившим после себя источников личного происхождения, личность В.П. Монюшко не привлекала исследователей. Одной из немногих опубликованных работ, затронувшей исключительно служебный путь Владимира Платоновича, является небольшая справочная статья [1, с. 186]. Также краткая биографическая справка представлена на интернет-странице научного проекта «Наследие С.М. Прокудина-Горского» [2]. Указанные работы носят взаимодополняющий характер и затрагивают преимущественно алтайский и послереволюционный периоды жизни чиновника, игнорируя предшествующий почти 50-летний жизненный путь Владимира Платоновича, а также его рево-

люционную деятельность в 1905 и 1917 гг. Исследование жизненного пути такого неординарного чиновника, как В.П. Монюшко, предоставляет возможность приступить к системному рассмотрению кадрово-административной политики руководства алтайского хозяйственно-территориального комплекса в период преобразований и реорганизации начала XX века. Актуальность исследования обусловлена необходимостью учета личностного фактора при изучении процессов трансформации административно-хозяйственных структур в периоды революционных преобразований.

Целью настоящей статьи является исследование служебной и общественной деятельности В.П. Монюшко. В основу работы положен историко-биографический метод. Источниковую базу исследования составили делопроизводственная документация фондов центральных и регионального архивов, а также материалы периодической печати.

В.П. Монюшко родился в 1862 г., окончил Санкт-Петербургский Лесной институт и до переезда на Алтай нес службу по ведомству Министерства земледелия и государственных иму-



ществ в Европейской России, в Восточной и Западной Сибири [3, л. 1]. Согласно автобиографии лесовода, службу он начал в 1889 г. помощником лесничего. В 1889–1891 гг. заведовал поволжскими лесничествами (Сергачским и Макарьевским), в 1891–1896 гг. служил лесничим в Архангельской губернии, где управлял Онежским и Пинежским лесничествами. В 1896–1901 гг. занимал должность лесничего и лесного ревизора в Акмолинском и Кокчетавском уездах Акмолинской области. Помимо организации лесозаготовок, под руководством лесовода было осуществлено строительство дорог, лесных кордонов, открыта лесная школа, заложены питомники [4, л. 217–217 об.]. В период службы лесным ревизором Кокчетавского уезда Акмолинской области В.П. Монюшко проживал в ст. Щучинской, где входил в местный кружок помощи голодающим. Кружок оказывал действенную помощь нуждающимся, составляя подробные посемейные списки голодающих с учетом их имущественного положения, на основе которых затем определял размер и характер помощи нуждающимся «сообразно с условиями каждого отдельного случая деньгами, пищей или одеждой» [5, с. 2]. Реагируя на фактическое бездействие властей, невыполнение попечительских функций со стороны церкви, кружок выдавал ссуды на покупку семян целым селениям и неоднократно поднимал вышеуказанные проблемы на губернском уровне [6, с. 2]. В качестве члена «кружка щучинской интеллигенции» лесовод представлял отчеты о деятельности Омскому медицинскому обществу, где обращал внимание на замалчивание администрацией реального масштаба голода и фактов гибели людей. Узнав об аресте чиновника по крестьянским делам Корсакова, задерживавшего выдачу ссуд нуждающимся крестьянам, В.П. Монюшко отправил арестованному получившую затем широкую известность «поздравительную» телеграмму, которая начиналась словами: «Да здравствует суд, равный для всех...» [6, с. 2].

В 1901 г. В.П. Монюшко переехал в Енисейскую губернию, где служил лесным ревизором в Минусинском, Ачинском и Енисейском уездах. На новом месте он также активно включился в общественную работу. В 1902–1903 гг. параллельно с несением службы лесовод работал в Минусинском уездном сельскохозяйственном комитете в качестве приглашенного члена, где выступал в защиту интересов как местного крестьянства, так и казенного хозяйства [7, с. 2; 8, с. 2]. Лесовод обращал внимание на необходимость широкого демократического представительства крестьян в сель-

скохозяйственных органах, повышения агрокультуры населения. Также Владимир Платонович состоял членом комитета Минусинского музея [9, с. 2; 10, с. 2]. Отмечая просветительскую роль, которую культурное учреждение играло в жизни города, В.П. Монюшко считал необходимым ликвидировать административные препятствия в его деятельности при организации публичных чтений [11, с. 2].

Первую русскую революцию Владимир Платонович встретил в Красноярске, где начал открыто демонстрировать свои политические взгляды и убеждения. 15 января 1905 г. на заседании Красноярского отделения московского общества сельского хозяйства, членом которого он являлся, лесовод заявил, что «экономические улучшения сельскохозяйственного быта невозможны без изменения всего правопорядка народной жизни... бездеятельность отдела зависит от общих условий русской жизни, мешающих развитию инициативы и самостоятельности» [12, с. 2]. Нелучайно глава черносотенного «Союза мира и порядка» А.Г. Смирнов обвинил лесного ревизора в «возбуждении политических страстей» [13, с. 2]. Следует отметить, что, как и московская организация, красноярское сельскохозяйственное общество объединяло преимущественно демократическую интеллигенцию, поэтому идеи, выдвигаемые В.П. Монюшко, находили в нем широкую поддержку. Темы, поднимаемые в выступлениях чиновника, оказывались все более и более далеки от первоначальной сферы деятельности общества. На заседании 28 марта 1905 г. в ходе своего доклада Владимир Платонович пришел к выводу, что своевременным и необходимым в текущих условиях являлась амнистия всем политическим и религиозным преступникам [14, с. 2].

По мере развития революции Владимир Платонович начал уделять все большее внимание общественной и политической работе. Согласно содержанию секретной справки о благонадежности, 30 мая 1905 г. В.П. Монюшко участвовал в заседании Красноярской городской думы, которое приняло «противоправительственное направление», а 31 мая – в антиправительственной демонстрации, в связи с чем лесовод был привлечен к дознанию, которое, впрочем, было прекращено в октябре того же года. На основе сведений о революционной деятельности чиновника, полученных в Петербурге, в июле 1905 г. по распоряжению главноуправляющего Земледелия и Землеустройства лесной ревизор был уволен со службы [4, л. 212; 15, с. 1]. 10 августа Владимир Платонович выступил организатором демонстративных

похорон убитого рабочего Чальникова, «причем останавливал похоронную процессию перед зданиями присутственных мест и расправлял надписанные красные ленты венков, дабы обратить этим внимание толпы и заставить ее прочесть тенденциозные надписи», а также собирал деньги для семьи погибшего [4, л. 212–212 об.].

Вероятно, осенью чиновник перешел на частную службу, так как известно, что в ноябре 1905 г. он состоял секретарем союза приказчиков [16, с. 3]. В 1905 г. Владимир Платонович вошел в организованный Красноярский отдел Сибирского областного союза, возглавлявшийся видным сибирским областником В.М. Крутовским [17, с. 3; 18, с. 3]. В том же 1905 г. он вступил в РСДРП и присоединился к меньшевикам. Это случилось не ранее конца октября. По воспоминаниям участников красноярских событий 1905 г. Г. Мучника и А. Мельникова, по получении на местах текста Манифеста 17 октября В.П. Монюшко еще не примыкал к социал-демократам. Описывая выступление лесоведа на одном из октябрьских митингов, Г. Мучник назвал его либералом, впоследствии ставшим эсдеком-меньшевиком [19, с. 118]. 21 октября 1905 г. у Народного дома в Красноярске произошло столкновение митингующих с черносотенцами, в результате которого было убито и ранено несколько десятков человек. Активным участником массовых митингов и манифестаций был и уволенный чиновник. Вскоре после драматичных событий студенты мужской гимназии обнаружили в учебном заведении прокламации с угрозами: «Господа учащиеся! Наша партия решила для первого раза простить вас за ваши ученические митинги, главарем и язвой которых был развратитель Монюшко» [20, с. 2]. В прокламации содержалось предупреждение, что в случае повторения митингов и забастовок все участники будут поголовно избиты, а их главари – убиты. К числу главарей относился и упомянутый В.П. Монюшко. Однако угрозы не остановили Владимира Платоновича, и он продолжил выступать на многотысячных митингах в поддержку революции (например, революционер выступал от лица социал-демократов 11 декабря в Красноярске, где, по сообщению газеты «Голос Сибири», участвовало около 5 000 человек [21, с. 3]).

В декабре 1905 г. рабочие и солдаты Красноярска создали объединенный Совет рабочих и солдатских депутатов, который сосредоточил в своих руках власть в городе. Деятельность объединенного Совета вошла в историю под названием «Красноярской республики». В «республике» была объявлена свобода печати, собраний, союзов, был введен восьмичасовой рабочий день

и пр. В состав Совета вошел Владимир Платонович. По воспоминаниям активного участника событий Б.З. Шумяцкого, Монюшко носил кличку «генерал», «ибо в действительности имел чин действительного ст[атского] советника и состоял в должности управл[яющего] госуд[арственных] имущ[еств] Енисейской губ[ернии]» [22, с. 109]. Б.З. Шумяцкий ошибся как в чине, так и должности Владимира Платоновича (по данным Адрес-календаря на 1905 г. В.П. Монюшко имел чин коллежского асессора [23, с. 28], позднее ушел в отставку с чином надворного советника), но это вполне объяснимо – воспоминания были написаны через 20 лет после произошедших событий. Наряду с этим партийность «генерала» была обозначена автором воспоминаний как «левый меньшевик». В занятой губернской типографии с 10 декабря был начат выпуск газеты «Красноярский рабочий», ставшей печатным органом местного комитета РСДРП. Из воспоминаний участников событий Красноярской республики мы знаем, что в редколлегиях газеты входил и В.П. Монюшко [24, с. 76, 78, 79]. После ликвидации Красноярской республики губернские власти предпринимали меры к установлению лиц, причастных к изданию газеты, однако сделать этого им не удалось [24, с. 76].

Кульминацией революционных событий в Красноярске стала недельная оборона железнодорожных мастерских солдатами и рабочими от правительственных войск (28 декабря 1905 – 3 января 1906 г.). Руководили обороной местный комитет РСДРП и объединенный Совет. По воспоминаниям Б.З. Шумяцкого, *левые меньшевики* (курсив наш – А. К.) принимали активное участие в восстании [22, с. 112]. 3 января восставшие сдались правительственным войскам. Один из первых советских историков Красноярской республики А.А. Ансон заметил, что в момент сдачи осажденных правительственным войскам «многим без больших усилий удалось скрыться» [25, с. 158]. К улизнувшим революционерам относился и В.П. Монюшко, его фамилия не значилась в списках лиц, арестованных при сдаче [4, л. 222]. 7 января 1906 г. ему было предъявлено обвинение «в том, что он вошел в состав преступного сообщества, целью своей имевшего насильственное, путем разоружения полиции и установления в гор[оде] Красноярске временно революционного правительства ограничения прав верховной власти и созыв вопреки воле царствующего императора Учредительного собрания» [4, л. 220 об. – 221]. Опасаясь судебного преследования, Владимир Платонович сбежал из

Красноярска, сменил имя и поселился в Петербурге. Однако 28 декабря 1907 г. революционер, скрывавшийся под именем инженера-механика Рудольфа Адольфовича Васса, был арестован и отправлен в Красноярский тюремный замок, куда прибыл 15 февраля 1908 г. [3, л. 91–91 об.; 26, с. 2; 27, с. 2]. Практически год, пока продолжалось следствие, В.П. Монюшко находился под стражей.

В ходе следствия участие Владимира Платонова в «преступном сообществе» не подтвердилось, а «по некоторым данным предварительного следствия решительно опровергнуто» [4, л. 221]. Об участии чиновника в деятельности объединенного Совета дал показания лишь один свидетель, чего было недостаточно. Было доказано участие В.П. Монюшко в многочисленных митингах, но «ни время произнесения им речей, ни преступность их содержания по делу совершенно не установлены». Напротив, по показаниям свидетелей, Монюшко был убежденным противником насильственных действий и «старался удерживать своих слушателей от проявлений революционного настроения». Согласно заключению судебного следователя от 31 января 1909 г. уголовное преследование бывшего лесного ревизора следовало прекратить [4, л. 222 об.]. По определению Красноярского окружного суда от 5 февраля 1909 г. дело по обвинению Монюшко по ст. 101 Уголовного уложения (насильственное посягательство на изменение в России или какой-либо ее части установленных законами образа правления, порядка престолонаследия или на отторжение территории [28, с. 43]) было прекращено, а все принятые против него меры отменены. И хотя Владимиру Платоновичу удалось избежать каторги, судебное преследование по политическому делу негативно сказалось на его последующей службе.

Согласно прошению о приеме на службу в Алтайский округ, В.П. Монюшко был уволен со службы (по прошению с мундиром корпуса лесничих) 30 марта 1910 г. [3, л. 1–1 об.]. В соответствии с автобиографией чиновника, написанной через два месяца после прошения, увольнение с государственной службы произошло на год раньше – в 1909 г. [4, л. 217 об.]. Вероятно, первоначально Владимир Платонович был оставлен за штатом ведомства, а окончательно уволен только спустя год. Подтверждением этого является все то же прошение, в котором автором было отмечено, что последняя занимаемая им должность была «лесной ревизор Енисейской губернии». В течение 1909–1911 гг. отставной надворный советник занимался частными лесоустроительными и оценочными работами в губерниях Европейской

России (Петербургской, Новгородской, Нижегородской, Псковской, Могилевской).

В начале 1911 г. Владимир Платонович решил вернуться на государственную службу. В Петербурге он встретился с начальником Алтайского округа В.П. Михайловым, который согласился принять лесовода на службу в кабинетский округ. Приказом начальника Алтайского округа от 30 апреля 1911 г. он был назначен старшим помощником управляющего Барнаульским имением с 21 марта 1911 г. по найму [3, л. 9]. Новая должность и оклад содержания не соответствовали первоначальным договоренностям, к тому же служба помощником управляющего имением предполагала необходимость постоянного проживания в деревне. Из-за наличия детей школьного возраста лесовод стремился получить должность в Барнауле. В справочной статье Б.В. Бабарыкина отмечено, что у Владимира Платоновича было трое детей [1, с. 186], однако благодаря сохранившимся налоговым документам нами установлено, что их было как минимум четверо: Александра (1899 г. р.), Борис (1904 г. р.), Юрий (1906 г. р.), Надежда (1911 г. р.) [29, л. 1 об.]. Все они были внебрачными.

Высшее лесное образование и многолетняя профессиональная практика В.П. Монюшко заинтересовали заведующего Алтайским отделением контроля МИДв И.М. Маттеева, который в личном письме заведующему Контролем МИДв В.С. Федорову от 24 мая 1911 г. предложил кандидатуру лесовода на должность контролера. И.М. Маттеева не смутила его биография: «Из объяснений Монюшко я вынес впечатление, что если он и был причастен к политическому движению, то едва ли когда-либо вновь к нему примкнет... и сказал, что получил достаточную “прививку”, которая оказала на него отрезвляющее, расхолаживающее действие» [4, л. 213 об.]. Однако изучив революционное прошлое кандидата, В.С. Федоров отказался ходатайствовать перед министром императорского двора о принятии его на службу.

В первой половине 1911 г. Алтайский округ готовился к административной реорганизации, предполагавшей, среди прочих преобразований, реформирование низового яруса управления и создание вместо громоздких имений более компактных лесничеств. Координировать деятельность разрозненных административно-хозяйственных единиц должны были старшие лесничие с правами ревизоров. В условиях грядущих масштабных преобразований округ испытывал потребность в профессиональных кадрах, имев-



ших значительный опыт службы в казенном и частном земельно-лесном хозяйстве. На наш взгляд, именно из этого исходил В.П. Михайлов при приеме на службу бывшего лесного ревизора, имевшего 20-летний подобный опыт. В ходе проведения административной реформы с 1 июля 1911 г. В.П. Моношко был назначен помощником делопроизводителя Главного Управления Алтайского округа по найму [3, л. 9, 12].

Служба по найму не давала льгот государственной службы и дальнейшего чиновничества. По рекомендации В.П. Михайлова 20 июня 1915 г. В.П. Моношко предпринял попытку поступить на государственную службу в Алтайский округ на должность старшего лесничего (которую на тот момент Владимир Платонович занимал уже более двух лет, с мая 1913 г.), для чего подготовил прошение на имя императора [3, л. 89]. Однако против определения бывшего «главаря восстания» на государственную службу выступил томский губернатор, и В.П. Моношко был вынужден остаться служить «по найму».

Февральская революция продемонстрировала, что полученная ранее Владимиром Платоновичем «прививка» от революционных взглядов не сработала. По личной просьбе чиновника в июле 1917 г. ему была выдана специальная справка от Управления округа, удостоверяющая, что за период службы в округе он ни разу не поднимал вопрос о смягчении последствий своей прежней политической деятельности, «а тем более о помиловании» [3, л. 120]. 13 апреля 1917 г. в Томской губернии состоялись выборы в народные собрания – особые, не признанные Временным правительством органы, создавшиеся на всех уровнях управления губернией. Новая система как аналог земств должна была заменить временные комитеты общественного порядка и безопасности, цензовые городские думы и другие органы бывший царской администрации. Народные собрания обладали широким кругом полномочий, начиная от решения вопросов ведения хозяйства, установления налогов и сборов и заканчивая охраной порядка, здоровья, жизни и имущества граждан [30, с. 47]. Всего в состав Томского губернского народного собрания было избрано 522 депутата, 6 из них – от Барнаула. Одним из народных избранников стал В.П. Моношко, получивший 17 644 голоса [31, с. 3; 32, с. 3]. Владимир Платонович вошел в число кандидатов, набравших наибольшее число голосов и шедших со значительным отрывом от остальных. Так, председатель Барнаульского комитета общественного порядка, будущий Алтайский губернский комиссар, а в 1919 г. колча-

ковский министр торговли и промышленности, предприниматель А.М. Окорочков получил только 491 голос [32, с. 3].

В губернском народном собрании В.П. Моношко входил в комиссию по делам церкви. Отделение церкви от государства и школы от церкви стало одним из центральных направлений деятельности чиновника, в течение 1917 г. он неоднократно поднимал данную тему на многочисленных съездах в Томске и Барнауле, организовывал публичные лекции [33, с. 3; 34, с. 3; 35, с. 2; 36, с. 3; 37, с. 4; 38, с. 97–98]. Будучи депутатом губернского собрания от Барнаула, Владимир Платонович также вошел в соответствующие уездное и городское народные собрания, где вел деятельную работу (например, производил оценку законности расходования финансовых средств городской думой [39, с. 1]). Помимо этого, В.П. Моношко был председателем Барнаульского городского продовольственного комитета, входил в Алтайский губернский земельный комитет (председатель третьей сессии), в период выборов в Учредительное собрание лесовод был включен в список кандидатов от объединенной организации РСДРП от Алтайской губернии [40, с. 1]. В.П. Моношко также вел активную журналистскую работу: был корреспондентом газеты «Жизнь Алтая», после ее закрытия – постоянным корреспондентом меньшевистского «Алтайского луча».

Владимир Платонович превратился в связующее звено между общественными организациями, новообразованными органами власти и сохранявшимися дореволюционными структурами хозяйственного управления, такими как Управление Алтайского округа, где он продолжал занимать должность старшего лесничего. Начиная с марта 1917 г. чиновник напрямую участвовал в организации новых органов власти на местах и разъяснении населению текущей политической ситуации. По большинству вопросов он продолжал отстаивать интересы казны. Так, на заседании исполнительного комитета военного отдела Совета рабочих и солдатских депутатов 19 июня 1917 г. В.П. Моношко выступил с докладом о препятствиях, чинимых крестьянами Алтайскому округу при лесозаготовках [41, с. 4]. В губернском народном собрании, Алтайском губземкоме чиновник неоднократно выступал с осуждением сепаратизма и национализма коренных народов Горного Алтая.

13 октября 1917 г. В.П. Моношко подал прошение на имя начальника Алтайского округа с просьбой о медицинском освидетельствовании для увольнения от службы по состоянию здоровья. На шестом десятке лет болезней у него было



предостаточно: туберкулез, проблемы с сердцем, геморрой [3, л. 124 об., 127]. По постановлению начальника Алтайского округа от 14 октября 1917 г. В.П. Монюшко был командирован в Петроград для личного доклада в Министерстве земледелия о положении округа. Причиной командировки стали события третьей сессии Алтайского губземкома, в ходе которой чиновники Алтайского округа были обвинены в некомпетентности и контрреволюционной деятельности, был возбужден вопрос о необходимости передачи управления округом губернскому земельному комитету. Невзирая на результаты медицинского освидетельствования, чиновник отправился в командировку. Старший лесничий вернулся в Барнаул только 6 (19) февраля 1918 г., где к этому времени так же, как и в столице, была установлена советская власть. В результате проводившейся реорганизации управления Алтайским округом приказом Алтайской губернской земельной управы от 9 марта (24 февраля) 1918 г. В.П. Монюшко был оставлен за штатом [42, л. 9 об.]. Как и большинство других бывших служащих Алтайского округа, лесовод относился негативно к проводимым административным преобразованиям и не скрывал свою позицию. С целью приостановки проводимой реорганизации, а также для защиты интересов алтайских служащих бывшего Кабинета в мае 1918 г. В.П. Монюшко был отправлен на Всероссийский съезд лесоводов в Москву.

Вскоре после отъезда лесовода советская власть на Алтае пала, на всей территории страны развернулась полномасштабная Гражданская война. Фамилия В.П. Монюшко отсутствовала в списках делегатов Всероссийского съезда лесоводов, желавших выехать обратно из Москвы, а его коллеги – алтайские лесоводы – весной 1919 г. отмечали в одном из своих постановлений следующее: «Наступивший переворот (имеется в виду падение «первой» советской власти на Алтае в июне 1918 г. – А. К.) захватил посланного делегата в Мо-

скве, откуда он до сих пор не возвратился и Совет (Алтайского отдела Всероссийского союза лесоводов. – А. К.) не имеет о его судьбе никаких сведений» [43, л. 18; 44, л. 342–345]. Между тем Владимир Платонович переехал в Петроград, где в 1918 г. был назначен заведующим диапозитивной мастерской Высшего института фотографии и фототехники, проработав там как минимум до марта 1919 г. [2]. В мастерской В.П. Монюшко распоряжался архивом известного фотографа С.М. Прокудина-Горского. В стремительной смене профиля деятельности нет ничего удивительного. Увлечаться фотографией чиновник стал еще задолго до революции, В.П. Монюшко был членом Петроградского фотографического общества. Известно, что в 1913 г. за труды по цветной фотосъемке Горного Алтая ему был пожалован подарок от Кабинета стоимостью 200 рублей [3, л. 13].

После окончания Гражданской войны и установления советской власти на Алтае Владимир Платонович вновь вернулся в Барнаул, где и закончилась его насыщенная жизнь. В автобиографии зятя В.П. Монюшко, мужа старшей дочери Александры И.А. Попова (сын писателя А.С. Серафимовича), указано, что Владимир Платонович умер в 1921 г. [45, с. 108]. Однако по сведениям, предоставленным нам алтайским краеведом Ю.И. Гончаровым, лесовод скончался 19 апреля 1923 г. от порока сердца [46, л. 214–214 об.].

Таким образом, вопреки политическим взглядам, активный участник русских революций большую часть своей жизни провел на государственной службе. Революционное прошлое неоднократно напоминало о себе чиновнику, закрывая одни двери, но при этом открывая другие. Благодаря профессионализму и неустанной общественной работе В.П. Монюшко удалось найти себя везде: несмотря на либерально-демократические взгляды, чиновник до конца своей жизни продолжал отстаивать интересы казенного хозяйства.

### Список источников

1. Бабарыкин Б. В., Пережогин А. А. Справочник личного состава чиновничества Алтая (1747–1917). Барнаул: АлтГПУ, 2017. 270 с.
2. Окружение С. М. Прокудина-Горского // Международный научный проект «Наследие С. М. Прокудина-Горского». URL: <http://oldcolor.ru/rightpages.php?fname=circle> (дата обращения: 05.01.2023).
3. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 840.
4. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 482. Оп. 6. Д. 204.
5. Сибирская жизнь. 1901. 14 июня.
6. Восточное обозрение. 1901. 7 июня.
7. Сибирская жизнь. 1902. 12 ноября.
8. Сибирская жизнь. 1903. 14 января.
9. Сибирская жизнь. 1902. 12 января.

10. Сибирская жизнь. 1902. 23 января.
11. Сибирская жизнь. 1903. 4 января.
12. Сибирская жизнь. 1905. 27 января.
13. Сибирская жизнь. 1905. 2 марта.
14. Восточное обозрение. 1905. 9 апреля.
15. Восточное обозрение. 1905. 3 сентября.
16. Голос Сибири. 1905. 23 ноября.
17. Сибирская жизнь. 1905. 1 декабря.
18. Голос Сибири. 1905. 25 ноября.
19. Мучник Г. Воспоминания подпольщика (эпоха 1905 года) // Сибирские огни. 1925. № 3. С. 105–148.
20. Голос Сибири. 1905. 20 ноября.
21. Голос Сибири. 1905. 16 декабря.
22. Шумяцкий Б. Первый Сибирский Совет Рабочих и Солдатских Депутатов 1905 г.: страничка из воспоминаний о 1905 г. в Красноярске // Сибирские огни. 1924. № 5. С. 101–112.
23. Памятная книжка Енисейской губернии на 1905 год. Красноярск: Енисейская губернская типография, 1905. 281 с.
24. Пантелеев В. И. К биографии первого редактора газеты «Красноярский рабочий» М. Л. Хейсина (1871–1924) // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2021. № 2 (20). С. 74–86.
25. Абов А. (Ансон А.). 1905 год в Красноярске. Очерк III-й // Сибирские огни. 1924. № 1. С. 143–160.
26. Сибирская жизнь. 1908. 6 февраля
27. Сибирская жизнь. 1908. 28 февраля.
28. Новое Уголовное уложение, высочайше утвержденное 22 марта 1903 г. СПб.: Издание Каменноостровского Юридического книжного магазина В.П. Анисимова, 1903. 249 с.
29. ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 608. Л. 1 об.
30. Дробченко В. А. Народные собрания Томской губернии 1917 года: опыт реформы власти на региональном уровне // Трансформация российской политической системы в период революции и гражданской войны: сибирская специфика: сборник научных статей. Новосибирск: Параллель, 2014. С. 29–66.
31. Жизнь Алтая. 1917. 13 апреля.
32. Жизнь Алтая. 1917. 21 апреля.
33. Жизнь Алтая. 1917. 20 апреля.
34. Жизнь Алтая. 1917. 6 июля.
35. Новая жизнь. 1917. 26 мая.
36. Голос свободы. 1917. 19 мая.
37. Голос свободы. 1917. 26 мая.
38. Томское губернское народное собрание. Сессия. Протоколы Томского губернского народного собрания, 1-я сессия. Томск: Губернская типография, 1917. 212 с.
39. Жизнь Алтая. 1917. 31 мая.
40. Жизнь Алтая. 1917. 17 октября.
41. Жизнь Алтая. 1917. 21 июня.
42. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 555.
43. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-159. Оп. 1. Д. 436.
44. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 478. Оп. 9. Д. 69.
45. Корягин С. В. А. С. Серафимович — автор «Тихого Дона». Серия «Генеалогия и семейная история Донского казачества». Вып. 63. М.: Русаки, 2006. 256 с.
46. ГААК. Ф. Р-1755. Оп. 2. Д. 31.

*Статья поступила в редакцию 10.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 10.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

УДК 94(470.661)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-97-102

Сергей Александрович Орешин

*Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской академии наук, г. Москва, Россия, Oreshin12345@yandex.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В 1999–2000 гг.

*Аннотация.* Статья посвящена становлению российских органов государственной власти в Чеченской Республике в период активной фазы контртеррористической операции (осень 1999 – весна 2000 г.). В этот период времени наряду с гражданскими в Чечне существовали чрезвычайные военные органы власти в виде военных комендатур. Острые дискуссии шли по вопросу о политическом будущем Чечни. Несмотря на предложения о введении прямого правления и сохранении чрезвычайной системы органов управления, президент России В.В. Путин принял в июне 2000 г. решение о постепенной передаче властных полномочий гражданской администрации во главе с А.А. Кадыровым.

*Ключевые слова:* Российская Федерация; Северный Кавказ; Чеченская Республика; чеченский конфликт; государственное строительство; региональная политика; Временная Администрация Чеченской Республики; Н.П. Кошман.

Sergei A. Oreshin

*The Russian Academy of Sciences N.N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology, Moscow, Russia, Oreshin12345@yandex.ru*

## CREATION OF PROVISIONAL STATE AUTHORITIES IN THE CHECHEN REPUBLIC IN 1999–2000

*Abstract.* The paper analyzes the process of creation of Russian state authorities in the Chechen Republic during the active phase of the Counter-Terrorism operation (autumn 1999 – spring 2000). At the time, emergency military governments existed in Chechnya alongside civilian governments, taking the form of military commandant's offices. Sharp discussions were held on the issue of the political future of Chechnya. Despite the proposals to introduce direct rule and preserve the emergency system of government bodies, Russian President Vladimir Putin decided in June 2000 to gradually transfer the powers of the civil Administration headed by Akhmat A. Kadyrov.

*Keywords:* Russian Federation; North Caucasus; Chechen Republic; Chechen conflict; State-building; regional policy; Provisional Administration of the Chechen Republic; N.P. Koshman.

Одной из самых серьезных проблем, с которыми столкнулась российская государственность после распада Советского Союза, стал чеченский кризис. Неоднократные попытки его решения в 1990-е гг., предпринимавшиеся федеральным центром как мирным (1992–1994, 1996–1999 гг.), так и силовым путем (1991, 1994–1996 гг.), не увенчались успехом. Чеченская Республика представляла собой фактически суверенное государство, однако ее независимость никем не была признана, юридически она считалась частью Российской Федерации. В конце сентября 1999 г. российские войска вновь пересекли ее административные границы и начали боевые действия против вооруженных формирований сепаратистов.

Наряду с задачами военного разгрома незаконных вооруженных формирований остро стоял вопрос создания дееспособных органов государственной власти, которые смогли бы стать прочной опорой федерального центра в регионе. Как известно, в 1994–1996 гг. в период проведения операции по восстановлению конституционного порядка в Чеченской Республике (в историографии она более известна как «первая чеченская

война») эти попытки в силу ряда объективных и субъективных причин не увенчались успехом.

Целью данной работы является изучение процесса формирования органов государственной власти в Чеченской Республике в начальный период проведения контртеррористической операции (в историографии и публицистике более известной как «вторая чеченская война») в этом регионе, во второй половине 1999 – первой половине 2000 г. В это время в республике велась активная фаза боевых действий между российской объединенной группировкой войск на Северном Кавказе и вооруженными формированиями самопровозглашенной Чеченской Республики Ичкерии. В настоящее время, когда в условиях проведения активной фазы Специальной военной операции идет процесс становления российских органов власти на территории вошедших в состав России регионов (ДНР, ЛНР, Херсонская и Запорожская области), представляется актуальным обращение к опыту государственного строительства на освобожденной от боевиков территории Чечни в конце XX в.

Следует отметить, что в российской историографии начальная стадия процесса формирова-

ния российских органов власти в Чеченской Республике не получила должного освещения. Специальных работ, посвященных этой теме, почти нет. В выходивших в то время статьях в периодической печати в основном освещались отдельные аспекты формирования и деятельности гражданских и военных властей в Чечне, а также освещалась дискуссия по поводу политического будущего республики в составе России. Из имеющихся исследований можно отметить работы И.М. Сигаури «Очерки истории и государственного устройства чеченцев с древнейших времен» (третий том которых, вышедший в 2002 г., посвящен событиям 1991–2001 гг.), монографию А.Д. Осмаева «Чеченская Республика в 1996–2005 гг.: трудный путь к миру» (2014 г.), в которой затрагиваются вопросы становления и эволюции органов государственной власти в этом регионе, статью С.П. Анникова «Структура власти Чеченской Республики в системе российского федерализма: к проблеме взаимоотношений центра и региона (1999–2001 годы)» (2010 г.), в которой основное внимание уделено взаимоотношениям федеральных и региональных органов власти и политике федерального центра в Чечне.

В этой связи представляется важным изучить политику российских властей по созданию временных органов власти на освобожденной территории Чечни; определить принципы, по которым шло формирование региональных властных структур; проанализировать развитие дискуссий по вопросам будущего чеченской государственности; выявить трудности, с которыми приходилось сталкиваться как центральным, так и региональным властям.

Методологическую основу исследования составляют общенаучные и специальные научные методы. Автор использовал описательно-повествовательный метод, рассматривая события в хронологической последовательности, а также сравнительно-исторический метод, который позволяет выявить общие тенденции исторических процессов, протекавших в Чечне в данный период времени. Применялся также историко-системный метод, который позволяет представить процессы формирования органов власти в Чеченской Республике как целостную систему, вписанную в общую структуру государственного строительства в Российской Федерации на рубеже XX–XXI вв.

В сентябре 1999 г. формально вся полнота власти в Чечне принадлежала президенту этой республики А.А. Масхадову, избранному в ходе всеобщих выборов в январе 1997 г. Президент возглавлял Кабинет министров и Государствен-

ный Совет-Кхеташо – органы исполнительной власти. Высшим органом законодательной власти считался избранный в 1997 г. республиканский парламент (спикер – Р.Ш. Алихаджиев). Однако контроль Масхадова за ситуацией в регионе в значительной степени был условным. На местах власть находилась в руках полевых командиров, располагавших собственными вооруженными формированиями, не подконтрольными официальному Грозному. В феврале 1999 г. антимасхадовская оппозиция сформировала Шуру (Совет) и Высший шариатский суд, объявившие себя высшими носителями государственной власти в республике [1, с. 33]. Оппозиционеры провозгласили известного полевого командира Ш.С. Басаева «амиром, обладающим всеми полномочиями, необходимыми для строительства независимого шариатского государства» [1, с. 36]. Стремительно усиливавшие свои позиции ваххабиты создали свое политическое объединение – Высший совет исламских джамаатов, также выступивший с претензиями на власть и приступивший к созданию параллельных органов управления и судопроизводства на подконтрольных радикалам территориях [2, с. 113]. Фактически же многовластие обернулось полным безвластием и невиданным разгулом преступности. Чечня превратилась в дестабилизирующий фактор на всем Северном Кавказе. Именно с чеченской территории отряды экстремистов в августе 1999 г. вторглись в Дагестан.

В Москве пришли к выводу о необходимости проведения на территории Чечни военной операции. Ее цель состояла в уничтожении террористических группировок и возвращении республики в конституционно-правовое пространство Российской Федерации. Поэтому наряду с военными предстояло решить целый комплекс политических задач. По всей видимости, первоначально Кремль рассчитывал на возможность достичь соглашения с Масхадовым. Российские власти потребовали от чеченского президента решительно отмежеваться от действий исламистов в Дагестане, выдать российским властям главных организаторов этого вторжения и разрешить российским спецподразделениям проводить на чеченской территории операции по захвату боевиков. Несмотря на рекомендации муфтия Чечни А.А. Кадыева решительно порвать с ваххабитами, Масхадов так и не решился открыто выступить на стороне России и признать Чечню ее неотъемлемой частью [3, с. 312]. После того как федеральные войска вступили на территорию Чечни, 2 октября на Съезде чеченского народа в Грозном Масхадов фактически высказался за начало полномасштаб-



ных боевых действий против российских войск в случае продолжения наступления и отказа президента России Б.Н. Ельцина от прямого диалога с ним [4, с. 48]. Российское руководство дало ясно понять, что не намерено вести каких-либо переговоров с Масхадовым и тем более признавать его равноправный статус с президентом России. Диалог с чеченским лидером был возможен только об условиях его перехода на сторону федерального центра и включении в борьбу против исламских радикалов. Однако Масхадов отказался от предоставленного ему шанса заявить о возвращении Чечни в конституционно-правовое поле России и выбрал самоубийственную тактику вооруженного противостояния Российской Федерации [5, с. 217].

В этой связи перед Москвой встала задача создания пророссийских органов власти на территории Чечни, которые должны были стать альтернативой сепаратистскому режиму. Некоторые политологи предполагали, что в федеральный центр сформирует пророссийское республиканское правительство, однако в Кремле решили не спешить с подобным шагом. Во-первых, легитимность этого правительства поначалу вызывала бы определенные сомнения, ведь провести всеобщие выборы в Чечне в ближайшей перспективе не представлялось возможным. Во-вторых, не было подходящей кандидатуры на должность главы такого правительства. Пророссийские чеченские политики, на которых Кремль опирался в 1994–1996 гг. (С.Н. Хаджиев, У.Д. Автурханов, Д.Г. Завгаев) не пользовались достаточным авторитетом среди большей части жителей республики. Даже обладая поддержкой федерального центра, они не смогли привлечь на свою сторону население и стать серьезным противовесом сепаратистской администрации.

Поэтому было принято решение сосредоточить властные функции в Представительстве Правительства Российской Федерации в Чеченской Республике, которое расположилось на территории Северной Осетии в Моздоке. 15 октября 1999 г. его возглавил возведенный в ранг вице-премьера Н.П. Кошман, в 1996 г. занимавший пост главы республиканского правительства при Д. Завгаеве. Полномочный представитель назначал глав местных районных администраций и сельских населенных пунктов, действия которых контролировались российскими военными комендатурами [3, с. 316]. Одновременно была сформулирована главная задача органов власти переходного периода – создание условий для успешной реинтеграции Чеченской Республики в политическое, соци-

ально-экономическое и правовое пространство Российской Федерации.

24 октября была сформирована республиканская аттестационная комиссия, приступившая к отбору кандидатов на руководящие должности в органы исполнительной власти всех уровней [5, с. 272]. С момента создания по июнь 2000 г. эта комиссия утвердила в общей сложности 531 человека на занятие должностей в органах управления различного уровня (начиная от аппарата Временной Администрации Чеченской Республики и заканчивая главами администрации сел) и местного самоуправления, а также предприятий республиканского значения и районных предприятий [6, с. 242–243].

Представительство имело право формировать в республике временную гражданскую администрацию, разрабатывать планы экономического восстановления, координировать деятельность федеральных министерств и ведомств на территории Чечни [7, с. 4]. Помимо этого некоторые федеральные министерства и ведомства также приступили к созданию собственных организационных структур на территории республики. В Москве, однако, понимали, что к управлению Чечней необходимо привлекать и собственно чеченцев, чтобы нейтрализовать пропаганду сепаратистов, обвинявших российское руководство в намерении ликвидировать чеченскую государственность. В рамках Полномочного представительства была сформирована Временная Администрация Чеченской Республики, в состав которой вошли представители бывшей антидагеставской оппозиции и сотрудники правительства Д. Завгаева, в лояльности которых в Москве не сомневались. Временную Администрацию возглавил внук известного чеченского религиозного деятеля начала XX в. Дени Арсанова Я.И. Дениев, который в ноябре 1995 – августе 1996 г. был мэром Грозного. Одновременно Б. Ельцин помиловал известного военно-политического чеченского лидера Б.С. Гантамирова, осужденного в 1996 г. по обвинению в хищении 25 миллиардов рублей, выделенных Россией на восстановление Чечни и приговоренного к шести годам тюремного заключения. Выйдя из тюрьмы, Гантамиров принялся создавать чеченские вооруженные отряды, действовавшие вместе с Российской Армией против сепаратистов [8, с. 781].

Параллельно с органами гражданской власти в районных центрах и крупных населенных пунктах Чечни действовали военные комендатуры. Их возглавляли военные коменданты, которыми являлись российские офицеры. Именно им и при-

надлежала реальная власть на местах. Для координации деятельности военных комендантов и гражданской администрации военный комендант Чеченской Республики И.И. Бабичев одновременно являлся заместителем главы Постоянного представительства Н.П. Кошмана. Проблема, однако, заключалась в том, что четкого различия полномочий между военными комендантами и главами районных администраций не существовало, что приводило к дублированию их функций и иногда конфликтным ситуациям [5, с. 273]. Пророссийски настроенные чеченские политики были единодушны во мнении, что военные комендатуры должны были быть расформированы сразу же после завершения активной фазы боевых действий [9, с. 3].

Однако среди чеченских лидеров не было единства по вопросу о том, кому конкретно должна принадлежать власть в Чечне. Попытка выработать это решение и наметить конструкцию постоянных органов власти на освобожденной от боевиков территории республики на проведенном в ноябре 1999 г. в Москве съезде народов Чечни не увенчалась успехом и привела к расколу. В результате реальная власть все больше сосредоточивалась в руках аппарата Полномочного представительства, через который шли все денежные потоки, направляемые из центра в республику. Следует отметить, что военное командование возражало против немедленного перехода власти к гражданским структурам и настороженно воспринимало даже пророссийски настроенных чеченцев, занимавших чиновничьи посты.

Многие российские аналитики также советовали не спешить с формированием институтов гражданской власти в Чечне и сохранить на длительный срок военные органы управления, в том числе и в финансовой сфере [3, с. 341]. Они ссылались на опыт кавказской администрации в период Российской Империи, которая сохраняла особый военнопорядок управления горцами Терской области (в состав которой входила и территория современной Чечни) вплоть до 1917 г. Однако Временная Администрация Чеченской Республики, переехав в декабре из Моздока в Гудермес, начала все более настойчиво добиваться передачи ей реальных властных полномочий [5, с. 273].

Между тем в начале февраля 2000 г. после упорных боев российские войска взяли столицу Чечни Грозный, что имело не только большое военное (в ходе боев за этот город были разгромлены основные вооруженные формирования сепаратистов), но и, прежде всего, политическое значение. Генеральная прокуратура Российской

Федерации возбудила уголовное дело против А. Масхадова. Ему было предъявлено обвинение в вооруженном мятеже, организации незаконных вооруженных формирований и посягательстве на жизнь сотрудников правоохранительных органов. Президент самопровозглашенной Ичкерии был объявлен в федеральный розыск [10, с. 3]. Тем самым российское руководство продемонстрировало, что отныне вообще не считает его легитимным главой Чеченской Республики и не намерено вступать с ним или его представителями в официальные переговоры [8, с. 784].

К марту 2000 г. практически вся территория Чеченской Республики перешла под контроль федеральных сил. На освобожденной от боевиков территории было сформировано 19 военных комендатур, а при них 18 комендантских рот и один комендантский взвод. В каждом районе были сформированы районные отделы внутренних дел и созданы гражданские районные администрации [3, с. 343]. 26 марта 2000 г. совместными усилиями Представительство Правительства РФ и Временная Администрация провели на территории Чечни выборы президента Российской Федерации. В 12 районах республики была организована работа 336 избирательных участков [5, с. 273].

Одновременно шли дискуссии о политическом будущем Чечни. В Полномочном представительстве выступали за построение новой временной системы власти в регионе по принципу жесткой вертикали, а полпред Н. Кошман заявлял, что обеспечит в республике единоначалие. Фактически он видел себя в роли своего рода правителя Чечни, что вызывало определенное недовольство военного командования, которое иногда вступало в конфликт с Кошманом.

В Кремле, обеспокоенном переходом вооруженного конфликта в формат затяжной партизанской войны, рассматривали перспективу введения в Чечне прямого президентского правления. Правительство Российской Федерации даже приступило к разработке соответствующего законопроекта. 27 марта с призывом ввести такое правление к новому президенту Российской Федерации В.В. Путину обратились главы администраций и военные коменданты районов Чечни. Инициатором обращения был Н. Кошман. Планировалось, что управлять республикой от имени президента будет назначенный им самим руководитель в ранге не ниже вице-премьера Правительства России. Причина подобного шага заключалась в том, что Временная Администрация настаивала на передаче именно ей властных полномочий в регионе, что означало фактическую ликвидацию Пред-

ставительства и прекращение вице-премьерства самого Кошмана [5, с. 274]. Инициативу Кошмана осторожно поддерживал секретарь Совета Безопасности Российской Федерации С.Б. Иванов, полагавший, что управление Чеченской Республикой должно было сосредоточиться в руках российских чиновников, назначаемых федеральным центром. Он призывал не спешить с передачей властных полномочий чеченским политикам. В мае 2000 г. российские власти, казалось, склонились к идее ввести в Чечне прямое федеральное правление. Предполагалось, что в течение 2–3 лет властные полномочия будет осуществлять Территориальное управление федеральных органов исполнительной власти, в состав которого должны были быть включены представители федеральных министерств [11, с. 1].

С другой стороны, раздавались предложения о формировании полноценной чеченской администрации и постепенной передаче ей реальных рычагов власти в регионе [8, с. 785]. Их поддерживали не только пророссийски настроенные чеченские политики, но и некоторые эксперты на федеральном уровне, полагавшие, что сохранение на длительный срок чрезвычайных органов управления не будет способствовать завершению конфликта и налаживанию мирной жизни в регионе.

Российский президент, внимательно проанализировав все предложения и риски, в итоге принял решение начать процесс передачи реальной власти в Чечне от Представительства Российской Федерации новой республиканской администрации, а затем и вовсе упразднить Представительство. В качестве возможных претендентов на высший пост в Чечне назывались имена таких известных политиков и военных деятелей, как Б.С. Гантамиров, Р.И. Хасбулатов, Г.Н. Трошев. Однако все они по разным причинам не могли устроить ни Кремль, ни большинство чеченского народа.

Постепенно В.В. Путин стал склоняться к кандидатуре муфтия Чеченской Республики А.А. Кадырова, который еще в середине октября 1999 г. порвал с Масхадовым и перешел на сторону федерального центра. А. Кадыров был единственным чеченским лидером, которого 7 мая пригласили в Кремль на инаугурацию В. Путина. Вскоре было утверждено «Положение об организации временной системы органов исполнительной власти в Чеченской Республике». В ее состав включались Администрация Чеченской Республики, администрации районов, городских и сельских населенных пунктов. Все без исключения органы исполнительной власти Чечни назначались на тот период из Москвы. Глава Временной Администрации

исполнял обязанности руководителя высшего исполнительного органа государственной власти Чеченской Республики. Он назначался на должность и освобождался от должности президентом России, был подотчетен и подконтролен президенту и Правительству Российской Федерации и осуществлял свои полномочия в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Кроме того, контроль за деятельностью Временной Администрации был обязан осуществлять полномочный представитель российского президента в Южном федеральном округе [12, с. 19–20].

8 июня 2000 г. было принято решение упразднить Представительство Правительства Российской Федерации в Чеченской Республике. 12 июня указом президента Российской Федерации А. Кадыров был назначен главой Администрации Чеченской Республики [13]. Комментируя это решение, российский президент заявил, что «муфтию доверяет народ, он осознает важность стоящих перед ним задач», и подчеркнул, что не собирается отказываться от своего выбора [4, с. 54]. Тем самым начался новый этап в истории развития государственности Чеченской Республики как субъекта Российской Федерации.

Подводя итоги, следует отметить, что становление органов государственной власти в Чечне в конце 1999 – начале 2000 г. проходило в исключительно сложных условиях. В республике шла активная фаза боевых действий между федеральными войсками и вооруженными формированиями сепаратистской Чеченской Республики Ичкерии. Сепаратисты опирались на поддержку части чеченского населения. Остро стоял вопрос о легитимности любых органов управления в охваченной вооруженным противостоянием республике.

В Чечне в этот период времени параллельно друг другу существовали две формы власти – военная и гражданская. Военная была представлена командованием Объединенной группировки войск на Северном Кавказе и военными комендатурами в городах и сельских населенных пунктах республики. Военные коменданты располагали военной силой, однако в большинстве своем имели очень смутное представление (к тому же осложненное стереотипами) о реалиях Чечни, этнических, конфессиональных и культурно-бытовых особенностях чеченского социума. Одновременно шел процесс становления гражданских органов исполнительной власти, которые были представлены районными и сельскими администрациями, подчиненными Временной Администрации Чеченской Республики во главе с

Я. Дениевым. Верховным органом управления считалось Представительство Правительства Российской Федерации в Чеченской Республике во главе с Н. Кошманом, укомплектованное как российскими чиновниками, так и пророссийски настроенными чеченцами.

Работа гражданских органов власти протекала в исключительно сложных условиях. Сепаратисты рассматривали всех чеченцев, сотрудничавших с федеральным центром, особенно занимавших посты на государственной службе, как коллаборационистов и предпринимали неоднократные попытки их физического устранения. С другой стороны, командование федеральных войск зачастую излишне подозрительно и недоброжелательно относилось ко всем чеченцам и отказывалось координировать свои действия с представителями гражданской администрации. Между Полномочным Представительством и Временной Администрацией случались разногласия по вопросу о компетенции при решении тех или иных вопросов и разграничении полномочий. Кроме того, остро стоял вопрос финансирования работы вре-

менных органов власти в Чечне и материального восстановления республики.

В российском руководстве шли дискуссии о политическом будущем Чечни. Рассматривался вопрос сохранения чрезвычайных форм управления в регионе на длительный срок и даже перехода к прямому президентскому правлению. Однако новый президент Российской Федерации В.В. Путин признал такой подход не способствовавшим задачам скорейшего достижения мирного урегулирования в Чечне и привлечения на сторону России подавляющего большинства жителей республики. Президент принял решение упразднить Представительство Правительства РФ в Чечне и начать постепенный процесс перехода от чрезвычайных к постоянным органам власти в регионе. При этом планировалось привлечь к работе в них представителей той части чеченской политической элиты, которая согласилась порвать с сепаратистами и перейти на сторону федерального центра. Первым шагом на этом пути стало назначение главой Временной Администрации Чечни муфтия республики А.А. Кадырова.

### Список источников

1. Максаков И. Исламские преобразования в Чечне // Россия и мусульманский мир. 1999. № 4. С. 32–37.
2. Гакаев Ж. Ж. Чеченский кризис: истоки, итоги, перспективы (Политический аспект). М.: ЧКЦ, 1999. 128 с.
3. Сигаури И. М. Очерки истории и государственного устройства чеченцев с древнейших времен: в 5 т. Т. III. М.: Русь, 2002. 396 с.
4. Осмаев А. Д. Чеченская Республика в 1999–2000 гг.: война и политика // Новый исторический вестник. 2009. № 2 (20). С. 45–57.
5. Осмаев А. Д. Чеченская Республика в 1996–2005 гг.: трудный путь к миру. Грозный, 2014. 550 с.
6. Хасханов Г. Деятельность структур исполнительной власти в Чеченской Республике в период активной фазы контртеррористической операции (октябрь 1999 – июнь 2000 г.) // Чечня: от конфликта к стабильности (проблемы реконструкции). М., 2001. С. 240–248.
7. Положение о Представительстве Правительства Российской Федерации в Чеченской Республике // Российская газета. 1999. 7 декабря (№ 2376). С. 4.
8. История Чечни с древнейших времен до наших дней: в двух томах. Т. II. История Чечни XX и начала XXI веков. Грозный: Книжное изд-во, 2008. 830 с.
9. Янченков В. Беслан Гантамиров: добывать бандитов должны сами чеченцы // Чечня свободная. 1999. 23 ноября (№ 4). С. 2–3.
10. Степенин М. Уголовник всея Чечни // Коммерсант. 2000. 19 февраля (№ 28). С. 1, 3.
11. Ульянов Н., Шабуркин А. В Чечне введут ЧП и прямое федеральное правление // Время. 2000. 6 мая (№ 35). С. 1–2.
12. Анников С. П. Структура власти Чеченской Республики в системе российского федерализма: к проблеме взаимоотношений центра и региона (1999–2001 годы) // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2010. № 1 (155). С. 19–23.
13. О Главе Администрации Чеченской Республики: Указ Президента Российской Федерации от 12.06.2000 г. № 1100. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/15690> (дата обращения: 24.12.2022).

*Статья поступила в редакцию 24.12.2022; одобрена после рецензирования 09.02.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 24.12.2022; approved after reviewing 09.02.2023; accepted for publication 27.04.2023.*



УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-103-107

Евгений Васильевич Суверов

*Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия, suverovev69@mail.ru*

Юлия Александровна Малкова

*Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия, malkov01@rambler.ru*

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКАМИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1941–1945 гг.)

*Аннотация.* В районах Западной Сибири сотрудникам НКВД, прокуратуры в тяжелых условиях удалось нормализовать криминальную обстановку, ликвидировать бандитские формирования, воровские шайки, привлекая для этого агентурный аппарат, регулярно проверяя места концентрации асоциального элемента. Важной задачей перед сотрудниками правоохранительных органов стала борьба с беспризорностью и безнадзорностью. Сложная ситуация сложилась в пенитенциарной системе. В годы войны снабжение заключенных значительно ухудшилось, кадровые надзиратели были призваны на фронт, их место занимали женщины и инвалиды.

*Ключевые слова:* Западная Сибирь; война; НКВД; прокуратура; охрана; преступность.

Yevgeny V. Suverov

*Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia, suverovev69@mail.ru*

Yulia A. Malikova

*Sochi State University, Sochi, Russia, malkov01@rambler.ru*

## SECURITY PROVISION BY LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN WESTERN SIBERIA (1941–1945)

*Abstract.* In the regions of Western Siberia, the NKVD and the prosecutor's office, in difficult conditions, managed to normalize the criminal situation, liquidate bandit formations, thieves' gangs, attracting an agent apparatus for this, regularly checking the places of concentration of the antisocial element. The fight against homelessness and neglect has become an important task for law enforcement officers. A difficult situation has developed in the penitentiary system. During the war, the supply of prisoners deteriorated significantly, staff guards were called to the front, their place was occupied by women and the disabled.

*Keywords:* Western Siberia; war; NKVD; prosecutor's office; security; crime.

Цель подготовки данной научной статьи – комплексное исследование деятельности советских правоохранительных органов в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) в отдельно взятом регионе – Западной Сибири, на примере функционирования подразделений милиции, исправительно-трудовых учреждений и прокуратуры, с активной поддержкой местного населения.

В основу методологии исследования легли фундаментальные методы научного познания, принципы историзма, объективности и комплексности. Авторами активно использовался научный подход, сочетающий в себе синтез достижений формационного и цивилизационного подходов.

Сотрудники правоохранительных органов (НКВД СССР и прокуратуры СССР) осуществляли борьбу с преступностью, охрану общественного порядка, обеспечение соблюдения социалистической законности во время Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.).

Стратегическое значение Западно-Сибирского региона было велико, здесь были сосредоточены

значительные природные ресурсы, во время эвакуации была налажена работа множества промышленных предприятий в сибирских городах: Новосибирске, Барнауле, Томске, Рубцовске, Омске, Тюмени, Сталинске и др. В рассматриваемый период все силы советского государства были направлены на победу над немецко-фашистскими захватчиками. Сложную ситуацию в стране использовали представители бандитского подполья, активизируя свою противоправную деятельность. Советский народ проявил стойкость и мужество, выдержав тяжелейшие испытания. Были созданы условия для обеспечения фронта всем необходимым, при этом перед государственными структурами стояла задача – не допустить эскалации в глубоком тылу, пресекать деятельность бандитско-воровских элементов, ликвидировать проникших диверсантов и шпионов.

В данный период Западная Сибирь была еще мало освоена, ее инфраструктура неразвита. В зимнее время во время буранов, а также во время весенней распутицы ряд населенных пунктов

оказывался полностью отрезанным от «большой земли», в результате чего представители власти не могли туда добраться. В труднодоступной местности скрывались бандиты, состоящие, как правило, из дезертиров армии, промышленности и уголовного элемента. Они прятались в замаскированных землянках, часть из них поддерживала связь с родственниками, которые втайне снабжали их продовольствием и одеждой [1, с. 149].

*Структура.* На особом контроле у руководителей подразделений НКВД были транспортные узлы региона, в том числе и на сибирских реках. Постепенно еще больше усиливается контроль на ними. Личный состав водного отделения Западно-Сибирского бассейна (1942 г.) располагался: на пристани Новосибирска – 24 единицы, Томска – 12 единиц, Барнаула – 9 единиц. Оперативные посты были созданы на пристанях Самуський завод и Бийск [2, с. 20].

В Западную Сибирь из центральных регионов было перебазировано множество заводов и фабрик, сюда вывозились и материальные ценности, произведения искусства, требовались дополнительные усилия для их охраны. Для обеспечения безопасности филиала Третьяковской галереи в городе Новосибирске было организовано отделение ведомственной милиции в составе командира отделения и 8 милиционеров [3, л. 191]. Также было усилено оцепление иностранных посольств, расположенных в этом городе.

*Режим службы.* Сотрудники НКВД несли службу, не считаясь с личным временем. Ношение служебного оружия было постоянным. Начальник управления НКВД по Новосибирской области в 1941 г. приказал своим подчиненным заменить оружие маленького калибра на пистолеты ТТ и револьверы системы Нагана [3, л. 63]. Ряд сотрудников НКВД переводился на казарменное положение, рабочий день был увеличен, отпуска отменялись.

*Кадры.* В советских правоохранительных органах катастрофически не хватало опытных сотрудников, транспорта, средств связи, обмундирования. Сотрудники работали в плохо отапливаемых помещениях, получая скудный паек, по служебным вопросам передвигались часто пешком. Особенно тяжело было в долгие зимние месяцы, с сильными морозами, глубоким снежным покровом и метелями, в летнее время людей и лошадей беспокоили кровососущие насекомые. В ходе мобилизации в армию был призван значительный процент личного состава НКВД и прокуратуры. Их место заняли женщины, старики, демобилизованные из армии военнослужащие (в основном из-за здоровья, в связи с ранениями).

Уровень образования у личного состава оставался достаточно низким. Так, механик гаража автомобильного отделения хозяйственного отдела УНКВД по Томской области, старшина специальной службы Орлов Степан Николаевич (год рождения 1911 г.) имел образование всего 4 класса. Закончив обучение на курсах шоферов в 1931 г., прослужив срочную службу в Рабоче-крестьянской Красной армии с 1932 по 1934 г., в 1941 г. он был принят на службу в НКВД СССР [4, л. 103].

*Профессиональная подготовка.* В сложный военный период вскрылись старые недостатки профессиональной подготовки сотрудников НКВД. Тем не менее серьезный толчок к лыжным занятиям в подразделениях НКВД дали итоги советско-финской кампании 1940 г. Несмотря на имевшиеся трудности, по мере сил уделялось внимание проведению физической и огневой подготовки сотрудников, регулярно организовывались спортивные соревнования. Так, был проведен лыжный кросс в честь 27-й годовщины Красной Армии 23 февраля 1945 г. в районе Белого озера, начавшийся в 11 часов. Ответственным за проведение кросса был назначен помощник начальника по политчасти (по комсомолу) товарищ Яковлев [5, л. 36].

Начиная с 1941 г. в системе командирской учебы начали происходить существенные изменения. Время обучения (руководящего состава органов НКВД – начальников управлений, отделов и их заместителей как наиболее опытных и профессионально компетентных сотрудников) было увеличено с 6 до 7 часов в неделю [6, с. 226–227].

Важную роль для поддержания боеготовности подразделений НКВД СССР играло спортивное общество «Динамо», практически определявшее всю физическую подготовку в правоохранительных органах [7, с. 180].

*Бандитизм.* Воспользовавшись сложной ситуацией, активизировался преступный элемент. В городе Барнауле (1941 г.) орудовала многочисленная воровская банда численностью в 32 человека под руководством рецидивиста по кличке «Шах Мурат». Используя подкуп продажных чиновников, у бандитов на руках появились фальшивые документы, что затрудняло их поиск и ликвидацию. И лишь в 1942 г. благодаря слаженным действиям алтайских милиционеров данная банда была ликвидирована. В 1944 г. бесславно прекратила свое существование еще одна банда под руководством ее главаря «Гаманиция» в составе 11 преступников. На кровавом счету бандитов было 2 убитых сотрудника органов внутренних дел [8, с. 18].

*Спекуляция.* В стране ощущался острый дефицит продуктов питания и промышленных товаров. Экономика Советского Союза была переориентирована на военные рельсы, народ жил под лозунгом «Все для фронта, все для Победы!». Населению не хватало самого необходимого, была введена талонная система отпуска товаров. Преступные элементы, воспользовавшись трудностями военного времени, похищали со складов жизненно необходимые вещи, наживаясь на горе народа, продавая их на «черном рынке» по спекулятивным ценам.

На особом контроле были базары и точки сбыта, где реализовывалась похищенная продукция. Оперуполномоченный ОБХСС (отдел по борьбе с хищениями социалистической собственности) УНКВД по Новосибирской области сержант милиции Белоконов 3 марта 1942 г. в результате работы с агентурой в городе Новосибирске раскрыл преступную группу, действовавшую в трикотажной артели «Работница» в составе 9 человек. При обыске у обвиняемых было обнаружено украденных ценностей на сумму в 115 тыс. рублей [9, л. 46].

*Кражи.* В регионе фиксировались тайные хищения имущества как у частных лиц, так и в государственных учреждениях. Государственная карательная политика была направлена, прежде всего, против расхитителей государственной собственности.

Ощутимый урон западносибирским животноводам (южных сибирских районов, приграничных с Казахстаном) наносили воровские группы, состоящие преимущественно из лиц цыганской национальности, специализировавшиеся на краже скота, который перегонялся с целью перепродажи в южную республику. Воровские группы периодически ликвидировались. При помощи местных жителей удавалось задерживать преступников, действовавших, как правило, организованными группами, при задержании они оказывали сопротивление.

*Облавы.* В качестве профилактических мероприятий сотрудники органов внутренних дел проводили плановые и внеплановые операции по «зачистке» «злачных» мест. Только в декабре 1944 г. во всех городах и поселках Алтайского края было проверено 700 сомнительных мест, где было задержано более 50 подозрительных лиц. Из них 20 человек было арестовано за совершенные ранее преступления, а 177 граждан взято на оперативный учет [8, с. 20]. Во время внезапных проверок в так называемых «малинах» были арестованы и изолированы бандиты, аферисты, спекулянты, проститутки, дезертиры и другие представители криминального мира.

*Беспризорники.* Во время войны произошел рост преступных проявлений среди несовершеннолетних, в связи со значительным увеличением числа беспризорных и безнадзорных. Матерые уголовники пытались привить оставшимся без родительской заботы детям воровские принципы, втянув их в преступный образ жизни.

Только в 1942 г. советская милиция изъяла с улиц, рынков, при массовых облавах и обходах около 377 тысяч беспризорных и безнадзорных детей, в 1943 г. уже около 800 тысяч (277 948 и 524 497 соответственно), в 1944 г. – 432 898 и 740 770 [10, л. 80].

В Алтайском крае в 1944 г. было зарегистрировано 1 044 преступления, совершенных подростками, в итоге были привлечены к уголовной ответственности 750 несовершеннолетних. Лишь к концу войны наметился спад детской преступности в регионе. В 1945 г. было зафиксировано уже 387 преступлений, к уголовной ответственности привлечены 369 несовершеннолетних [11, л. 1].

В марте 1944 г. в городе Томске из оперативно-го дивизиона были выделены 4 опытных милиционера под командованием командира отделения товарища Петина с целью ежедневного изъятия беспризорных и безнадзорных детей с улиц. Сотрудниками городских отделений милиции принимались такого рода дети, после чего оформлялись и направлялись по назначению. Также все участковые уполномоченные были задействованы в выявлении беспризорных и безнадзорных детей на своих участках [5, л. 75].

Для ликвидации беспризорности и безнадзорности в системе НКВД успешно функционировали адресные детские столы, детские комнаты, детские приемники-распределители, трудовые воспитательные колонии и трудовые колонии.

*Прокуратура.* Прокурорские работники осуществляли надзор за соблюдением социалистической законности, они выступали в суде в качестве государственных обвинителей, осуществляли расследование преступлений, контролировали выполнение плана хлебозаготовок, по вывозке хлеба из дальних районов, очистке семян и подготовке к весеннему севу (ремонт тракторов и сельхозмашин). Прокуроры осуществляли проверку оплаты налогов, выполнения военных заказов, выплаты пособий семьям красноармейцев, выполнения плана воспроизводства животноводства. Возглавляли борьбу с преступностью, путем создания оперативных совещаний с работниками районных и городских отделов НКВД, следствия и суда, обсуждали вопросы борьбы в регионе с хищениями социалистической собственности, спекуляцией и пре-

ступлениями, связанными с нанесенным ущербом животноводству [10, л. 493].

Четко отслеживалось количество уголовных дел, переданных следователями в суды в установленные сроки, а также выступления прокурора на гражданских и уголовных судебных заседаниях. В непосредственном ведении прокуроров находился административно-финансовый надзор. Строго карались любые злоупотребления, связанные с превышением должностных полномочий и нецелевым использованием государственных средств [12, с. 238–240].

*Исправительно-трудовые учреждения.* В годы Великой Отечественной войны в Западной Сибири располагалась сеть исправительно-трудовых учреждений, которые часто меняли свою дислокацию, подвергались реформированию (объединялись и ликвидировались) по мере необходимости. В связи с организацией в Тюмени лагеря для военнопленных на базе ИТК № 9 НКВД, была объединена и оставлена в этом населенном пункте промышленная контрагентская ИТК в городе Тюмени (1943 г.) [13, л. 4].

В военный период условия содержания заключенных значительно ухудшились в связи со сложной социально-экономической обстановкой. В местах лишения свободы наблюдались переполненность спецконтингентом спальных помещений, недостаточное питание, высокий процент заболеваемости и смертности.

В Тарской тюрьме (Омская область) в 1944 г. в камерах старого корпуса содержалось 50 заключенных. Осуществлялась их охрана во время трудовой деятельности (заготовки леса) в районе поселка Герасимовка, что в 20 км от города Тары, где в бараке размещались 60 заключенных под контролем 8 охранников. В связи с мобилизацией в армию мужчин вольнонаемными сторожами назначались женщины [14, с. 197, 198].

С целью экономии средств и по причине нехватки людского ресурса в советской исправительно-трудовой системе практиковалось привлечение самих осужденных на охрану (т. н. «самоохранники»). Туда направлялись осужденные за различные совершенные преступления бывшие сотрудники НКВД, прокуратуры, военнослужащие и партийные деятели, не осужденные по политическим мотивам. Но на практике к охране привлекались и бывшие уголовники, которым не всегда обоснованно доверяли огнестрельное оружие.

Большую опасность для населения представляли побег осужденных, но сотрудники НКВД пытались пресечь эти попытки. В Мариинском отделении Сибирского исправительно-трудово-

го лагеря 12 сентября 1942 г. путем подкопа под зону пытались бежать заключенные Ю.С. Баскаков, осужденный на 5 лет, и И.В. Смирнов, осужденный на 3 года. В 20:45 стрелок (вооруженной охраны) ВОХР НКВД Д.Ф. Швакин, заступая на ночной пост, проверяя зону, обнаружил подкоп и двух человек возле зоны. На окрик «стой» заключенные бросились бежать, после этого охранник применил оружие, ранив заключенного Баскакова, Смирнов был задержан. Стрелку была объявлена благодарность и выдана премия в размере 100 рублей [15, л. 46].

Мотивации совершения побегов были разные: невыносимые санитарно-бытовые условия, засилье бандитско-воровского элемента, угроза жизни и здоровья, вынесение несправедливого приговора, невозможность терпеть длительную разлуку с родственниками и близкими людьми. Провоцировал побег и невыплаченный карточный долг, желание самоутвердиться, всячески повысить свой авторитет в преступной среде. Нередко беглецы являлись эмоционально неуравновешенными, психически нездоровыми, малограмотными людьми, не осознававшими до конца последствия своих деяний. Уныние, безвыходность, необъяснимая тревога, чувство протеста из-за грубого обращения подталкивали часть заключенных к совершению побегов [16, с. 363].

Усиленный вариант службы осуществлялся в дни государственных праздников. С целью быстрого предупреждения (диверсий и волнений) со стороны заключенных в период празднования 25-й годовщины Октябрьской социалистической революции на территории Кузбасса была создана из состава Управления НКВД резервно-оперативная группа из 20 человек. Начальник ВОХР выделил для нее 20 винтовок, 1 пулемет системы Дегтярева, 60 штук боевых патронов на винтовку и на пулемет 3 магазина патронов [17, л. 85].

Преодолевая многочисленные трудности, сотрудники правоохранительных органов осуществляли охрану тыловых районов Советского Союза, борясь с преступными проявлениями, охраняли общественный порядок в Западной Сибири. Выявлялись просочившиеся в глубокий тыл немецкие шпионы и диверсанты, а также их пособники из числа советских граждан. На особом контроле была профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями. Серьезную угрозу для безопасности региона создавало бегство осужденных из мест лишения свободы. Для снижения активности преступного элемента широко применялись облавы в местах их скопле-



ния. Несмотря на кадровый голод, осуществлялась плановая профессиональная подготовка в подразделениях наркомата внутренних дел, проводились спортивные соревнования. Большую помощь милиции в поддержании порядка, выявлении и изоляции преступного элемента оказы-

вали сотрудники прокуратуры и пенитенциарной системы, а также общественные активисты. Прокурорские работники осуществляли надзорные функции над деятельностью милиции, в местах лишения свободы, по поводу соблюдения норм социалистического законодательства.

### Список источников

1. Суверов С. Е. Органы внутренних дел Павловского района Алтайского края в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Курсантские исследования: сборник научных работ. Могилев, 2016. С. 149–150.
2. Дроздов Ю. И. Гриф. «Хранить постоянно». Из записок полковника транспортной милиции. Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во, 1998. 254 с.
3. Архив Информационного центра Главного управления МВД России по Новосибирской области (ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области). Ф. 4. Оп. 1. Д. 279.
4. Архив Информационного центра Управления МВД России по Томской области (ИЦ УМВД России по Томской области). Ф. 2. Оп. 1. Д. 20.
5. Архив ИЦ УМВД России по Томской области. Ф. 2. Оп. 1. Д. 35.
6. Жадан А. В. Профессиональная подготовка сотрудников территориальных органов НКВД Дальнего Востока 1941–1945 годы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (73). С. 224–232.
7. Медведев И. В., Семенов В. В. Становление и развитие физической подготовки в правоохранительных органах в 1920–1940 гг. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2014. № 14-2. С. 180–182.
8. 90-летию уголовного розыска Алтайского края посвящается. Барнаул, 2008. 234 с.
9. Архив ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф. 4. Оп. 1. Д. 297.
10. Архив прокуратуры Алтайского края. Д. 4. 1941 г.
11. Архив Информационного Центра Главного Управления МВД России по Алтайскому краю (ИЦ ГУ МВД по Алтайскому краю). Ф. 2. Оп. 1. Д. 469.
12. Суверов В. А. Усиление прокурорского надзора в Алтайском крае в начале Великой Отечественной войны // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2015. № 15-2. С. 238–240.
13. Архив Информационного Центра Управления МВД России по Омской области (ИЦ УМВД России по Омской области). Ф. 12. Оп. 1. Д. 718.
14. Семеновских В. М. О тюрьмах Омской и Тарской. Историческая хроника. Омск, 1992. 230 с.
15. Архив Информационного центра Главного управления МВД России по Кемеровской области (ИЦ ГУ МВД России по Кемеровской области). Ф. 11. Оп. 1. Д. 6. Т. 3.
16. Суверов Е. В. К вопросу о побегах заключенных в Западной Сибири (1930–1945 гг.) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 2 (82). С. 362–369.
17. Архив ИЦ ГУ МВД России по Кемеровской области. Ф. 11. Оп. 1. Д. 1.

*Статья поступила в редакцию 26.12.2022; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 26.12.2022; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 27.04.2023.*

## Этнология, антропология и этнография

УДК 39(575.4)=512.141

DOI 10.37386/2413-4481-2023-2-108-114

Тимур Маратович Аюпов

Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Барнаул, Россия, [aiuptegin@mail.ru](mailto:aiuptegin@mail.ru)

### СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РОССИЙСКИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ТУРКМЕНИСТАНЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОДИСПЕРСНОЙ ГРУППЫ БАШКИР)

*Аннотация.* Данная статья посвящена этнической группе башкир Туркменистана, их положению в условиях современного политического и социально-экономического развития республики. Она представляет собой результат сравнительного анализа итогов прошлых переписей населения, оценочных данных, полевых материалов автора, а также иной информации из различных открытых источников.

*Ключевые слова:* Туркменистан; башкиры; национальное меньшинство; двойное гражданство; русскоязычные классы; эмиграция.

Timur M. Ayupov

Altai State Medical University, Barnaul, Russia, [aiuptegin@mail.ru](mailto:aiuptegin@mail.ru)

### SOCIAL AND LEGAL STATUS OF RUSSIAN COMPATRIOTS IN MODERN-DAY TURKMENISTAN (CASE STUDY: ETHNICALLY DISPERSED GROUP OF BASHKIRS)

*Abstract.* The paper presents a case study of the ethnic group of Bashkirs living in modern-day Turkmenistan in the context of the republic's political and socio-economic development. The resulting information draws on an in-depth analysis of past population censuses, estimated data, field materials, as well as other data from various open sources.

*Keywords:* Turkmenistan; Bashkirs; ethnic minority; dual citizenship; Russian-speaking classes; emigration.

Туркменистан по-прежнему остается многонациональным государством, где живут представители свыше 80 различных народов и этнических групп. Основное население республики – туркмены. Из других этносов здесь наиболее многочисленны узбеки, русские и казахи. В республике также проживают белуджи, азербайджанцы, армяне, татары, украинцы, лезгины, персы, курды, белорусы, евреи, каракалпаки, немцы, корейцы, таджики, осетины, уйгуры и другие. Согласно Конституции страны, принятой 18 мая 1992 г., все его граждане могут пользоваться равными правами, не зависимо от этнических, языковых, религиозных и социальных различий [1, с. 563]. Однако это положение во многом остается чисто декларативным [2, с. 77].

В данной работе нами поставлена цель – отдельно рассмотреть социально-правовое положение относительно небольшой этнической группы башкир, проживающих в Республике Туркменистан в настоящее время.

На сегодняшний день Туркменистан – самая закрытая страна на постсоветском пространстве, что существенно сказывается на доступности информации [2, с. 78]. Сейчас между нашими госу-

дарствами действует один из самых жестких визовых режимов на территории СНГ, из действительных членов которого Туркменистан вышел в августе 2005 г., получив статус ассоциированного члена-наблюдателя. В связи с этим посещение россиянами этого центральноазиатского государства весьма затруднено даже с целью туризма, не говоря уже про научные экспедиции. Поэтому большая часть информации об общественно-политической и культурной жизни республики была получена в ходе контент-анализа статей, размещенных на русскоязычных интернет-порталах в стране исследования и в России. В частности, в них освещался вопрос ущемления прав национальных меньшинств, проблема обучения на русском языке, сообщалось о массовой эмиграции из республики русских, казахов, татар и башкир. Кроме того, в результате опросов и интервью нам удалось собрать некоторые ценные сведения у самих башкир-репатриантов, возвратившихся на историческую родину из Туркменистана.

В советское время по политическим причинам связи с зарубежными башкирскими диаспорами были сильно ограничены. Поэтому об их истории, культуре и общественной жизни у отечественных

ученых были довольно поверхностные представления. В этом плане определенный интерес представляет книга Эльвиры Муталовой «Bashkort 2.0», которая рассказывает истории успеха и роста башкирской молодежи, проживающей в разных странах мира [3]. Один из героев книги – Рамиль Биккужин – из Туркменистана.

Среди российских востоковедов также хорошо известно имя ученого-филолога, поэта, академика Академии наук Туркменистана Мурадгелди Соегова, ставшего членом редакционного совета уфимского научного журнала «Проблемы востоковедения». Его труды опубликованы во многих странах мира. Более 40 научных статей нашли своих русскоязычных читателей в различных журналах и сборниках, вышедших в Башкортостане. Некоторые из них посвящены отдельным аспектам туркменско-башкирских взаимоотношений [4; 5; 6].

На портале информативности «Башинформ» периодически размещаются заметки о работе многих международных форумов, проходящих в г. Ашхабаде, в которых принимают участие представители Республики Башкортостан.

Результаты, представленные в данной работе, имеют не только теоретическое, но и прикладное значение; они позволят на их базе подготовить аналитические материалы для органов власти, исследовательских учреждений, общественных организаций и бизнес-кругов.

Распад СССР и последствия этого существенно повлияли на этнический состав населения Туркменистана. Динамика роста доли титульной нации и резкого снижения доли большинства других народов, которая стабильно прослеживалась с середины прошлого века, значительно ускорилась. Это было вызвано не только высоким естественным приростом у туркмен, но и вследствие начавшейся массовой эмиграции представителей национальных меньшинств, в первую очередь группы этносов (русские, украинцы, татары, башкиры, белорусы, корейцы, немцы, евреи, народности Дагестана), которую в СМИ стали обобщенно именовать «русскоязычные».

Первая перепись населения в независимом Туркменистане была проведена в январе 1995 г., по прошествии всего 6 лет с момента последней Всесоюзной переписи 1989 г. Впервые между всеобщими переписями населения был столь короткий промежуток времени. Согласно итоговым данным, в стране на момент проведения переписи проживало 3 820 башкир, что составило 0,1 % от всего населения [7]. В сравнении с данными переписи 1989 г., их количество сократилось на 858 че-

ловек, тогда как все население страны выросло на 915 тыс. человек, или почти на 26 %. Таких темпов прироста населения в Туркменистане не было за все время проведения всеобщих переписей. По этой причине данные по числу учтенных жителей республики 1995 г. многие специалисты поставили под сомнение, посчитав их чрезмерно завышенными.

В декабре 2012 г. в Туркменистане прошла очередная перепись населения и жилищного фонда. Подготовка и ход переписи подробно освещались в туркменских СМИ, но ее окончательные итоги Госкомстат республики до сих пор так и не опубликовал. Поэтому точных данных о населении Туркменистана нет.

Численность проживающих в республике башкир на сегодняшний день оценивается по-разному. Так, городской портал *Ashgabad.net*, характеризуя национальный и религиозный состав населения, приводил следующие данные по интересующей нас этнической группе: в целом по стране – 2,3 тыс. человек, из них 0,4 тыс. человек – в г. Ашхабаде [8]. Между тем в середине 1990-х гг. столица стала единственной административной единицей Туркменистана, где численность «русскоязычных» выросла, что объяснялось интенсивной внутренней миграцией населения из регионов.

По другим источникам, башкиры вместе с аварцами, афганцами, белорусами, даргинцами, киргизами, лакцами, лезгинами, молдаванами, таджиками и турками относятся к этносам, численность каждого из которых в республике составляет немногим более 1 тыс. человек [9].

Очень сомнительными выглядят оценочные данные, которые приведены на веб-сайте пятидесятилетнего евангелического проекта по обращению в христианство коренных народов мира (*Joshua Project*), ставшего исследовательской инициативой Центра мировой миссии США. Башкиры в его базе данных отнесены к числу наименее христианских групп (т. н. «недостигнутых народов») с показателями: 72 % мусульмане, 7 % христиане, 1 % евангелисты. Их численность в Туркменистане на 2010 г. оценивалась в 7 300 человек (0,14 %) [10].

Соответствующие данные складываются из разных источников (этнологическая наука, ООН и другие международные организации), но решающую роль в них играют сведения полевых миссионеров, результаты опросов общин и отдельных лиц, что само по себе в условиях туркменской действительности крайне затруднительно. При этом сотрудники проекта сами считают свои

цифры достоверными с отклонением  $\pm 20\%$ . О недостаточном качестве этих данных говорит и то, что они плохо коррелируются с большим числом выехавших из Туркменистана граждан.

Как видно, все эти статистические данные не дают четкого представления о том, сколько башкир на самом деле сегодня осталось в республике. Можно предположить, что их количество ориентировочно составляет порядка 1,5 ~ 2 тыс. человек.

Массовый отток из страны русских, белорусов, татар, башкир, корейцев и других был связан, в первую очередь, с довольно жесткой национальной политикой руководства страны. В основе строительства независимого туркменского государства изначально были заложены принципы приоритета титульного этноса. Сильнейшим инструментом дискриминации русскоязычного населения стала языковая политика.

В подавляющей своей массе все эти этнические группы предпочитают жить в крупных городах и поселках городского типа [11]. По данным переписи населения 1995 г., большинство из них кроме родного языка хорошо владеют русским, а башкир, или 16,7% от их общего количества, к примеру, считают русский язык родным [7].

Несмотря на это, в Туркменистане в течение последних десятилетий проводится политика вытеснения русского языка из всех сфер политической и общественной жизни страны, в связи с чем область его распространения и использования неуклонно сужается.

Туркменистан одним из первых среди республик бывшего СССР отказался от кириллического алфавита и перешел на латиницу. За первые 10 лет независимости в республике помимо десятков сел, райцентров и районов было переименовано три областных центра – Чарджоу (стал Туркменабат), Небит-Даг (стал Балканабат), Ташауз (стал Дашогуз), а крупный порт Красноводск, названный так по цвету прибрежных скал, переименован в Туркменбаши.

В Туркменистане люди лишены возможности смотреть российское телевидение, не имеют права подписаться на российские газеты – все издания изъяты из подписного каталога страны. В самой республике на русском языке издается всего лишь одна газета «Нейтральный Туркменистан». В июле 2004 г. туркменская сторона, ссылаясь на технические причины, прекратила ретрансляцию программ московской радиостанции «Маяк».

Также постепенно в упадок пришла система русскоязычного образования. К 1 сентября 2002 г. все русские школы страны были перепрофилированы в туркменские, в 49 из них остались толь-

ко русскоязычные классы, по одному на школу. Только в двух столичных школах (№ 1 и № 7) разрешили оставить по два класса с русским языком обучения [12, с. 379]. В такие единичные классы принимают детей со славянскими фамилиями, а также татар, башкир, корейцев. Причем даже если один из родителей ребенка туркмен, то им следует отказ [13]. Из-за большого спроса все русскоязычные классы сильно переполнены. Там работают пожилые учителя, которым в будущем будет трудно найти замену, так как в Туркменистане практически не осталось учебных заведений, готовящих преподавателей русского языка и литературы.

Реформировалась и сама программа школьного образования: сначала среднее образование стало девятиклассным, а после 2007 г. полный цикл обучения в школе стал составлять 12 лет. Все это способствовало общему расхождению туркменской и российской систем образования. Русскоязычные отделения действуют и в ряде средних специальных учебных заведений, но высшее образование в стране ведется только на туркменском языке.

К настоящему времени в г. Ашхабаде действует единственная российско-туркменская школа им. А.С. Пушкина, созданная в 2000 г. на основе двухсторонних договоренностей и дающая полноценное 11-летнее обучение по российской программе, выпускники которой могут продолжить свое образование в России [12, с. 379]. Изначально она была рассчитана на 350 человек. Сейчас в ней учится в два раза больше учеников, из которых треть – это дети сотрудников Посольства России и российских компаний, а также жителей туркменской столицы из числа этнических россиян. В конце 2009 г. при спонсорской помощи ОАО «Газпром» было завершено строительство нового здания для этой школы.

Еще одной серьезной проблемой для российских соотечественников стало изменение законодательства Туркменистана в сторону прекращения и запрещения двойного гражданства для своих граждан.

В 1993 г. по инициативе Туркменистана было подписано российско-туркменское Соглашение об урегулировании вопросов двойного гражданства, вступившее в силу в 1995 г. Это был «жест доброй воли» официального Ашхабада в сторону русскоязычного населения и возможность снизить волну миграции. По оценкам МИД России, Соглашение позволило получить российское гражданство около 100 тыс. человек, граждан Туркменистана [2, с. 130]. Таким образом, значи-



тельная часть этнических россиян, в том числе башкир, оставшихся в республике, воспользовалась двойным гражданством.

Однако в апреле 2003 г. президенты России и Туркменистана подписали протокол о прекращении действия соглашения, который также был инициирован туркменской стороной. Тогда же была достигнута договоренность о том, что денонсация соглашения обратной силы иметь не будет, те, кто приобрел российское гражданство до 2003 г., останутся бипатридами. Сохранение российского гражданства для этнических россиян было крайне важно потому, что в 1999 г. Туркменистан вышел из соглашения о безвизовом передвижении граждан СНГ. Несмотря на это, власти республики быстро провели ратификацию данного протокола и приняли законодательные меры, запрещающие второе гражданство. На деле это создало огромное количество разного рода бюрократических преград для тех, кто хотел остаться с паспортом России, фактически лишив их права владеть недвижимостью.

Осложняет ситуацию и то обстоятельство, что русскоязычные граждане не консолидированы. Туркменистан – единственная страна на постсоветском пространстве, где внутреннее законодательство не позволяет создавать организации на этнической основе. Поэтому национальные меньшинства республики не имеют собственных национально-культурных обществ.

Например, корейцы в г. Дашогузе в начале 1990-х гг. создали свое общественное объединение, однако просуществовало оно недолго. В мае 1992 г. была создана «Русская община», но попытка ее регистрации была заблокирована властями как «противоречащая конституции». Президент республики тогда заявил, что «если русскую общину зарегистрировать, то потребуют регистрации армяне, узбеки и т. д. Так и гражданская война может начаться» [цит. по: 14, с. 107].

Процесс «туркменизации» общества серьезно повлиял на жизнь местных башкир, особенно обрусевших, среди которых были высококвалифицированные специалисты, ранее занимавшие высокие должности [15]. Идеология туркменской исключительности (туркменчилик) на практике нашла свое воплощение в тотальной «коренизации» кадров. Однако возникший в итоге их вытеснения вакуум, особенно в области образования, здравоохранения, архитектуры, до сих пор не удалось заполнить.

Оставшиеся без работы башкирские женщины занимались вязанием шерстяных изделий на продажу, а летом работали на хлопке. Другие зараба-

тывали тем, что продавали на рынках домашнюю выпечку или консервацию, а мужчины довольствовались случайными заработками.

В советское время из Башкирской АССР большое количество военнослужащих по призыву направлялись в Среднюю Азию, в частности в Туркмению, как и многие из офицерского состава. В первую очередь это касалось пограничных войск.

После обретения независимости главными начальниками в Управлении погранвойск в г. Ашхабаде стали туркменские офицеры, но все среднее звено еще долго составляли русские, башкиры, буряты и другие, имевшие российское гражданство [16, с. 27]. Они продолжали нести службу на самых отдаленных погранзаставах.

Русскоязычных специалистов сейчас задействуют в основном в техническом обеспечении деятельности госаппарата и во многом по этой причине их особенно не трогают, прекрасно понимая, что усиление давления может привести к сбоем в работе механизма власти.

Пожалуй, одним из немногих уроженцев Башкирии, достигших «зенита славы» в независимом Туркменистане, был Салават Камалович Абдуллин. В течение длительного времени он руководил танцевальным ансамблем ашхабадского Дворца детей и юношества «Шатлык», становившимся лауреатом многих международных конкурсов и фестивалей. В 2002 г. ему было присвоено высокое звание «Народный артист Туркменистана», а чуть позже он был удостоен высшей награды страны – ордена «Алтын асыр» («Золотой век») III степени. В марте 2004 г. в центральных газетах страны было опубликовано обращение президента республики к нему. Тепло поздравив с 70-летним юбилеем, С.А. Ниязов особо отметил, что Салават Абдуллин посвятил свою творческую судьбу танцевальному искусству, обогатив талантом и мастерством наставника это направление культуры Туркменистана. «Для таких достойных похвалы и уважения сынов Родины на наших празднествах всегда отводятся почетные места», – подчеркнул туркменский лидер [17].

Туркменистанские башкиры, с которыми нам удалось побеседовать, откровенно признавались, что связей с Башкирией у них практически нет, национальные традиции почти полностью утрачены, родной язык знают немногие, единственное, что осталось от этнического происхождения, – это запись в сохранившейся 5-й графе паспорта (по туркм. *başgyrt*) [15; 18]. И все же с недавнего времени им была предоставлена небольшая возможность отчасти удовлетворить свои национально-культурные потребности.

Благодаря внутривластным переменам, которые произошли после 2006 г., новый президент республики Гурбангулы Бердымухамедов стал уделять больше внимания вопросам международного сотрудничества в сфере межкультурных отношений. Уже в мае 2007 г., в ходе встречи президентов двух государств, В.В. Путин выразил надежду, что возобновившая работу российско-туркменистанская межправительственная комиссия «многое сделает, чтобы открыть новые направления двустороннего взаимодействия» [19].

В конце апреля 2011 г. впервые за долгое время самобытная башкирская культура была достойно представлена в г. Ашхабаде на международном фестивале «Культурное наследие тюркских народов». Артисты Стерлитамакского государственного башкирского драматического театра выступили в различных концертных программах и гала-концерте, состоявшемся в столичном парке «Ылхам» («Вдохновение») [20]. Во время дефиле, прошедшего в выставочном зале Государственной академии художеств Туркменистана, башкирская делегация продемонстрировала национальные костюмы, а также организовала дегустацию национальных блюд.

Как отмечалось на официальном сайте министерства культуры Республики Башкортостан, изначально кроме фестивальной программы планировалась также встреча с активистами «башкирской диаспоры» в Туркменистане [21]. Для них отдельно хотели показать большой театрализованный концерт, но в итоге артистам удалось неофициально пообщаться только с несколькими земляками, ставшими случайными зрителями этих представлений [22].

Нужно отметить, что национальную культуру башкир в Туркменистане теперь можно увидеть не только в дни официальных визитов делегаций из Башкортостана, в рамках международных форумов (т. е. раз в два-три года), но и в исполнении собственных профессиональных артистов. После известных внутривластных изменений в республике успешно возобновилась прежняя положительная практика обращения к творчеству литераторов из других народов.

В марте 2016 г. в репертуаре Национального драматического театра им. Алп Арслана появился новый спектакль «Акйигит и Зумеррет», поставленный по мотивам известного произведения башкирского драматурга Мустая Карима. Режиссер-постановщик спектакля заслуженный артист Туркменистана Хандурды Бердыев изменил красивое авторское название произведения «В ночь лунного затмения» на более оптимистический

вариант «Акйигит и Зумеррет» [23]. Все актеры, участвовавшие в спектакле, сыграли с полной отдачей сил и таланта. Через музыкальное сопровождение, костюмы, сценографию и поведение действующих лиц трагедии творческому коллективу театра удалось досконально воплотить особенности башкирского быта, подчеркнув философию вековых исторических традиций. Особо отличилась в этом заслуженная артистка Туркменистана Мамагуль Дурдыева, которая сыграла роль Танкабики, а также Мурат Сарыев, исполнивший роль душевнобольного Диваны.

В мае 2018 г. зрители драматического театра им. Алп Арслана также очень эмоционально приняли премьеру другого спектакля по повести «За холмом» башкирского писателя Заки Зайнуллина. Автор увековечил реальные события, произошедшие с жительницами башкирского села Стерлибашево. Спектакль «Шесть женщин» поставил молодой режиссер Арслан Бердыев в соавторстве с отцом – Х. Бердыевым. Отлично вжились в образы своих героинь исполнительницы главных ролей – заслуженные артистки Туркменистана Г. Ходжамамедова, С. Ташлиева и Г. Мухаммедгульева, актрисы О. Дурдыева, Г. Аннаменглиева, Т. Хыдырова. В постановке достоверно передана атмосфера военного времени, менталитет башкирского народа, его обычаи [24].

Немногие из башкир, приезжающих сегодня в Туркменистан, занимаются бизнесом или продвижением новых технологий. Одним из таких людей является выпускник Уфимского государственного авиационного технического университета Рамиль Азаматович Биккужин, работавший с 2016 по 2018 г. директором по маркетингу телекоммуникационной компании «МТС-Туркменистан» [25].

Несмотря на то, что после смерти лидера нации (Туркменбаши) С.А. Ниязова новый руководитель страны Г. Бердымухамедов несколько либерализовал прежний курс, тем не менее в основном он остался неизменным.

Туркменистан еще в 1994 г. ратифицировал Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой дискриминации, а в ноябре 2016 г. в республике был принят закон «Об Омбудсмене», учредивший специальную должность уполномоченного представителя по правам человека. Введение этих правовых норм подтверждает признание приоритета прав и свобод человека в стране.

Вместе с тем из представленных XII и XIII периодических докладов Туркменистана Комитету ООН по ликвидации расовой дискриминации известно, что только в 2018 г. в аппарат омбудсмена с

жалобами обратились 533 человека разных национальностей, включая 1 заявителя башкира [26].

Доступ этнических и лингвистических меньшинств к образованию и рынку труда остается ограниченным. Представителей национальных меньшинств, как и прежде, практически не найти в органах государственной власти. Правда, осенью 2019 г. представители 12 национальностей все же были выдвинуты в состав участковых избирательных комиссий от политических партий, а также первичных организаций общественных объединений – профессиональных союзов, Союза женщин и Молодежной организации им. Махтумкули [27]. Среди них оказались и башкиры, а это значит, что они активно будут участвовать в ближайших 5 лет во всех проводимых в Туркменистане выборах и референдумах.

За последние годы значительно увеличилось количество и самих башкир, владеющих туркменским языком в совершенстве. Здесь показательна жизненная история Гульсии Мавлетовой, ранее проживавшей в Туркменистане. «Моя дочь родилась в Ашхабаде. Я башкирка, отец у дочери русский, но дочка разговаривала с рождения и до пяти лет на туркменском языке. Уехали в Россию 16 лет назад. Приехав в Уфу, она уже говорила на русском языке, через год – на башкирском, а вот туркменский язык забыла совсем и даже не верит сейчас, что ее первым языком был туркменский» [18].

В настоящее время снова ускорился отток населения из страны, что теперь связано, в первую очередь, с экономическими трудностями. Если раньше оставшиеся в Туркменистане российские

соотечественники утешались тем, что в стране были хотя бы бесплатные электричество, газ и вода, что на талоны можно было получить бесплатный бензин, а хлеб стоил дешево, то сейчас, когда все льготы отменены и остро ощущается продовольственный кризис, многие из них вновь серьезно задумались о переезде [15].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что резкое изменение культурно-языковой ситуации в Туркменистане, архаизация общества вместе с культом личности С.А. Ниязова и усилившимся трайбализмом в начале 1990-х привели к массовой эмиграции соотечественников, в том числе башкир, из страны. Особую роль сыграло закрытие школ, в которых преподавали на русском языке. Все это привело к ухудшению не только демографических показателей, но и к значительному «старению» оставшегося русскоязычного населения, к падению его социально-экономического уровня, обнищанию и оттеснению на обочину социальной жизни республики. Хотя многие из переехавших соотечественников и говорят о том, что с проявлениями бытового национализма не сталкивались и прямого давления по национальному признаку не испытывали.

В Туркменистане нет ни одной организации, объединяющей русскоязычных граждан, хотя они могли бы внести весомый вклад в развитие гуманитарного сотрудничества между двумя государствами. Назвать актуальные цифры по численности этнических башкир в Туркменистане также невозможно, так как официальная информация в открытых источниках отсутствует.

### Список источников

1. Конституции государств – участников СНГ / Ин-т законодательства и сравн. правоведения при Правительстве РФ [редкол.: Л. А. Окуньков и др.]. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 2001. 715 с.
2. Шустов А. В. Формирование этнонациональной структуры независимых государств Средней Азии: 1990-е – начало 2010-х гг. М.: Тов-во научных изд. КМК, 2016. 209 с.
3. Муталова Э. С. *Bashkort 2.0*. М.: Роликс, 2018. 295 с.
4. Соегов М. Пятеро из семидесяти восьмерых (О войнах-туркменах 112-й Башкирской кавалерийской дивизии, удостоенных звания Героя Советского Союза) // Вестник Башкирского института социальных технологий. Сер. «Регионалистика и этнополитика». 2013. № 4.
5. Соегов М. Некоторые вопросы туркменской литературы и истории в научном наследии А.-З. Валидова-Тогана (к 290-летию Махтумкули Фраги) // Проблемы востоковедения. 2014. № 3. С. 57–64.
6. Соегов М. Воспоминания А.-З. Валиди-Тогана о туркменских единомышленниках // Проблемы востоковедения. 2017. № 2. С. 62–66.
7. People Population census of Turkmenistan 1995, Vol. 1, State Statistical Committee of Turkmenistan, Ashgabat, 1996 (на англ. яз.).
8. Национальный и религиозный состав населения Туркменистана сегодня. URL: <http://asgabat.net/stati/obschestvo/nacionalnyi-i-religiozniy-sostav-naselenija-turkmenistana-segodnja.html> (дата обращения: 21.08.2022).
9. Население Туркменистана. URL: <https://www.brsu.by/Turkmenistan/naselenie-turkmenistana> (дата обращения: 21.08.2022).
10. Turkmenistan people groups, languages and religions. URL: <https://www.joshuaproject.net/countries/TX> (дата обращения: 22.08.2022) (на англ. яз.).

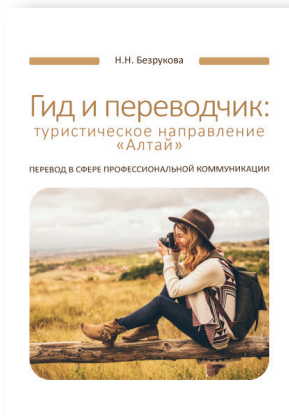
11. Национальный состав. Характеристика стран Средней Азии. URL: [https://vuzlit.com/1083039/natsionalnyu\\_sostav](https://vuzlit.com/1083039/natsionalnyu_sostav) (дата обращения: 21.08.2022).
12. Виноградов А. В. О состоянии русскоязычного образования в Туркменистане // Первые ермаковские чтения «Сибирь: вчера, сегодня, завтра»: материалы регион. науч. конф. (Новосибирск, 21 дек. 2008 г.) / редкол.: Е. А. Базылева и др. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. С. 375–379.
13. Саламов А. Социальная основа выстрелов в Ашхабаде. URL: <https://incubatorold.memohrc.org/ru/news/socialnaya-osnova-vystrelov-v-ashhabade> (дата обращения: 30.08.2022).
14. Ситнянский Г. Ю. Россия и Центральная Азия: вместе или врозь? Межэтнические отношения в Средней Азии и Казахстане и Россия. М.: ИЭА РАН, 2011. 290 с.
15. Полевые материалы автора (ПМА). Россия, Республика Башкортостан, г. Туймазы, июль 2019 г. (информант: Яхьяева К. Д., 71 год, башкирка, пенсионерка).
16. Зыкова Л. В поисках агамы (записки естествоиспытателя) // Наука и жизнь. 2005. № 7. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/1333/> (дата обращения: 28.08.2022).
17. Фахретдинов Х. «Одиссея» Салавата // Зиянчуринские зори. 2008. 15 апреля.
18. ПМА. Россия, Республика Башкортостан, г. Уфа, октябрь 2021 г. (информант: Мавлетова Г. К., 44 года, башкирка, помощник воспитателя детского сада).
19. Россия и Туркмения будут развивать и углублять сотрудничество. URL: <https://www.km.ru/glavnoe/2007/05/11/politika/rossiya-i-turkmeniya-budut-razvivat-i-uglublyat-sotrudnichestvo> (дата обращения: 31.08.2022)
20. Кульмухаметова А. Стерлитамакские артисты приняли участие в международном фестивале // Республика Башкортостан. 2011. 18 мая.
21. Гастроли Стерлитамакского башкирского драмтеатра в Туркменистане. URL: <https://mkrb.ddns.net/news/5/1196/> (дата обращения: 30.08.2022).
22. ПМА. Россия, Новосибирская область, г. Новосибирск, март 2019 г. (информант: Асаинов А. И., 43 года, башкир, солист-инструменталист Стерлитамакского государственного театрально-концертного объединения).
23. Глазунова Т. В Национальном драмтеатре им. Алп Арслана поставили легендарную драму Мустая Карима «Ночь лунного затмения» // Туркменистан: золотой век. 2016. 12 марта. URL: <https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/25881/v-natsionalnom-dramteatre-imalp-arslana-postavili-legendarnuyu-dramu-mustaya-karima-noch-lunnogo-zatmeniya-> (дата обращения: 30.08.2022).
24. Глазунова Т. Театр имени Алп Арслана представил спектакль «Шесть женщин», поставленный по повести Заки Зайнуллина «За холмом». URL: <https://ukraine.tmbass.gov.tm/ru/news/13109> (дата обращения: 30.08.2022).
25. ПМА. Россия, г. Москва, июль 2021 г. (информант: Биккужин Р. А., 38 лет, башкир, коммерческий директор АО «МТТ»).
26. Committee on the Elimination of Racial Discrimination. Combined twelfth and thirteenth reports submitted by Turkmenistan under article 9 of the Convention, due in 2019 [Date received: 30 October 2019] (на англ. яз.).
27. Члены вновь образованных участковых избирательных комиссий: итоги и цифры. URL: <http://saylav.gov.tm/ru/news/220> (дата обращения: 26.08.2022).

*Статья поступила в редакцию 10.01.2023; одобрена после рецензирования 02.03.2023; принята к публикации 27.04.2023.*

*The article was submitted 10.01.2023; approved after reviewing 02.03.2023; accepted for publication 27.04.2023.*



## Издано в АлтГПУ



**Безрукова, Н.Н. Гид и переводчик: туристическое направление «Алтай» (перевод в сфере профессиональной коммуникации) : учебное пособие / Н.Н. Безрукова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 306 с.**

Учебное пособие содержит материалы, способствующие формированию профессиональной переводческой компетенции в сфере туризма и краеведения. В пособии излагаются теоретические вопросы перевода туристического дискурса, а также раскрываются практические аспекты перевода и к освоению предлагаются модули, направленные на расширение знаний о предметной области, на совершенствование умений и навыков устного и письменного перевода текстов, связанных с туристическими регионами Алтайского края и Горного Алтая, на развитие навыков сопровождения иностранных туристов.

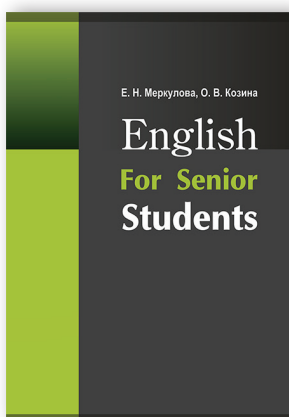
Пособие предназначено для студентов, обучающихся на языковых и переводческих факультетах по направлениям подготовки 45.03.02 «Лингвистика: Перевод и переводоведение» (уровень бакалавриата), 45.04.02 «Лингвистика: Переводоведение и межкультурная коммуникация» (уровень магистратуры), 44.03.05 «Педагогическое образование: с двумя профилями подготовки: английский и немецкий язык», 44.04.01 «Педагогическое образование: языковое образование в профессиональной сфере» (уровень магистратуры), а также для непереводческих факультетов филологии, международных отношений, регионоведения, лингвистики и межкультурной коммуникации.



**Интеграция ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в современное образовательное пространство: организационные условия реализации и основные результаты прикладной НИР / сост. Н.А. Матвеева, Т.П. Сухотерина ; под науч. ред. Н.А. Матвеевой. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 32 с. – (Интеграция ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в современное образовательное пространство).**

Научное издание представляет собой аналитическую записку, содержащую научно-методические рекомендации по созданию организационных условий реализации и основные результаты реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00087-22-04 от 06.06.2022 г. на выполнение прикладной НИР по теме «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров». В издании представлены в структурном аспекте основные шаги (этапы) и особенности организации реализации прикладной НИР, ее научно-практические результаты и их характеристика.

Научное издание адресовано учителям и педагогам образовательных организаций общего и дополнительного образования, преподавателям и студентам педагогических университетов, исследователям, осуществляющим реализацию государственных заданий, работникам мультимедийных исторических парков, специалистам управления образованием и культурой.



**Меркулова, Е.Н. English For Senior Students : учебное пособие / Е.Н. Меркулова, О.В. Козина. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.**

Учебное пособие содержит лексические темы, предусмотренные рабочей программой дисциплины для пятого курса: “Appearance”, “Character”, “Feelings and Emotions”, “Painting”, “English as a World Language”, “Literature”, “Ecology”, “Music”. Каждый раздел включает в себя тексты с заданиями на активизацию словаря, понимание и усвоение прочитанного материала, индивидуальные и групповые проектные задания, направленные на самостоятельный поиск информации, логическое осмысление обсуждаемой проблематики, а также совершенствование навыков демонстрации подготовленного проекта. Разнообразные виды деятельности рассчитаны на обучение студентов свободному высказыванию (подготовленному и спонтанному) по изучаемым темам. При отборе материала авторы стремились представить студентам актуальный фактический материал, расширяющий их кругозор, повышающий общую гуманитарную культуру, развивающий способности критически мыслить и способствующий совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

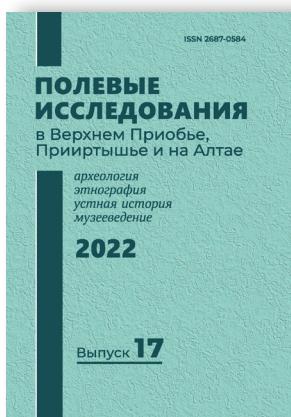
Данное учебное пособие предназначено для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов пятого курса очной формы обучения по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Начальное образование и Английский язык, История и Английский язык» по дисциплинам «Практикум по культуре речевого общения», «Коммуникативный практикум английского языка».



**Немцы России: история, этнография, культура и язык** : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Барнаул, 2 ноября 2022 г. / под ред. Т.К. Щегловой (отв. ред.), А.В. Контева, Т.Н. Москвиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 278 с.

В сборник включены материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Немцы России: история, этнография, культура и язык». На конференции рассматривались современные проблемы сохранения культурного пространства российских немцев и актуальные вопросы в области истории, этнографии и диалектологии. Материалы, вошедшие в сборник конференции, представляют результаты научной работы исследователей и призваны оперативно информировать научное сообщество, занимающееся изучением российских немцев.

Сборник предназначен для сотрудников образовательных, академических, культурно-просветительных учреждений, а также аспирантов, магистрантов и студентов; может быть полезен для всех интересующихся историей российских немцев.



**Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение)**. 2022 г. : Вып. 17 : сборник научных трудов / под ред. Т.К. Щегловой (отв. ред.), М.А. Демина, Н.С. Грибановой, Н.Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 416 с.

В семнадцатом выпуске сборника представлены результаты исследований в области археологии, устной истории, этнографии и музееведения в Южной Сибири и сопредельных регионах Казахстана за 2022 г. Издание призвано мобильно информировать о новых полевых материалах исследователей образовательных, академических, культурно-просветительных учреждений, выставочных и просветительных проектах музеев сопредельных российских и казахстанских регионов. Сборник посвящен 70-летию со дня рождения доктора исторических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации Михаила Александровича Демина.

Публикации рассчитаны на широкий круг специалистов в области исторической науки, этнографии, археологии и музейного дела, а также всех интересующихся изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия.



**Теория и методика преподавания математики в условиях реализации ФГОС основного общего образования** : учебное пособие / Л.М. Бронникова, И.В. Кисельников, И.Г. Кулешова, Г.М. Малиновская. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

В учебном пособии рассматриваются вопросы общей и частной методики обучения математике. Необходимость прочной психолого-педагогической базы, соответствующей системному и целостному подходу к усвоению курса «Методика обучения математике» учитывалась авторами при написании данного учебного пособия. Помимо теоретического материала в пособии представлены практические задания, а также материалы для самостоятельной работы студентов.

Учебное пособие предназначено бакалаврам и магистрантам математических специальностей педвузов, а также преподавателям методики обучения математике и учителям.

## Сведения об авторах

**Аюпов Тимур Маратович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, старший научный сотрудник, Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Барнаул, Россия).

**Бобченко Татьяна Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия).

**Бондаренко Светлана Ивановна** – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой «Гуманитарные дисциплины», Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул, Россия).

**Бужинская Надежда Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

**Васева Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

**Васильева Ольга Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Величко Галина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления социальной сферой, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Губанова Инна Владимировна** – старший преподаватель кафедры латинского языка и медицинской терминологии, Кемеровский государственный медицинский университет (г. Кемерово, Россия).

**Дарвиш Олеся Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Дронова Екатерина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ информатики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Захаров Павел Яковлевич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск, Россия).

**Калашников Андрей Алексеевич** – аспирант кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Афанасьев Павел Алексеевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Каширский Дмитрий Валерьевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, конфликтологии и биохевиористики факультета политических и социальных наук, Российский государственный социальный университет (г. Москва, Россия).

**Лизунова Галина Юрьевна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск, Россия).

**Малкова Юлия Александровна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории права и государства, истории и философии, Сочинский государственный университет (г. Сочи, Россия).

**Нагорных Светлана Александровна** – участковый врач-педиатр, БУЗ РА «Республиканская больница» (г. Горно-Алтайск, Россия).

**Озерова Ольга Алексеевна** – кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории, социологии и политологии, Омский государственный педагогический университет (г. Омск, Россия).

**Орешин Сергей Александрович** – кандидат исторических наук, научный сотрудник отдела Кавказа, Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской академии наук (г. Москва, Россия).

**Паутова Валерия Валерьевна** – старший преподаватель кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Попков Андрей Валерьевич** – тренер-преподаватель и автор Антистрессовой пластической гимнастики – консультант, Государственный центральный аэромобильный спасательный отряд МЧС России (г. Москва, Россия).

**Русина Светлана Александровна** – психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

**Суверов Евгений Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, полковник полиции, профессор кафедры теории и истории права и государства, Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул, Россия).

**Халудорова Любовь Енжаповна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Бурятский республиканский институт образовательной политики (г. Улан-Удэ, Россия).

**Ханмамедова Ксения Олеговна** – аспирант кафедры психологии и педагогики, 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, Амурский государственный университет (г. Благовещенск, Россия).

**Хилько Николай Федорович** – доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Сибирский филиал Института наследия имени Д.С. Лихачева; профессор кафедры режиссуры и хореографии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (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. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

#### График работы над журналом в 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*

• 2023 • 2 (55) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847.

---

Подписано в печать 25.05.2023 г. Дата выхода в свет 15.06.2023 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 16.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557.