

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

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2023

• 3 (56) •



АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Первый вуз Алтая

Главный редактор	Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Зам. главного редактора	Матвеева Н.А., доктор социологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Отв. секретарь	Аверина Н.Г., кандидат философских наук (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Веряев А.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Визель Т.Г., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Демин М.А., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Колмогорова Л.С., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Крайник В.Л., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Никитина Л.А., доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Труевцева О.Н., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Щеглова Т.К., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);
Антилогова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);
Виерегг Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);
Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);
Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);
Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);
Макарова Н.С., доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Маъмуров Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);
Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

Нурғалиева А.К., доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Отепова Г.Е., доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
Потапова М.В., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);
Ромм Т.А., доктор педагогических наук, профессор (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия);
Смышляева Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);
Тухтасинов И.М., доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);
Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);
Чен Куонинг, Ph.D. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). 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
НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ	
Головинова А.А. АНАЛИЗ СОВОКУПНОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	7
Лебедева К.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА «МЕМО» КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА.....	14
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Захарищева М.А. СИНЕРГЕТИКА АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛА XX ВЕКА.....	18
Кильметова Г.З. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СЕТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРА- ЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ БАШКИРСКОЙ АССР.....	22
Напco М.Д. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ.....	27
Методология и технология профессионального образования	
Долгова Н.И. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	31
Дорош Н.В., Коробов А.С., Червинский В.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ОТ- ВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИНЯТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ.....	37
Лаврентьева З.И. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ ВУЗОВСКИХ БИБЛИОТЕК КАК УСЛОВИЕ ПОДГО- ТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ.....	43
Миркина Ю.З., Молчанова А.С. РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	47
Филипская И.В. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К РАЗРАБОТКЕ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ДИ- ЗАЙН-ПРОЕКТОВ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЕ.....	55

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Скорлупина О.А. ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И САМООТНОШЕНИЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ	61
Чикова О.А., Максимова Л.А., Мельникова М.Л. СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ.....	67
Швецова В.А., Кузнецова Л.Б., Шарапов А.О. ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	75

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Рокутова О.А. СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ИСПАНСКИХ ДЕТЕЙ В СССР В КОНЦЕ 1930-х гг.: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	82
Скопа В.А. ОСОБЕННОСТИ СТАТИСТИЧЕСКОГО УЧЕТА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ОКРАИНАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕ- ТОВ КАЗАХСКОЙ СТЕПИ).....	90
Султангулов В.Р. ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКИЕ СВЯЗИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН С РЕГИОНАМИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ОПЫТ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ	95

Этнология, антропология и этнография

Батьянова Е.П. КУЗНЕЦКИЕ ТЕЛЕУТЫ В ДНЕВНИКАХ И ЗАПИСКАХ ИСТОРИКОВ И ЭТНОГРАФОВ. К ХАРАКТЕ- РИСТИКЕ ЭТНОЛОКАЛЬНОЙ ГРУППЫ	101
Чернова И.В. СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ / ЭТНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ: МЕМОРИЗАЦИЯ И РЕФЛЕКСИЯ.....	109
Издано в АлтГПУ	113
Сведения об авторах.....	115
Информация для авторов	116

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



История нашего вуза неразрывно связана с историей народного образования и высшей школы Западной Сибири, историей подготовки педагогических кадров для Сибирского региона и, в первую очередь, Алтайского края. Педагогические вузы в этот период не могли удовлетворить растущие потребности школ в квалифицированных кадрах.

В соответствии с постановлением Комиссии исполнения при Совнаркоме РСФСР от 13 июня 1933 г. № 34 «О выполнении директив партии и правительства по переподготовке и повышению квалификации учителей» и постановлением коллегии НКП от 23 августа 1933 г. «О системе повышения квалификации учительства» 1 сентября 1933 г. в городе Барнауле был открыт вечерний педагогический институт (ВПИ).

Потребность в учителях оставалась очень высокой, поэтому на местах стали открывать учительские институты с двухлетним сроком обучения. Постановлением Президиума исполкома Западно-Сибирского краевого Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов № 6917 1 сентября 1933 г. был учрежден Барнаульский учительский институт (БУИ). В него влился просуществовавший до 1937 г. ВПИ, преобразованный в заочное отделение сначала учительского (с трехлетним обучением), а затем педагогического института, образованного в июне 1941 г. Так был создан первый вуз на Алтае, ставший базой для развития всей системы образования нашего города и края.

Перед новым институтом стояли сложные задачи по созданию образовательного комплекса с собственной материальной и учебной базой, достаточным жилищным фондом, формированию преподавательского коллектива. Большинство преподавателей института были настоящими подвижниками, первым ректором (тогда директором) стал Алексей Павлович Щекотинский. Он вспоминал: «Вечерний пединститут я открыл 15 марта 1933 года. Одновременно началась подготовка учебного здания, общежития, квартир для преподавательского состава. С большим трудом было отвоевано бывшее здание торгово-коммерческого училища, находившееся по ул. Мало-Олонской, № 5. Это здание, на мой взгляд, было самым подходящим из тех общественных зданий, которые были тогда в городе. Правда, оно требовало большой переделки комнат под аудитории, кабинеты, лаборатории. Всю эту работу мы провели довольно быстро».

Но учебных аудиторий не хватало, не было спортивного зала. Из-за отсутствия общежития студентам приходилось размещаться в нескольких небольших домах, большинство из них проживало на частных квартирах. Для преподавателей было арендовано два жилых дома, многие тоже жили на частных квартирах. Несмотря на трудности, в 1933 г. на базе Высших педагогических курсов была организована библиотека Барнаульского учительского института. Ее первоначальный фонд – 3 070 единиц хранения; штат – одна заведующая библиотекой.

В первые годы работы института качество подготовки будущих учителей осложнялось малограмотностью выпускников средних школ. Зачисление на первый курс БУИ проводилось без вступительных эк-

заменов, существенное значение при поступлении уделялось социальному происхождению поступающих: преимущественно пользовались дети рабочих и крестьян-колхозников. Слабая подготовка поступающих в вуз абитуриентов вызвала необходимость открыть в 1936 г. подготовительное отделение, проводить дополнительные наборы. В том же году в БУИ открылся экстернат, а в мае 1937 г. – отделение заочного обучения. Прием слушателей осуществлялся без экзаменов и был фактически неограничен. К зимней сессии 1938 г. на заочном отделении числилось 1 700 экстернов.

В 1939 г. началось строительство четырехэтажного кирпичного здания под учебный корпус на ул. Крупской.

В первые годы существования вуза в нем работало 6 кафедр: русского языка и литературы, теории и истории педагогики, марксизма-ленинизма, физики, химии, биологии.

Уровень квалификации преподавателей был разным. Большинство составляли окончившие университеты и центральные педагогические вузы, но были преподаватели, не имевшие законченного высшего образования. Поэтому руководство института принимало меры по повышению квалификации преподавателей. Кандидатов наук, доцентов было не более двух, однако многие из первых институтских преподавателей оказались талантливыми педагогами, прекрасными воспитателями.

Первый выпуск Барнаульского учительского института состоялся в 1935 г. Его окончили 17 историков, 22 словесника, 30 физиков-математиков.

Выпуск на химико-биологическом отделении, которое позже именовалось естественно-географическим, состоялся в 1936 г. – 45 человек. В 1937 г. состоялся единственный выпуск Вечернего педагогического института (ВПИ) – 39 учителей с высшим образованием. С 1935 г. по 1940 г. включительно Барнаульский учительский институт выпустил 682 учителя с правом преподавания в начальной школе.

Начало по подготовке учителей для региона было положено. С каждым годом вуз прирастал кафедрами и факультетами, укрепляя материально-техническую базу, добиваясь определенных успехов в научно-педагогической деятельности, вносил значительный вклад в обеспечение школ учителями. В 1941 г. Исполком Алтайского краевого Совета депутатов трудящихся обратился с просьбой к СНК РСФСР об открытии в Барнауле педагогического института на базе существующего учительского с его сохранением. 21 июня 1941 г. было получено письмо с сообщением, что Постановлением Совнаркома № 411 от 12 июня 1941 г. в Барнауле с 1 сентября 1941 г. открывается педагогический институт. Приказом Наркомпроса РСФСР от 29 июня 1941 г. № 838/л директором института назначался профессор П.Н. Шимбирев, работник Наркомпроса Российской Федерации.

Так делал первые шаги своего становления Алтайский государственный педагогический университет...

НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-7-13

Алла Анатольевна Головинова

Донецкий государственный университет, г. Донецк, Россия, alla.golovinova.70@mail.ru

АНАЛИЗ СОВОКУПНОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования, направленные на изучение мотивационных установок студентов – будущих педагогов ДОУ в отношении здорового образа жизни. Обоснована актуальность проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, представлены ее теоретико-методологические основы. Проведен анализ отдельных компонентов здоровьесберегающей компетентности студентов в качестве обязательного условия их подготовки в университете с целью последующей деятельности в качестве педагогов в области дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; оздоровительная деятельность; здоровье; здоровьесберегающее образование; здоровьесбережение; компетентностный подход; компетенция; компетентность; здоровьесберегающая компетентность.

Alla A. Golovinova

Donetsk State University, Donetsk, Russia, alla.golovinova.70@mail.ru

ANALYSIS OF THE COMPONENTS OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract. The paper considers the results of research aimed at studying motivational attitudes of students (future preschool teachers) in relation to healthy lifestyles. The author substantiates the relevance of the issues concerning the development of health-saving competence of future teachers of preschool educational organizations as well as outlines its theoretical and methodological foundations. Then, components of health-saving competence are analyzed individually to demonstrate their essential nature for training future pre-school teachers at the university level.

Keywords: professional training; health-improving activity; health; health-saving education; health-saving; competence-based approach; competence, competency; health-saving competence.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью укрепления здоровья студентов в ходе учебного процесса в университете, что рассматривается как личностная и общественно-государственная ценность. Пропаганда здорового образа жизни должна быть составляющей всех аспектов учебного процесса. Это неразрывно связано с приоритетами государственной политики Российской Федерации, направленной на формирование системы мотивации, прежде всего молодого поколения, студентов на здоровый образ жизни. На законодательном уровне установлена обязанность человека заботиться о сохранении и укреплении здоровья, в связи с чем были приняты «Стратегия формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» [1], «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года» [2], определившие разработку и реализацию мероприятий, направленных на формирование ЗОЖ у детей и молодежи.

Несмотря на наличие научных публикаций, посвященных исследованию компонентов здоровьесберегающей компетентности студентов, имеется целый комплекс вопросов, требующих дальнейшего изучения и разработки. Так, образовательная стратегия ЗОЖ предполагает переосмысление его значения, повышение уровня здоровья в системе ведущих приоритетов у студентов вузов, особенно в контексте будущей профессии педагога дошкольного образовательного учреждения. От успешности внедрения положений программы непосредственно зависит ценностное отношение к здоровьесберегающей деятельности, формирование навыков здорового образа жизни у детей. Здоровьесберегающее обучение должно формировать у студентов активную жизненную позицию, требуется переход от самодостаточности знаний в области человеческих здоровьесберегающих ценностей к соответствующему этим ценностям здоровому образу жизни [3].

Целью исследования является анализ совокупности компонентов здоровьесберегающей компе-

тентности студентов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.

В ходе исследования использовались такие методы, как анализ научной литературы, системный анализ диалектических положений, обобщение опыта профессиональной деятельности.

Анализ работ отечественных исследователей показывает, что в последние десятилетия проблеме здоровьесберегающего образования посвящено достаточное количество публикаций. Так, Ю.В. Лукашин, Т.Н. Черняева рассматривают теорию и методику формирования здоровьесберегающей компетентности студентов медицинских вузов [4], А.В. Кузнецов, И.А. Мамакина исследуют формирование здоровьесберегающей компетентности в качестве методологической стратегии прикладной физической подготовки в вузе [5], Ю.Г. Абакумова проводит анализ ресурсов и возможностей здоровьесберегающих педагогических технологий, влияющих на формирование здоровьесберегающей компетентности будущего педагога [6], в работе Е.Н. Овчаренко исследуется процесс формирования здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов дошкольного образования [7], Н.Н. Мурованая анализирует сущность и структуру понятия «здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста в области дошкольного образования» [8].

Получение студентом образования в университете обязывает обладать необходимыми здоровьесберегающими компетентностями, позволяющими ему иметь как собственное полноценное здоровье, так и более качественно выполнять свои профессиональные обязанности на протяжении всей трудовой деятельности. Современное образование перешло

на компетентностный подход при подготовке студентов, получающих знания, умения, навыки для реализации всего комплекса здоровьесбережения. Реализация в практической деятельности позволяет создавать безопасные, наиболее благоприятные условия жизни, способствовать адаптации к различным угрозам, снижению их риска, повышению уровня защищенности человека [9].

Акцентирование внимания на компетентностном подходе при решении проблемы развития здоровьесбережения связано со стратегическим направлением развития системы высшего образования, его базовым концептуальным вектором. Такой подход отдает предпочтение практической ориентации образования, содержит в себе личностные и деятельностные аспекты, смещает центр внимания на усвоение обучающимися здоровьесберегающих знаний, умений, навыков, формирующих и развивающих способности самостоятельно действовать, эффективно применяя знания и полученный индивидуальный опыт в различных профессиональных ситуациях. Содержание методологических подходов, определяющих направления формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов, находит свое выражение и детализацию в совокупности компонентов. Здоровьесберегающая компетентность является собой комплекс компонентов, необходимых студентам для становления в качестве воспитателя, педагога ДООУ. Структура здоровьесберегающей компетентности будущего специалиста ДООУ представляет целый спектр качественных характеристик личности педагога [8]. Структурные компоненты здоровьесберегающей компетентности студентов представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Структурные компоненты здоровьесберегающей компетентности

Среди компонентов здоровьесберегающей компетентности особо необходимо выделить аксиологическую составляющую как ведущую в ценностной ориентации студента к здоровому образу жизни, что находит свое проявление в отношении к сохранению и укреплению здоровья, влиянию на жизненные ориентиры и профессиональную направленность. В формировании профессионально-педагогической компетентности важную роль играют аксиологические компоненты, которые целесообразно обосновать в значении ведущих элементов структуры личности, выполняющие регулирующую и направляющую функцию всех сфер деятельности будущего педагога [10]. Аксиологический компонент здоровьесберегающей культуры будущих педагогов необходимо трактовать как фундаментальную основу личностного и профессионального саморазвития, профессионального поведения будущих педагогов дошкольного образования, гарант их нравственной устойчивости и качественного осуществления профессиональной деятельности, комплекс генетически обусловленных и обретенных в процессе обучения, воспитания, аккультурации понятий, правил, установок, табу, пристрастий [11].

Весь образовательный процесс в университете необходимо строить на аксиологической направленности на здоровьесбережение на протяжении всего периода обучения, создавая для студентов атмосферу ценности ЗОЖ, формируя тем самым мотивацию и способность будущего педагога выполнять свои профессионально-педагогические функции. Усвоенная студентами в условиях вуза система ценностей является условием регуляции в будущей педагогической деятельности профессионального поведения [12]. В такой системе образования в большей мере усваиваются общечеловеческие ценности, среди которых ведущее положение занимает здоровье, выступая важнейшим субъектом образовательного процесса. Сформированное у будущих педагогов ценностное отношение к здоровью, вера в детей позволит им найти правильный подход к каждому воспитаннику, быть для них тем проводником, через которого ребенок увидит и оценит красоту ЗОЖ, ценность жизни, познание, стремление к самосовершенствованию. Аксиологический компонент в решении проблемы формирования здоровьесберегающих основ профессионального поведения будущих педагогов дошкольного образования позволяет рассматривать ЗОЖ как стратегию педагогического образования, где максимально используется воспитательный потенциал дисциплин, акцентирующих внимание на проблеме здоровья, ценности самой жизни человека.

Мотивационный компонент основан на потребности в заботе об индивидуальном здоровье в реализации здорового образа жизни. Нацеленность на здоровый образ жизни формируется у студента не спонтанно, а является результатом определенного психологического, педагогического, поведенческого воздействия. Формирование мотивации к ЗОЖ связано с потребностями, целью, мотивами, ценностями, установками индивида и основными приоритетами личности [13, с. 115]. Поэтому университет призван мотивировать физически и психически здоровых обучающихся, пробуждать у них потребность в комплексном здоровье, включающую ответственное отношение не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания. К сожалению, административные, директивные методы в виде приказов, да и просто пожеланий не могут повлиять на обучающего и заставить его вести здоровый образ жизни, заботиться о своем здоровье, лишь только управляемая осознанная мотивация может привести к положительному результату. Именно мотивация с четким пониманием значимости и важности реализации ЗОЖ каждым человеком выступает ведущим стимулом к здоровьесбережению.

Формирование у обучающегося идей здоровьесбережения невозможно достигнуть без устойчивой мотивации. Она способствует поддержанию определенного поведения, стимулирует поведенческую активность на протяжении длительного периода времени, необходимого для закрепления в сознании вновь приобретенного мировоззрения, определенных идей, в данном случае здоровьесбережения. Именно мотивация к ЗОЖ способна сформировать у студентов убежденность в образе жизни без вредных привычек, здоровья как одного из высших жизненных приоритетов. Мотивационный компонент позволяет развивать потребность в ЗОЖ, в сохранении здоровья для самосовершенствования. Это предполагает трансформацию всей ранее сформированной системы мировоззрения, изменение культуры поведения, возможно, изменение самой личности человека, проявляющееся в трансформации поведения, привычек, жизненных ориентиров.

Мотивационный компонент условно подразделяется на две составляющие человеческой личности: мотив и волю. Образовательный процесс в университете основывается не только на сумме знаний, но и совокупности духовного мира личности, являющейся одной из составляющих активности, побудительной сферы в виде мотивов и мотивации.

Мотивационный компонент можно структурировать на несколько элементов, видов. Во-первых,

мотивация к здоровьесбережению направлена на сохранение и укрепление здоровья за счет реализации ЗОЖ с целью повышения индивидуальной конкурентоспособности в профессиональной деятельности, повышения в целом своих трудовых способностей. Во-вторых, занятие различными спортивными упражнениями, спортом способствует улучшению психического состояния, уменьшает стрессовую нагрузку, помогает в образовательном процессе студентам. В-третьих, мотивация здоровьесбережения основывается у обучающихся (молодых людей) на стремлении к поддержанию хорошей физической формы, красоты, привлекательности. В-четвертых, здоровьесбережение способствует восстановлению утраченного здоровья, бережному к нему отношению, поддержанию на возможно высоком уровне. В-пятых, мотивационные элементы здоровьесбережения определяются в настоящее время общей модой на здоровый образ жизни, подражание известным успешным людям, кумирам, наконец, стремлением стать примером подражания для других. Потребность в сохранении и укреплении здоровья, потребность в физическом совершенствовании, потребность в достижении результата – вот психологические основы мотивации [14, с. 28]. В деятельности обучающихся, как правило, задействованы одновременно несколько составляющих, мотивов, образующих своеобразный мотивационный комплекс, в свою очередь градация мотивов может варьироваться, в течение времени изменяться актуализация составляющих, тем самым влияние на деятельность обучающегося. Одной из основных мотиваций ведения студентами ЗОЖ является не только мотивация самосовершенствования, но и мотивация самосохранения, которая предполагает бережное отношение к здоровью и жизни [15, с. 12].

Ценностно-ориентационный компонент здоровьесберегающей компетентности основан на достижениях выпускников учебного заведения, получивших реальные достижения в своей профессиональной деятельности, сумевших превратить здоровый образ в обязательный элемент жизни для себя, дошкольников ДОУ и их родителей. Ценностная составляющая здоровьесбережения основана на положительном, осознанном и ответственном отношении к здоровью. Можно согласиться с точкой зрения С.В. Салько, что установка на ЗОЖ является не сама по себе, а формируется в результате определенного психологического и педагогического воздействия. Учить – специфика деятельности педагога [16, с. 10].

Ценностное отношение к здоровьесбережению необходимо прививать, воспитывать, прежде всего

на психологическом уровне. Формируемые в университете обстоятельства и события окружающей жизни порождают у студентов поведенческое, эмоциональное и психологическое выражение, способствующее формированию ценностного отношения, представляющего собой отражение субъектом действительности, результат взаимодействия обучающегося с внешней средой. Содержательная сторона воздействия здоровьесберегающего обучения на студентов дает понимание того, что данный процесс требует не пассивного поведения, а напротив, активной адаптации, зависящей во многом от свойств личности. Пассивная адаптация к окружающей жизни приводит к достаточно быстрому истощению собственных жизненных ресурсов. Ценностная адаптация к ЗОЖ ведет к сохранению и приумножению индивидуального здоровья, творческому отношению, активной заботе о здоровье, увеличению потенциала физических и духовных сил. Ценностные отношения не возникают до тех пор, пока субъект не обнаружит проблематичность удовлетворения возникшей у него потребности, соответственно, чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает тот или иной предмет (явление) для субъекта [17].

Когнитивный (гносеологический) компонент – это знания о здоровом образе жизни, о состоянии здоровья человека, в том числе своего, его физическом и психическом развитии, представляет собой совокупность знаний, необходимых студенту для имплементации здорового образа жизни. Данный компонент включает информацию о ЗОЖ, мировоззренческую идеологию действий, направленных на ЗОЖ в целом. Знания о здоровом образе жизни положительно воздействуют на выбор студента в физкультурно-оздоровительной деятельности, на его стремление к увеличению объема информации по данной тематике и закреплению ее в виде организации самостоятельного двигательного режима. Проявление компонента необходимо рассматривать как результат деятельности, направленной на усвоение студентами теоретических основ, возможность их практического использования в целях закрепления и сохранения индивидуального здоровья в стандартных и нестандартных жизненных ситуациях [18, с. 33]. Когнитивный компонент здоровьесберегающей компетентности, исходя из позиции Т.Н. Леван [19, с. 40], необходимо рассматривать в аспекте медиаобразования, представленного в том числе рядом общекультурных компетенций. К таковым необходимо отнести способность к обобщению, анализу, восприятию знаний, целостной культуры мышления, способность понимать сущность и

значение информации в развитии современного информационного общества, возможности образовательной информационной среды по обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Поэтому когнитивный компонент здоровьесберегающей компетентности включает всю глубину, систематичность и объем освоенных будущим педагогом ДОО знаний о соматическом, психическом, духовно-нравственном и физическом здоровье.

Учебно-познавательная деятельность студентов выступает одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной деятельности и обусловлена синтезом гносеологического, деятельностного, ценностного, аксиологического и других компонентов. Гносеологический компонент учебно-познавательной деятельности студентов как основы их профессиональной подготовки в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет собой развитые до определенного уровня знания [20, с. 58].

Владение здоровьесберегающей компетенцией требует не только профессионализма в способности достигать высокого педагогического результата, но и реализовывать свою профессиональную деятельность с позиций здоровьесбережения всех участников образовательного процесса. Это требует от преподавателей и студентов большего акцентирования аспектов гносеологического образования будущих педагогов ДОО с тем, чтобы они, получив необходимые знания и навыки, непосредственно участвовали в создании оптимально благоприятных условий воспитания и обучения дошкольников. Гносеологический компонент характеризует объем знаний, необходимых для реализации функций учебно-воспитательной деятельности. При этом полученные знания представляют собой не завершённый процесс, а непрерывный, с последующим пополнением и углублением.

Деятельностный компонент отношения к здоровью можно понимать как актуализацию деятельности человека по сохранению здоровья [21, с. 17]. Данный компонент здоровьесберегающей компетентности включает целый ряд умений, навыков, способности на практике, в повседневной деятельности реализовывать основные положения здорового образа жизни. Деятельностный компонент проявляется в аналитико-гностических, прогностических, проективных, информационных, социально-коммуникативных, организаторских, рефлексивно-коррекционных умениях. Кроме этого, слагаемыми деятельностного компонента целесообразно рассматривать личный пример,

стиль общения и поведения студентов, уровень их включенности в коллективы и группы, студенческое самоуправление. Деятельностный персональный компонент – это активность, дисциплинированность, адекватная самооценка, стрессоустойчивость, волевые качества будущего педагога. Этот компонент дает возможность мобилизовывать знания, умения и способы выполнения действий по применению здоровьесберегающей деятельности в учебно-профессиональной деятельности [22, с. 21].

Деятельностный компонент выступает в тесной взаимосвязи с эмоционально-волевым компонентом, рассматриваемым как способность управлять собой и персональной деятельностью, влияния эмоционально-волевых качеств на самообладание и самодисциплину. Эмоционально-волевой компонент проявляется в выраженной устойчивой мотивации к реализации здоровьесбережения, осознанному распространению идей ЗОЖ благодаря выработанной активной персональной позиции, готовности выступать в качестве примера совершенствования собственного здоровья.

Результативный компонент здоровьесберегающей компетентности студентов можно рассматривать как итоговую оценку внедрения ЗОЖ, процент студентов, стремящихся к физическому самосовершенствованию и саморазвитию, для которых ЗОЖ стал неотъемлемым элементом поведения и мышления. Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в образовании детерминирует в дальнейшем успешность формирования ими паттернов ЗОЖ у детей дошкольного возраста и, как следствие, воспитание здорового гражданина общества [23].

Здоровьесберегающее обучение нацелено на достижение у обучающихся активной жизненной позиции в отношении к здоровью, переход от простого накопления знаний в сфере ценностей здоровьесбережения к соответствующему этим ценностям образу жизни. Полученные в университете знания часто остаются без соответствующего применения, отсутствует тождественность между убеждениями будущего педагога и реальным образом жизни. Результативность массового внедрения ЗОЖ требует от всех трансформации ценностных стереотипов общественного сознания. Составляющими результативного компонента следует считать не только образ жизни и поведение студентов, но и условия проживания в общежитиях, бытовые и гигиенические условия, инфраструктуру для спортивно-оздоровительных мероприятий. Результат формирования у студентов здоровьесберегающей компетентности – состояние динамическое, многогранное, его содержание корректируется в соответ-

ствии с экономико-политическими изменениями, происходящими в обществе, с процессами модернизации, происходящими в образовании [7, с. 176].

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов. Компоненты здоровьесберегающей компетентности профессиональной подготовки будущих воспитателей взаимосвязаны и переплетены между собой. Они взаимосвязаны, так как достижение здоровьесберегающей компетентности наступает лишь тогда, когда студент не только владеет знаниями о здоровье, ЗОЖ, здоровьесберегающих технологиях, но и осознает ценность как собственного здоровья, так и людей в целом, активно мотивирован к здоровьесберегающей деятельности, реализует полученные знания в своей ежедневной деятельности. Кроме этого, компоненты здоровьесберегающей, в

целом профессиональной компетентности находятся не в состоянии статики, а в состоянии динамики. Здоровьесберегающая компетентность зависит от конкретной ситуации, требует от будущего педагога ДОО определенного сформированного комплекса способностей, качеств личности, готовности к здоровьесберегающей деятельности. Систему университетского образования необходимо рассматривать в качестве социального института, способствующего усвоению ценностей и приобретению соответствующих знаний студентами по отношению к собственному здоровью [24]. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов позволяет осваивать современные оздоровительные технологии и использовать их в практической деятельности в образовательном процессе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года: Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 января 2020 г. № 8. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73421912> (дата обращения: 07.07.2023).
2. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 24 ноября 2020 г. № 3081-р. URL: <http://www.minsport.gov.ru/2020/docs/new%20files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%B8%202030/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5,%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 07.07.2023).
3. Рыбина И. Р. Сущность понятия «здоровьесберегающая компетентность» // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3 (66). С. 258–262.
4. Лукашин Ю. В., Черняева Т. Н. Теория и методика формирования здоровьесберегающей компетентности студентов медицинских вузов: монография. М.: Перо, 2020. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44838903_83952767.pdf (дата обращения: 07.07.2023).
5. Кузнецов А. В., Мамакина И. А. Формирование здоровьесберегающей компетентности как методологическая стратегия прикладной физической подготовки в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 6. С. 49–55.
6. Абакумова Ю. Г. Ресурсы и возможности здоровьесберегающих педагогических технологий, влияющих на формирование здоровьесберегающей компетентности будущего педагога // Наука-2020. 2021. № 2 (47). С. 149–153.
7. Овчаренко Е. Н. Формирование здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Донецкого национального университета. Сер. Б: Гуманитарные науки. 2019. № 3. С. 171–177.
8. Мурованая Н. Н., Слепченко Е. Л. Здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста в области дошкольного образования: сущность и структура понятия // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь, 2018. С. 36–41.
9. Кочура А. С., Матушанский Г. У. Разработка структурно-функциональной модели формирования здоровьесберегающей компетентности студентов вуза // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11-1. С. 150–155.
10. Вовк Е. В. Аксиологический компонент профессионализма будущего педагога // Педагогический вестник. 2018. № 2. С. 13–15.
11. Шопина Л. П. Аксиологическая компонента в системе художественно-эстетического воспитания школьников // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк, 2019. С. 38–39.
12. Чеботарева И. В. Формирование аксиологического компонента духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Академии гражданской защиты. 2019. № 4 (20). С. 91–95.
13. Красноперова Н. А. Мотивационный компонент в структуре формирования здорового образа жизни студентов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2014. Т. 11, № 4. С. 109–117.
14. Добрынин И. М., Шемятихин В. А. Модель поэтапной подготовки к формированию устойчивой мотивации здорового образа жизни у молодежи // Здоровье семьи – 21 век. 2015. № 2 (2). С. 25–36.
15. Гарипова А. В. Мотивация здорового образа жизни студентов // Форум молодежной науки. 2020. Т. 1, № 3. С. 7–13.

16. Салько С. В. Формирование умений здорового образа жизни у студентов медицинского колледжа в индивидуальной и профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 22 с.
17. Соколенко Е. И. Формирование ценностного отношения к здоровью как педагогическая проблема: монография. Луганск: Луганский национальный пед. ун-т им. Тараса Шевченко, 2006. 197 с.
18. Мешкова Л. М., Гайнуллина Т. М. Формирование гносеологического компонента основы профессиональной подготовки студентов технического вуза при изучении естественнонаучных дисциплин // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2013. № 3. С. 56–60.
19. Воронин Д. Е. Основы процесса формирования здоровьесберегающей компетентности студентов в процессе занятий физической культурой // Формирование общероссийской гражданской идентичности: социально-экономический аспект: сборник научных трудов / под ред. И. Ш. Мухаметзянова. М., 2016. С. 30–34.
20. Ле-ван Т. Н. Развитие информационной культуры и медиаграмотности студентов педагогического вуза как способ повышения их здоровьесберегающей компетентности // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2013. № 2 (26). С. 38–44.
21. Давлетшина Р. М. Личностно-деятельностный компонент отношения студентов к своему здоровью // Среднее профессиональное образование. 2015. № 4. С. 17–20.
22. Аникеева Н. Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе (на материале дисциплины «Физическая культура»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2009. 25 с.
23. Артеменко Б. А., Пермякова Н. Е., Кострюкова Л. А. Подготовка будущих работников дошкольного образования к оздоровительной работе с детьми // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 5 (171). С. 7–28.
24. Ясинский А. А., Хайруллин И. Т. Здоровьесберегающая среда в вузе // Вопросы педагогики. 2022. № 5–1. С. 431–434.

Статья поступила в редакцию 19.04.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 19.04.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА «МЕМО» КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ SOFT SKILLS ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. Целью данной статьи является изучение проблемы формирования «гибких навыков» (soft skills) и способов их развития у студентов. Автор проводит аналитический обзор исследований в данной области, сопоставляя и выделяя наиболее эффективные пути формирования исследуемых навыков. Описывается реализация авторской образовательной игры «Мемо» в курсе изучения педагогики. На основании результатов апробации данной игры делаются выводы о ее результативности для развития soft skills и перспективности исследований в этом направлении.
Ключевые слова: образовательная игра; soft skills; обучающиеся вуза; организация образовательной деятельности; педагогика.

Ksenia S. Lebedeva

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

USING THE EDUCATIONAL GAME “MEMO” TO DEVELOP SOFT SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. This paper examines the issues and methods of developing soft skills in university students. The author provides an analytical review of research in this area, comparing and highlighting the most effective methods of formation of the studied skills. One such method is educational games; the author shares examples of using a game called “Memo” in teaching a course on pedagogy, making conclusions about the effectiveness of such games in developing soft skills.
Keywords: educational game; soft skills; university students; organization of educational activities; pedagogy.

Современное образование претерпевает ряд изменений, связанных с возрастающей ролью цифровизации и ориентацией на приобретение обучающимися вуза и колледжа навыков soft skills («гибких навыков»), которые раскрываются как социально-коммуникативные, когнитивные навыки, атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта [1, 2].

Несмотря на то, что данные требования к подготовке студентов предъявляются со стороны общества уже в течение нескольких десятилетий во всем мире, ученые подчеркивают, что отечественные исследования в этой области являются несистемными и «узкими» относительно специфики использования [1, 2, 3]. Так, большинство работ в этой сфере посвящено бизнес-образованию, хотя умения soft skills признаются как над-профессиональные личностные компетенции. Следовательно, их формированию и развитию стоит уделять внимание во всех образовательных направлениях и профилях. Ведь именно благодаря им осуществляется «понимание и представление корпоративных интересов, постановка и решение профессиональных задач» [4].

В этом плане педагогический вуз является флагманом для реализации этой миссии, на наш взгляд, ведь именно через педагога школьники – будущие специалисты получают возможность развивать свои

«гибкие навыки», которые будут им необходимы в дальнейшем в профессиональной деятельности [5]. Вместе с тем для того, чтобы их формировать у обучающихся школ, самому выпускнику вуза необходимо ими владеть в совершенстве. Однако анализ практики показывает, что зачастую присутствует разрыв между данными образовательными запросами и реальным положением. Многие студенты «не обретают навыки самообразования, а делают то, что им говорят делать, посещая образовательные события без осмысленного отношения к происходящему» [6].

Причина этого может заключаться не только в образовательных способностях обучающегося, а в отсутствии мотивации и методик обучения, используемых для этого. Показательны, на наш взгляд, результаты исследования Л.К. Раицкой, Е.В. Тихоновой [1], где преподаватели и студенты единодушно выразили мнение о том, что методы обучения больше, чем его содержание, влияют на развитие soft skills. В качестве наиболее эффективных методов респондентами были выделены методы кейс-стади, технологии групповых проектов, имитационных игр-симуляций. Традиционные формы и методы набрали наименьшее количество выборов (лекция, семинар, практикум – в среднем по 15 %). Интересным выступает тот факт, что студенты большую роль при формировании soft skills отдают группо-

вым проектам (89 %), а преподаватели – методам анализа конкретных ситуаций (88 %).

Вместе с тем немаловажным фактором для формирования «гибких навыков» является и специфика предмета. Так, в пятерку дисциплин, влияющих в большей степени на развитие soft skills, по мнению опрошенных, входят теория коммуникации (82 %), иностранные языки (81 %), социология (62 %), менеджмент (61 %) и социально-гуманитарные дисциплины (60 %).

Особое внимание, на наш взгляд, стоит уделить такой дисциплине, как педагогика, входящая в блок социально-гуманитарных дисциплин и изучаемая в педагогических вузах с первых курсов. Это объясняется тем, что, как и любые навыки, soft skills формируются постепенно, и для результата необходимо начинать этот процесс раньше, не ожидая включения профессионального (методического) блока дисциплин, изучаемого студентами намного позже. Кроме этого, педагогика предоставляет возможности использовать различные формы и методы обучения как единицы закрепления на практике изученной теории. Содержание нового педагогического ядра предполагает также включение новой дисциплины «Методика и технологии обучения» в ряде педагогических специальностей, где педагогика может представлять как эффективный ресурс формирования soft skills.

В качестве одного из результативных методов обучения для развития данных навыков, который может быть использован при изучении педагогики, выступает образовательная игра. На данный момент наблюдается повышенный интерес к этому виду деятельности среди исследователей процесса формирования «гибких навыков». Анализ источников только за 2022–2023 гг. позволил выделить свыше 30 публикаций, посвященных играм на различных ступенях образования, использованных для этой цели. При этом интересной представляется модификация игр. Так, некоторые разработчики стали трансформировать и комбинировать традиционные виды игр и современные с использованием цифровых ресурсов [7, 8].

С учетом всего вышесказанного нами предлагается привлечение обучающихся к изучению курса педагогики с помощью образовательной игры «Мемо», ориентированной на развитие отдельных «гибких навыков». В исследовании участвовали 120 студентов педагогических специальностей Алтайского государственного педагогического университета в течение 2022–2023 гг.

Название игры было выбрано нами не случайно, т. к. игровой целью ее является запоминание отдельных карточек («мемо» от англ. “memory” – память,

запоминающий). Истоки данной игры можно найти в японских играх awase («соединение») и kai-awase («игра в ракушки»). В этих играх необходимо было объединить вместе около 360 пар различных изображений, объединенных по определенному признаку (цвету, теме и т. п.). В дальнейшем компания «Равенсбургер», занимающаяся выпуском настольных игр для всех возрастных групп, запатентовала этот вид игры, преобразовав ее в более упрощенный вариант игры «Мемори».

Механизм игры заключается в том, что перед игроком в начале игры раскладывается несколько карточек с определенными изображениями. Отдельные карточки повторяются и образуют пары. Необходимо запомнить расположение двух одинаковых карточек с изображениями за отведенное время. В дальнейшем все карточки переворачиваются обратной стороной без картинок, а задача игрока состоит в верном поиске пар. Если пара найдена верно, то, соответственно, она убирается, а игрок продолжает отгадывать оставшиеся. Выигрывает тот игрок, кто угадает большее количество пар.

Правила этой игры были сохранены и немного модернизированы в соответствии с дидактическими задачами, стоящими перед нами. В частности, мы столкнулись с проблемой отсутствия мотивации студентов изучать исторический материал по педагогической тематике. Большинство обучающихся не связывали личности великих педагогов (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и пр.) с современными реалиями. Многие обучающиеся не могли запомнить большой объем информации, связанный с их биографиями и другими важными фактами.

Традиционная работа по созданию презентаций в программе PowerPoint не приносила результатов, т. к. сводилась лишь к перечислению фактологического материала. Студенты умели составить презентацию, найти изображения с педагогами, но информация ими не осмысливалась, критически не перерабатывалась. Хотя работа подразумевала коллективный характер подготовки презентаций и выступлений, многие обучающиеся выбрали индивидуальный вид выполнения. Кроме того, даже при работе в группах весь материал не обсуждался всеми участниками заранее, а делился на определенные части. Это приводило к тому, что каждый участник группы знал только собственный фрагмент выступления, не вдаваясь в подробности остальной информации.

Таким образом, нами был выявлен низкий уровень развития soft skills по таким показателям, как критическое мышление, навыки самоучения (когнитивные навыки), а также групповая работа,

ответственность, этика общения (социально-коммуникативные навыки).

С учетом данных обстоятельств нами был предложен такой вариант работы. Студенты делились на несколько групп. Каждая группа разрабатывала собственную игру по теме «Великие педагоги». На начальном этапе работы с обучающимися было проведено совместное обсуждение механизма разработки игры и правил. В результате этого нами были определены следующие требования к каждой игре, разрабатываемой в группе:

1. В игре должно быть не менее 12 карточек, 2 карточки должны быть одинаковыми, всего должно быть не менее 6 пар.

2. Каждая карточка должна изображать портрет определенного педагога, заранее был оговорен список педагогов, которые должны быть на карточках.

3. У каждой игры должна быть инструкция, где были бы, во-первых, прописаны правила игры; во-вторых, к каждому изображению педагога дополнительно представлялась кратко такая информация, как: полное имя, фамилия, отчество (при наличии), годы жизни, краткая биография, самые известные труды; какой вклад внес этот ученый в педагогику; интересные факты о педагоге.

4. Игра должна быть эстетически оформлена, творческий подход к оформлению и составлению игры приветствуется.

После этого каждая группа работала самостоятельно, используя, с одной стороны, источники, предложенные преподавателем, с другой – самостоятельно осуществляя поиск в интернет-пространстве. Использование интернет-ресурсов не запрещалось, единственным требованием являлось наличие ссылки на источник.

Спустя неделю самостоятельного поиска и оформления игры каждая группа продемонстрировала результат. Презентация заключалась в том, что каждый участник рассказывал о своем вкладе в разработку игры, возможных трудностях и способах их преодоления. Затем по очереди каждая группа играла в разработанную другой командой игру. Отдельно оценивалась работа по составлению собственной игры и очная игра во время занятия.

Ход игры был представлен следующим образом:

1. От каждой группы выходил один представитель-ведущий и один представитель-игрок.

2. Ведущий выбирал любого игрока из другой команды.

3. Игроку предоставлялось время для того, чтобы запомнить расположение карточек с изображениями педагогов. Затем карточки переворачивались обратной стороной, и он должен был найти и пере-

вернуть две одинаковые картинки. Для этого ему предоставлялось 3 попытки.

4. После того, как игроку удавалось сделать правильный выбор, он должен был назвать краткую информацию о том педагоге, который был представлен. В случае затруднения команда могла ему помочь.

Выигрывала та команда, которая безошибочно могла рассказать о педагогах, которые были представлены на выпавших им карточках. Затем ведущий и игрок менялись, и игра заново возобновлялась. Каждый игрок любой команды мог быть по очереди и ведущим, и отвечающим.

Пример разработанных карточек представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Карточки игры «Мемо» по теме «Великие педагоги»

Как видим, на рисунке 1 представлено 12 карточек с изображениями, каждое из которых пронумеровано на уголке карточки: под цифрой 1 – И.Г. Песталоцци, 2 – Я.А. Коменский, 3 – Ф.А. Дистерверг, 4 – И.Ф. Герbart, 5 – В.А. Сухомлинский, 6 – А.С. Макаренко. Не все изображения разложены попарно с целью усложнения задачи отгадывающего игрока.

На заключительном этапе работы обсуждались достоинства и недостатки использования такой деятельности обучающимися. Все студенты отметили заинтересованность в этом виде работы и ее продолжении.

Таким образом, разработка и реализация данной образовательной игры позволила студентам:

- Реализовать на практике умения, связанные с коллаборацией, т. к. необходимо было самостоятельно разделиться на группы, определить каждому участнику свой массив работы, договориться с другими участниками о механизме их взаимодействия при создании игры и ее презентации (социально-коммуникативные навыки soft skills).

- Развить информационные навыки посредством того, что каждый участник группы должен был найти самостоятельно информацию об известном педагоге, адаптировать ее для игры, выбрать интересные факты о нем, критически переосмыслить полученный материал (когнитивные навыки soft skills).

- Проявить определенную когнитивную гибкость и креативность при создании игры и ее презентации. Это выражалось в том, что дизайн и оформление игры разрабатывались самой командой, не задавались какие-то определенные рамки (кроме тех, что были обозначены выше). В резуль-

тате каждая группа разработала индивидуальный дизайн игры. Кто-то реализовал ее в виде красочной настольной игры с собственной печатной инструкцией, кто-то поместил инструкцию в виде блокнота с прикрепленными отсеками для карточек. По полученным творческим продуктам можно было отследить уровень творческих способностей каждый группы. Когнитивная гибкость заключалась в том, что студентам для выполнения творческой задачи необходимо было перестроить способы мышления, основанные на репродуктивном извлечении информации, на нестандартные для них подходы к решению проблемы.

- Найти собственные мотивы для изучения учебной информации, связать ее с личным образовательным опытом.

В качестве дальнейшего перспективного исследования нами предполагается изучение влияния данной игры на другие компоненты soft skills, а также разработка цифровой версии игры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 350–363.
2. Nikitina L., Furuoka F. Sharp focus on soft skills: a case study of Malaysian university students' educational expectations // Educational Research for Policy and Practice. 2012. Vol. 11. P. 207–224.
3. Жадько Н. В., Безруких М. М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.
4. Уварина Н. В., Корнеева Н. Ю., Микрюков Ю. В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития. Современные тенденции развития профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 40–46.
5. Короткая М. В., Попова Е. Д. Развитие soft skills у студента вуза через работу со школьниками // Высшая школа. 2016. № 12-1. С. 54–55.
6. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4 (апрель). С. 198–207. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата обращения: 07.07.2023).
7. Формирование навыков командной работы у будущих педагогов при разработке дидактических игр с традиционными и цифровыми компонентами / Н. И. Исупова, М. С. Перевозчикова, Т. В. Машарова, С. В. Зенкина // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 130–146.
8. Минева О. К., Арманская О. В. Развитие надпрофессиональных компетенций и гармонизация рынка труда прикаспийских стран посредством геймификации образовательного процесса // Педагогические исследования. 2023. Вып. 1. С. 88–102.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 05.06.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 10.05.2023; approved after reviewing 05.06.2023; accepted for publication 09.06.2023.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.01:001.8

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-18-21

Марина Алексеевна Захаричева

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия, zahari-ma@rabler.ru

СИНЕРГЕТИКА АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. Историко-педагогический процесс рассматривается с позиции синергетического методологического подхода, что позволяет автору показать полифоничность, нелинейность педагогических систем и ценностей разных педагогов, деятельность которых приходится на первое десятилетие советской власти в России. Материалом исследования послужили произведения известных педагогов, в которых наиболее ярко выражены их аксиологические приоритеты. С применением методов анализа и синтеза, систематизации и обобщения показаны возможности синергетического подхода к анализу исторического развития образования в России на примере критической точки смены политического режима в начале XX века.

Ключевые слова: история педагогики; синергетический подход; нелинейность; аксиосфера.

Marina A. Zakharishcheva

Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov, Russia, zahari-ma@rabler.ru

SYNERGETICS OF AXIOLOGICAL PRIORITIES OF RUSSIAN TEACHERS OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

Abstract. The historical and pedagogical process is considered from the perspective of a synergetic methodological approach, which allows the author to show the polyphony and non-linearity of pedagogical systems and values of teachers working in the first decade of Soviet Russia. The research material used includes the works of famous teachers, which most clearly outlines their axiological priorities. Using the methods of analysis and synthesis, systematization and generalization, the author shows the potential of a synergetic approach to analyzing historical development of education in Russia as seen during a period of critical change in the early twentieth century.

Keywords: history of pedagogy; synergetic approach; nonlinearity; axiosphere.

Синергетический подход является одним из современных научных подходов, который успешно осваивает педагогическая наука. Нам же интересно, как «работает» синергетический подход в истории образования и педагогической мысли. Если рассматривать историко-педагогический процесс как синергетический, то можно обнаружить некоторые существенные характеристики синергизма в традиционных историко-педагогических явлениях.

В историко-педагогическом процессе синергизм проявляется как в результате воздействия внешних факторов, так и в результате воздействия внутренних факторов: политики, менталитета, культуры и т. д. Нелинейность в синергетике предполагает непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое, неравновесность, означающая стремление синергетических систем к определенному динамическому режиму, но не к равновесию.

При описании синергетических процессов используется понятие «точка бифуркации» как критическая точка, «в окрестности которой поведение системы становится неустойчивым». В этот период

осуществляется выбор одного из вариантов поведения системы. В нашем исследовании точкой бифуркации является период смены политического режима до и после 1917 года в России. В это время веер возможностей развития образования был достаточно широк.

Синергетический подход, по мнению М.В. Богуславского, дополняет, а не противостоит классическим подходам в историко-педагогической науке. Он применим как к образовательным институтам, так и к педагогическим теориям, которые начинают жить в истории собственной самостоятельной жизнью [1, с. 61]. Особое значение в этом подходе приобретают случайность исторического выбора, вариативность и альтернативность исторического процесса, «нестолбовые пути» его развития.

Нелинейность исторического времени, доказываемая в работах П. Савельева и И. Полетаевой [2], свидетельствует в пользу синергетики. Историки педагогики говорят о резонансе прошлого и современности в педагогике. Наконец, синергетический подход позволяет прогностически выстраивать стратегию развития образовательных систем, на-

пример региональных, учитывая все возможные векторы (в том числе и в реальности не состоявшиеся), когда необязательно следовать единственной верной линии, идущей из прошлого. Это позволяет блокировать и имевшиеся в прошлые времена негативные сценарии развития, что придает истории педагогики значение урока для современности.

С.В. Бобрышов как историк образования отмечает «нелинейность истории и иррациональность педагогики». У каждого народа (цивилизации, социальной группы, исторической эпохи) педагогика имеет свою специфику, внутреннюю логику, что вместе и составляет полифонию всемирного историко-педагогического процесса, его многообразную субъектность и альтернативность. Поэтому педагогическое будущее не ретросказуемо (в этом тезисе С.В. Бобрышов не согласен с М.В. Богуславским) и не предсказуемо. В синергетике важен перенос детерминант развития с внешних на внутренние факторы, на саморазвитие систем. Поэтому в трактовке С.В. Бобрышова [3] синергетический подход рассматривается как альтернатива социокультурному подходу, где педагогика и образование развиваются за счет влияния внешних по отношению к ним факторов. Но в каком отношении находятся синергетический и классический системный подходы, можно только догадываться. Либо синергетический подход является разновидностью системного, либо противостоит ему за счет примата внутренних факторов развития систем. В последнем случае системный подход становится тождественным социокультурному, опираясь на примат внешних по отношению к педагогическим системам факторов развития.

История или эволюция отечественного образования является предметом нашего изучения [4]. В данном случае нам необходимо обратиться к понятию «аксиосфера». В современной науке под аксиосферой понимают мир ценностей в целом и конкретно субъективный мир ценностных представлений и ценностного сознания.

Термин «аксиосфера» трактуется достаточно широко, поэтому требует некоторого уточнения. Аксиосферу можно рассматривать в трех ракурсах. Во-первых, мир ценностей, даже субъективно отраженный, существует реально. Во-вторых, в сознании людей он бытует в виде идеалов, образцов, норм, оценок. И в-третьих, что очень важно для данного исследования, к «аксиосфере» можно отнести результаты деятельности людей, которые осваивают объективно существующие ценности, а также создают собственные, свои новые ценности. Эти ценности можно обнаружить в их педагогической деятельности и в их научно-педагогических произведениях.

Аксиосфера вмещает в себя единство и разнообразие ценностей, их взаимное влияние, системно-структурную связь между ними, их «мирное сосуществование»; позволяет отделить ценное для данной аксиосферы от ценностно незначимого. Но это должно быть мягкое отделение, без пограничных столбов и железного занавеса, а с взаимным влиянием и постепенным проникновением. Иногда подобное влияние продолжается годами и даже десятилетиями.

Понятием «аксиосфера» можно обозначить связи сферы ценностей с иными сферами, скажем, со сферой культуры, религии. В нашем исследовании мы обращаемся к сфере образования.

Аксиосфера как объект анализа интересна не только педагогике и истории образования, но и целому ряду других наук. Герменевтический подход к тексту позволяет повысить достоверность результатов анализа, дает в руки исследователю инструмент для выявления ценностей автора. Сочетание герменевтического и синергетического подходов позволяет исследовать аксиосферы отечественного образования в конкретных исторических условиях.

Авторы педагогических теорий и концепций строили их на основе системы собственных ценностей. Их программные произведения в свою очередь оказывали существенное влияние на историко-педагогический процесс. Таким образом, синергетический подход через обращение к аксиосфере конкретных ученых-педагогов открывает сложное, нелинейное видение истории образования и педагогики в тот или иной период их развития.

Не каждый исторический период отличается разнообразием ценностей, в том числе педагогических или образовательных. Удачным периодом для объемного показа аксиосферы российского образования является начало XX века с его революционными преобразованиями во всех областях общественной жизни. Нами решено обратиться именно к этому периоду и проанализировать сложившиеся и появляющиеся ценности в области народного образования для демонстрации продуктивности синергетического подхода в истории педагогики.

Свое внимание мы остановили на произведениях Петра Федоровича Каптерева (1849–1922), Константина Николаевича Вентцеля (1857–1947), Надежды Константиновны Крупской (1869–1939) и Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950).

Выбор этих педагогов и их произведений обусловлен тем обстоятельством, что каждому из них пришлось пережить революционные перемены рассматриваемого периода, но пережить по-разному и сформировать собственную педагогическую аксиосферу. Их влияние на образование в

России проявилось тоже по-разному, что позволяет показать синергетику педагогических идей и теорий.

Представление разных вариантов российской педагогики начала XX века начнем с анализа произведений П.Ф. Каптерева как педагога и человека, крепко связанного с дореволюционным периодом отечественного образования. Создатель истории российского образования, теории педагогического процесса, основ педагогической психологии, теории семейного, дошкольного, общего и педагогического образования П.Ф. Каптерев более 50 лет отдал практической педагогической деятельности. По сути, он был последним министром образования дореволюционной России.

Педагогика П.Ф. Каптерева строится на единой антропологической основе, естественно-научном мировоззрении. Он последовательно отстаивал принципы автономности педагогического процесса от любых политических преобразований.

Суть его ценностных предпочтений лучше всего видна в статье «Педагогика и политика», впервые напечатанной в петроградском журнале «Педагогическая мысль» в 1921 году. Он призывал «объявить школу учреждением неполитическим, а потому требовать, чтобы политические партии на нее не посягали, оставили ее в покое». Понятно, почему журнал «Педагогическая мысль» уже в следующем году был закрыт. «Школа не прихвостень политических партий, она выше их, она основывается на вечных законах развития человеческого организма. Политическая грызня, политические междоусобицы ее не касаются, она имеет своего истинного, вечного бога – науку о человеческой природе и ее развитии, которому и должна служить и поклоняться; молитва же политическим идолам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и сожгут, недостойно заправского педагога» [5]. Таким образом, аксиосфера П.Ф. Каптерева включала ценности естественных наук, автономности педагогики и школы, независимости школы от политики. Его мощное интеллектуальное влияние на народное образование страны осталось в дореволюционном прошлом, пришедшие к власти большевики не простили П.Ф. Каптереву такой аполитичности, его наследие долгие годы просто замалчивалось.

Не получилось взаимопонимания и между советской властью и К.Н. Вентцелем. Этого педагога сегодня называют пророком свободного воспитания, теоретиком космической педагогики. Всю свою долгую жизнь он по мере возможности страстно боролся за свободное развитие человека, против всех видов духовного угнетения человека человеком, создавал свободную школу.

Стержнем аксиосферы К.Н. Вентцеля является свобода. Он первым в истории человечества создал Декларацию прав ребенка, случилось это в 1917 году. «Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т. е. право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития», – так звучит один из параграфов созданного К.Н. Вентцелем документа [6]. В аксиосферу К.Н. Вентцеля включен ребенок как свободная самостоятельная личность, имеющая право на гармоничное развитие.

Пройдет более 80 лет, и в 1990 году Организация Объединенных Наций, а затем и Россия примут на себя обязательства по соблюдению прав ребенка. В современном документе принципиальных отличий от исторического «Вентцелевского» нет. Так аксиосфера К.Н. Вентцеля оказала влияние на общественно-педагогическое мнение не только России, но и всего мира через восемь десятилетий!

Мировую известность приобрел российский педагог С.И. Гессен, волею судьбы оказавшийся в эмиграции в Праге уже в 1921 году. В отечественной педагогике С.И. Гессен появился в 1995 с учебным пособием «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» [7]. И сразу стал непререкаемым авторитетом среди педагогов-ученых. Русская философия образования создана С.И. Гессеном, культура в ее прикладном значении к образованию стала стержнем его аксиосферы.

«Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика, как общая теория образования, распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования», – пишет С.И. Гессен в статье «Педагогика как наука». Статья была опубликована в журнале Министерства народного просвещения правительства адмирала Колчака, журнал вышел единственным номером в Томске в 1919 году. В России эмигрант С.И. Гессен был неизвестен исключительно по политическим причинам. Но и новым поколениям педагогов еще только предстоит открыть педагогику С.И. Гессена во всей ее глубине

и найти пути ее грамотного использования в современной школе.

На грани педагогики и политики строилась аксиосфера авторитетного педагога и организатора народного образования первых лет советской власти Н.К. Крупской. Марксизм как философская и идеологическая основа, Ленинское учение, революционная борьба – эти и подобные ценности определяли мировоззрение Н.К. Крупской и позволяли ей перестраивать российскую школу и перевоспитывать молодое поколение.

Н.К. Крупская умела поставить цели, организовать молодежь на борьбу за дело партии. «Вы, товарищи, хотите стать ленинцами, для этого вам надо научиться служить делу освобождения трудящихся, служить делу коммунизма. Нужно связать свою жизнь с работой для дела коммунизма, руководиться революционной теорией, трезво смотреть жизни в глаза, не бояться упорной работы, тогда вы сумеете стать ленинцами. Товарищи комсомольцы, вся жизнь у вас впереди, вы живете в момент громадного социального сдвига, берите же знамя Ленина и, идя нога в ногу с массами, впереди масс, идите к великой цели» [8], – в этом обращении к молодому поколению названы основные ценности новой советской педагогики.

Сама Н.К. Крупская в 20–30-е годы XX века была безоговорочным авторитетом в деле народного образования, под ее руководством создавалась советская школа. Однако с переменой идеологии и политики в конце XX века ее влияние исчезло, имя ее предано забвению, произведения ее больше не издаются в нашей стране.

В рассматриваемый короткий, но значимый период начала XX века нами найдены и представлены ценностные установки разных педагогов, которые оставили заметный след в истории образования России и сформировали образовательную аксиосферу своего времени. В одно и то же время единое ценностное поле содержало взгляды естественно-научной антропологической педагогики

П.Ф. Каптерева, гуманной педагогики свободного воспитания К.Н. Вентцеля, философской культурологической педагогики С.И. Гессена, классовой, партийной педагогики Н.К. Крупской. Такова была критическая точка, синергетический период развития отечественной педагогики. Систему российского образования в это нестабильное время могло «качнуть» в любой из вариантов развития.

Каждая из этих авторских систем развивалась отдельно по времени и месту, взаимодействие между ними было исключено, но каждая стала частью единой неделимой образовательной аксиосферы, обеспечив ее беспрецедентную вариативность, которая продолжает оказывать влияние на развитие образования в нашей стране.

Результатом работы стало уточнение понятия аксиосферы, ее компонентов и внутренних закономерностей, описание образовательной аксиосферы заявленной эпохи через анализ и синергию ценностей и смыслов педагогов того времени. Достоверность результата обеспечивает обращение к авторскому тексту исследуемых педагогов, что позволило сформулировать их ценностные установки их же собственным языком, так сказать «от первого лица». Попытка представить ценностные доминанты разных деятелей педагогики одного времени с позиции синергетического подхода обладает новизной, так как традиционно в истории образования принято противопоставлять авторские педагогические концепции и рассматривать их как автономные, подчас противоречащие друг другу, системы.

В современных условиях динамичности и аксиологического разнообразия практическую значимость историко-педагогического исследования следует признать в качестве своеобразного «урока истории». В состоянии современной непредсказуемости мы не можем указать единственно правильный путь развития отечественного образования, синергетический подход позволяет нам показать богатую палитру возможного выбора дальнейшего пути.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Богуславский, М. В. История педагогики: Методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО; Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
2. Савельева И. М., Полетаев А. В. Теория исторического знания. СПб.: Алетейя. Историческая книга, 2007. 523 с.
3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: Методология и теория: монография. Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. 300 с.
4. Захарищева М. А. Аксиосфера отечественного образования начала XX века // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; Полиграм-Плюс, 2021. С. 18–21.
5. Каптерев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 224 с.
6. Вентцель. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. 219 с.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
8. Крупская Н. К. Воспитание молодежи в ленинском духе. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; одобрена после рецензирования 16.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 06.03.2023; approved after reviewing 16.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СЕТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ БАШКИРСКОЙ АССР

Аннотация. Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии – одна из самых актуальных задач современного общества. В этой статье рассматриваются тенденции развития и становления специального образования вплоть до 1990-х годов в СССР на примере Республики Башкортостан. Выделены этапы и показана их историографическая обоснованность.

Ключевые слова: специальные учреждения; вспомогательные школы; школы-интернаты.

Guzel Z. Kilmetova

Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia, kilmetova.89@mail.ru

THE MAIN TRENDS IN THE EMERGENCE AND STAGES OF DEVELOPMENT OF THE NETWORK OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE BASHKIR ASSR

Abstract. Education and upbringing of children with developmental disabilities is one of the most pressing issues of modern society. This paper discusses the trends in the development of special education in the Republic of Bashkortostan throughout the entire Soviet period. The author identifies the stages of development, proving their historiographic validity.

Keywords: specialized institutions; special needs schools; boarding schools.

В современных условиях развития общества вопросы организации коррекционно-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья приобретают особую значимость. Это связано с ежегодным увеличением числа таких детей и расширением разнообразия их категорий. Вследствие чего та система специального образования, которая существует сейчас, не справляется со своими функциями.

Проблему обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья можно назвать одной из наиболее острых социально-педагогических проблем современного общества.

Система специального обучения и воспитания Республики Башкортостан развивалась не одно десятилетие. Она претерпела те же изменения, которые были характерны для всей системы образования и имела специфический региональный характер. В ходе исследования были выделены определенные трудности, которые наложили отпечаток на ее становление. В первую очередь, это географическое расположение, его дальность от центра страны, во-вторых, это плохо развитая система диагностики и консультирования детей с отклонениями в развитии, в-третьих, это нехватка профессиональных кадров и ряд других проблем.

Важно подчеркнуть, что специальное образование Башкирской Автономной Советской Социалистической Республики (БАССР) являлось прототипом развития системы коррекционного

обучения всей страны, но при этом имело социогенетические особенности, обусловленные историей развития региона [1, л. 5]. Изучение архивных данных свидетельствует о том, что отечественная система специального образования имеет собственный статус, свои тенденции и особенности развития, национальные традиции.

История образования нашей республики была предметом исследований многих ученых, преподавателей учебных заведений, государственных и общественных деятелей, краеведов. Тем не менее автор статьи не смог найти работы, которые целенаправленно и системно рассматривают историю развития специального образования в Башкирской АССР. Анализ научной литературы и архивных источников позволил констатировать необходимость комплексной разработки данной проблемы. Поэтому цель нашей статьи – выявление тенденций возникновения и этапов развития специального образования в Республике Башкортостан.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что этот материал можно использовать при написании других исследовательских работ, а также в образовательном процессе педагогических учреждений при изучении истории педагогики родного края.

Рассмотрим, как происходило становление и оформление интересующей нас системы образования.

Создание специальных благотворительных учебных и лечебных учреждений началось с издания в

1775 году Екатериной II особого указа, согласно которому учреждались «приказы общественного призрения» в каждой губернии. Так, в 1787 году в Уфе был организован один из таких приказов, который являлся административным органом, заботящимся о народных образовательных учреждениях, домах-интернатах, госпиталях, больницах.

В 1821 году организовано первое в Уфе благотворительное учреждение – Комитет о бедных ведомства Императорского человеколюбивого общества. Отмена крепостного права способствовала тому, что к концу XIX века активно развивалась благотворительная деятельность, главной целью которой являлась помощь бедным, беспризорным и осиротевшим детям, среди которых наверняка были и дети с различными отклонениями в развитии.

Огромную помощь детям с нарушениями зрения внесло Мариинское попечительство о слепых, открытое в Уфе в 1881 году. Позже, в 1898 году, было создано аналогичное попечительство только для детей с нарушениями слуха и речи. Эти заведения помогали детям с различными глазными и ушными заболеваниями, оказывали медицинское сопровождение и лечение.

Уфимское попечительство о детях с нарушениями зрения было открыто в лечебнице, находящейся на пересечении Суворовской и Уфимской улиц. Данное заведение было предназначено для бедняков, лечение в нем было бесплатным. Важность открытия данного лечебного учреждения была огромной, так как очень многие нуждались в специальном лечении глазных болезней. Пожертвований на содержание лечебницы не хватало, поэтому руководство просило больных самостоятельно оплачивать некоторые лекарства. Мариинское попечительство о слепых помогало детям с различными нарушениями зрения адаптироваться к самостоятельной жизни.

В 1892 году был издан Устав об общественном призрении, согласно которому на территории Российской империи должны были открываться специальные учреждения не только для людей старшего возраста, но и для детей-сирот и детей, имеющих различные отклонения в развитии. Согласно Уставу выделялось 4 вида специальных учреждений: «дома сиротские и дома воспитательные, больницы и дома для умалишенных, богадельни и дома работные».

1 января 1848 года в Уфе было создано попечительство о детских приютах, благодаря которым в Уфе, в Белебее, Мензелинске, Бирске, в деревне Ямской Бирского уезда открылись уездные попечительства, контролирующие приюты, детские дома и дома престарелых. По архивным данным, во всех этих учреждениях содержались и обучались дети, имеющие нарушения в психическом и физическом

развитии. Появилась необходимость открытия специальных учреждений для них. Такова предыстория становления и развития сети учреждений помощи беспризорным и имеющим дефекты здоровья в нашем регионе.

Следующим важным событием в развитии специального образования в нашем регионе стало открытие протоиереем Крестовоздвиженской церкви Николаем Котельниковым в 1902 году училища глухонемых в Уфе, в котором обучали устной речи и ремеслам. В училище принимали детей с 8 до 12 лет независимо от их национальности и религии. Учебная программа училища включала в себя такие предметы, как закон божий, русский язык, арифметика, рисование, краткий курс географии и российской истории. Последние годы обучения посвящались ремесленным занятиям. Педагогический коллектив училища имел высокий профессиональный уровень, причем большинство воспитателей прошли специальные курсы по обучению глухонемых. Н.А. Котельников добился, чтобы Уфимское училище глухонемых стало уникальным учебным заведением.

До начала XX века образовательная деятельность детей с отклонениями в развитии, так называемых «аномальных» детей, происходила в основном с помощью благотворительных организаций и основывалась на идее милосердия. Специальных учреждений для обучения детей школьного возраста было мало, их явно не хватало для полноценного и масштабного обучения детей с различными нарушениями, которых с каждым годом становилось все больше и больше. Это была острая социально-педагогическая проблема, которая целенаправленно начнет решаться только ближе к 1917 году. Именно в этот период был определен курс на введение всеобщей грамотности, всеобщего обязательного и бесплатного обучения. Поэтому отправной точкой является 1917 год, являющийся начальным в процессе становления и развития системы специального образования в СССР. Это мы и покажем на примере Башкирской АССР.

После революции 1917 года в сфере специального обучения происходят видимые преобразования. Так, на основе «Декларации прав трудящихся и эксплуатируемого народа», изданной в 1918 году, происходит отделение церкви в первую очередь от школы. Воспитанием и обучением детей с отклонениями теперь занимается Наркомпрос. Умственно ограниченные дети теперь обучаются во вспомогательных школах, а инвалиды – в специальных учреждениях [2].

Стоит отметить, что Башкирская АССР была официально образована 23 марта 1919 года. Зна-

чит, началом хронологического отчета образования специальных учреждений в нашем регионе можно считать именно этот год. Помимо этого, 27 декабря 1919 года был проведен I Всебашкирский съезд деятелей народного просвещения. Именно тогда были приняты основные решения по дальнейшему развитию образования в БАССР [3]. Из-за революции 1917 года и Гражданской войны положение нашего региона было крайне тяжелым, школы не получали должного финансирования, основным направлением согласно декрету СНК от 19 июня 1920 года стала ликвидация безграмотности [2]. Помимо этого параллельно начиналась стратегия новой экономической политики (НЭПа), которая на начальном этапе была крайне негативна в связи с нарушением хозяйственно-экономических связей, что также сказалось на общем и образовательном бюджетах [1]. В целом, к 1920 году в БАССР было 2 699 общих школ, но к 1921 году их стало около 1 800, что являлось существенным сокращением. Поэтому в первые годы возникновения БАССР не стоял вопрос об организации специального образования.

20 августа 1923 года Совет Народных Комиссаров постановил ввести десятилетнее обучение в средних школах. В это время вышло Постановление Башнаркомпроса «О состоянии и перспективах всеобщего и ликвидации неграмотности среди глухонемых БАССР на 1931 год» и Постановление БашЦИК № 26 от 20 сентября 1935 года «О всеобщем глухонемых в Башкирской АССР». Закрепление обязательного начального образования в законодательных актах и всеобщая воинская повинность повлекли за собой осознание обществом наличия наряду с глухими, слепыми умственно-отсталых граждан, вследствие чего и для них были созданы специальные образовательные учреждения.

В начале 30-х гг. происходит официальное закрепление отечественной системы специального образования, определяется структура учреждений, вводятся правила комплектования рассматриваемых школ, происходит дифференциация системы исследуемой сферы образования. Появились дошкольные и профессиональные образовательные учреждения, увеличилось количество видов специальных школ.

Отечественная система специального образования подразумевала создание особых учебных заведений, в которых дети с отклонениями в развитии изолировались от здоровых сверстников и от своей семьи. Так появились школы-интернаты круглогодичного содержания.

Начиная с 1930 года на развитие специального образования Башкирской АССР влияют педагоги-

ческие требования, предъявляемые ко всей системе образования в целом.

К сожалению, в настоящее время имеются данные о развитии специального образования в БАССР лишь с 1931 года: Постановление Башнаркомпроса «О состоянии и перспективах всеобщего и ликвидации неграмотности среди глухонемых БАССР на 1931 год». В данном постановлении нет конкретных цифр, сколько было специальных школ и учеников, а лишь ставились цели на дальнейшее развитие. В Постановлении БашЦИК № 26 от 20 сентября 1935 года «О всеобщем глухонемых в Башкирской АССР» заявляется о создании новых специальных школ-интернатов для глухих, немых, слепых детей. Поэтому датой становления в периодизации темы в рамках БАССР может выступать 1931 год.

Постановление ЦК ВКП (б) «О всеобщем» (1931) не выделяло детей с отклонениями в развитии из общей массы. Было принято решение об обязательном обучении детей в возрасте от 8 до 10 лет в объеме четырехлетнего курса начальной школы. Тем самым был введен единый государственный ценз для всех детей школьного возраста [2]. В специализированных школах-интернатах дети с отклонениями в развитии обучались по государственным стандартам, которые разрабатывались для нормально развивающихся учеников.

Всего в период с 1930 по 1940 г. на территории БАССР работало 20 специальных школ, в которых обучали глухонемых, слепых, трудновоспитуемых и умственно отсталых детей. Для глухонемых работали следующие начальные школы: Белебеевская школа-интернат, Белорецкая, Бирская, Благовещенская, Буздякская, Давлекановская, Красноустьевская, Стерлитамакская, Туймазинская школа-интернат, Янаульская начальная школа, Областная школа глухонемых имени Савельева и школы: Бакалинская, Зилаирская, Шевченская, Белокатайская, Чишминская и Балановская школа глухонемых Уфимского района. Детей с нарушениями зрения обучали в Минской областной школе и Табынской школе слепых. Для умственно дефективных детей работала Интернатная школа № 13 (вспомогательная) [4]. Всего в этих школах обучалось 1 133 ребенка и работало 74 воспитателя и 104 преподавателя.

В 1949 году в поселке Верхний Авзян была открыта школа для слепых детей-переростков, которая 18 августа 1959 года была реорганизована во вспомогательную школу-интернат для умственно отсталых детей.

В 1950-х годах происходит дифференциация системы специальных школ, количество всех типов учебных заведений выросло до пяти: для детей с различной степенью нарушений слуха и речи, для

детей с различной степенью нарушений зрения, для детей с умственными нарушениями. Большая часть образовательных учреждений находилась в обветшалом состоянии, комплектация школ была превышена в разы, мест в общежитиях не хватало, были проблемы с методическим обеспечением учебных заведений, наблюдалась острая нехватка профессиональных кадров.

В Постановлении Совета Министров БАСССР «О мерах работы специальных школ» [5] были обозначены типы специальных учебных учреждений, функционировавших в 1960-е годы, среди которых отмечаются 16 вспомогательных школ для детей с нарушениями интеллектуального и психического развития: Бокситовская, Верхне Авзянская, Воскресенская, Красноусольская, Илишевская, Балтаевская, Зилаирская, Красновосходская, Янаульская, Стерлитамакская № 25, Уфимская № 77, Уфимская № 92, Уфимская № 59, Уфимская № 13, Уфимская № 48. В 1962–1963 гг. в них обучалось свыше 1 800 человек [1]. На протяжении многих лет вырабатывались организационные формы работы с глубоко умственно отсталыми детьми, совершенствовались принципы их воспитания и обучения.

Проблемы обучения детей с различными нарушениями интеллекта освещены в работах ученых, преподавателей специальных учебных заведений, государственных и общественных деятелей, врачей-дефектологов.

В советский и постсоветский периоды основами становления и развития истории олигофренопедагогики и дефектологии всей страны в целом занимались такие исследователи, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, А.Н. Нечаев, А.Ф. Лазурский, Н.В. Погосов, А.А. Ватажина, Н.К. Буйлов, М.С. Керман, В.С. Гаврилов, В.А. Галкин и др. В Республике Башкортостан вопросами развития специального образования, в частности обучения и воспитания умственно отсталых детей, занимались Н.Н. Шаяхметова, Р.Г. Юсупов.

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» ввел обязательное 8-летнее образование, которое со временем стало 10-летним. Государственные реформы затронули и систему специального образования.

В 1960-е годы на территории нашего региона вели свою деятельность более двадцати специальных школ, в числе которых были 2 детских дома и 5 школ для детей с различными проблемами слуха, 2 школы для детей с различной степенью поражения зрительного аппарата, более десяти вспомогательных школ, логопедические пункты [6]. Можно с уверенностью говорить, что к этому периоду в

нашем регионе официально оформилась система исследуемой отрасли образования. Важно отметить, что во время своего пребывания в специальных школах дети получали не только образование, но и особую профессиональную подготовку, их активно приучали к трудовой деятельности [7]. Таким образом, началом этапа качественного развития специальных школ в БАСССР становится 1961 год.

Целью изучаемой отрасли образования было смягчение препятствий на пути «вхождения» ребенка, подростка с различными дефектами развития в общество. Основной задачей данной системы образования являлось конструирование особых обстоятельств, условий для благополучного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальной адаптации в трудовой деятельности. Результатом же обучения и воспитания детей в специализированных учреждениях являлась их профессиональная подготовка, трудовое обучение и трудоустройство. Усложнение образовательных стандартов позволило региональным органам управления обратить внимание на детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой интеллектуального и психического развития, нарушением опорно-двигательного аппарата.

В эти годы Научно-исследовательский институт дефектологии занимался основными вопросами методического обеспечения специальных учреждений. Сотрудниками данного института разрабатывались особые рабочие программы и учебные планы, определялся перечень учебников и их содержание, разрабатывались курсы повышения квалификации педагогов. Каждую весну проводились психолого-педагогические комиссии, которые распределяли детей с нарушениями в развитии по учреждениям [8]. Была острая нехватка высококвалифицированных педагогов. Большая часть работавших тогда преподавателей была без высшего образования. В специальных школах республики работало более 800 учителей-логопедов, более 500 педагогов-психологов, более 140 учителей-дефектологов и более 40 социальных педагогов [6].

Обучение и воспитание лиц с недостатками в развитии имело огромное значение, оно способствовало их социализации, получению возможности независимой и самостоятельной жизни [8].

Основными принципами государственной политики в советское время в области образования являлись: равенство прав всех на получение качественного образования, приоритетность развития системы образования и доступность образования всех уровней для детей с учетом интеллектуального развития, психофизических и индивидуальных особенностей каждого лица.

К концу 1980 года на территории Башкирской АССР вели свою деятельность 8 видов специальных школ. Кроме детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта стали обучать детей с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственно ограниченными. Шло активное развитие сети специальных учреждений. В это время в нашем регионе функционировало 37 коррекционных школ-интернатов, школ, начальных школ [6].

К 1990-м гг. благодаря достигнутому уровню развития государственной национальной системы специального образования стало возможным развитие уникального потенциала отечественной дефектологической науки, тем не менее система специального образования уже не могла в полной мере соответствовать запросам общества.

Таким образом, в Башкирской АССР были выделены 3 этапа развития специального образования, причем каждый этап развития исследуемой сферы образования соотносится с определенным историческим периодом в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии:

- 1) 1919–1931 гг. – зарождение специальной системы образования (ССО);
- 2) 1931–1961 гг. – становление ССО;
- 3) 1961–1990 гг. – развитие ССО.

Характеризуя общие тенденции с СССР (цензовый характер обучения, структурное и содержательное единообразие, неравномерность распределения образовательных учреждений на территории стра-

ны, ограниченность взаимодействия родителей и педагогов специальных учреждений, закрытость учреждений от общественности, интеграция), можно сказать, что эти этапы проходили во всех регионах, классическим для сравнения с БАССР является Татарская АССР. Для ТАССР эта тема на первом этапе является наиболее изученной, в историографии присутствует опора на статистические источники и подробные аналитические работы по всем этапам. Для современной исторической науки в Республике Башкортостан еще только стоит задача долгой и упорной работы с источниками в Центральном историческом архиве РБ, в командировках в каждый район Башкирии для изучения местных источников, поскольку количество школ и обучающихся детей было кратно больше, чем в Татарстане, а значит, эта тема имеет большой потенциал для дальнейшего изучения.

Данная тема особо актуальна для совершенствования современной системы образования в Республике Башкортостан, ведь на 2020 год у нас имеется 11 370 детей с ОВЗ дошкольного возраста (4,6 % от 244 950 детей), а также обучаются в школах 28 149 учеников с ОВЗ, из них 20 148 обучаются инклюзивно в 389 школах, где есть 834 специальных коррекционных класса [9].

Таким образом, были рассмотрены тенденции развития и становления специального образования вплоть до 1990-х годов в Башкирской АССР, выделены этапы и показана их историографическая обоснованность.

Список источников

1. Центральный исторический архив Республики Башкортостан (ЦИА РБ). Ф. 798. Оп. 9. Д. 4349.
2. Ахметшина А. Р., Аминов Т. М. Особенности развития отечественной коррекционной педагогики // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы XII Международной научно-практической конференции. Уфа, 2018. С. 56–59.
3. Аминов Т. М. Ф. Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических проблем системы образования в Башкирской АССР // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 6. С. 139–155.
4. История Башкортостана в XX веке: учебник для студентов вузов / под ред. М. Б. Ямалова, Р. З. Алмаева. Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. 380 с.
5. ЦИАРБ. Ф. Р-933. Оп. 9. Д. 1641.
6. Дуброва А. Н. Общее и дополнительное образование с 1917 по 1924 г. // Молодой ученый. 2015. № 16 (96). С. 332–335. URL: <https://moluch.ru/archive/96/21612/> (дата обращения: 23.07.2023).
7. ЦИАРБ. Ф. Р-933. Оп. 9. Д. 1728.
8. ЦИАРБ. Ф. Р-933. Оп. 9. Д. 1690.
9. Информационная справка о состоянии системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в Республике Башкортостан на 1 сентября 2020 г. URL: <https://education.bashkortostan.ru/documents/active/332250/> (дата обращения: 11.07.2023).

Статья поступила в редакцию 18.03.2023; одобрена после рецензирования 02.05.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 18.03.2023; approved after reviewing 02.05.2023; accepted for publication 09.06.2023.

УДК 371.39

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-27-30

Марианна Давлетовна Напсо

Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия, napso.marianna@mail.ru

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности онлайн-обучения, рассматриваются его достоинства и недостатки, прослеживается его востребованность современной системой образования, во многом опирающейся на цифровые технологии. Обращается внимание на инновационный характер данной образовательной модели. Исследуется природа синхронного и асинхронного форматов обучения, подчеркивается необходимость рационального сочетания в учебном процессе смешанных (гибридных) и традиционных образовательных практик, в том числе с точки зрения усиливающейся кооперации образовательных учреждений и реального сектора экономики. Показывается роль онлайн-обучения в формировании научно-образовательных компетенций и практических навыков.

Ключевые слова: цифровое образование; онлайн-обучение; синхронное обучение; асинхронное обучение; компетентностный подход; гибридное обучение; интерактивность.

Marianna D. Napso

North Caucasian State Academy, Cherkessk, Russia, napso.marianna@mail.ru

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE LEARNING

Abstract. The article reveals some features of online learning, examines its advantages and disadvantages, traces its relevance to the modern education system, largely based on digital technologies. Attention is drawn to the innovative nature of this educational model. The nature of synchronous and asynchronous learning formats is investigated, the need for a rational combination of mixed (hybrid) and traditional educational practices in the educational process is emphasized, including from the point of view of increasing cooperation between educational institutions and the real sector of the economy. The role of online learning in the formation of scientific and educational competencies and practical skills is shown.

Keywords: digital education; online learning; synchronous learning; asynchronous learning; competence-based approach; hybrid learning; interactivity.

Актуальность исследуемой темы обусловлена все большим применением IT-технологий в образовательном процессе. Цифровизация является не только важнейшим инструментом социально-экономического развития, но и двигателем современной системы образования, которая должна отвечать требованиям времени. Актуальность проблематики заключается в выявлении положительных и отрицательных сторон онлайн-обучения, в анализе тех преимуществ, благодаря которым становится возможным рациональное сочетание в учебном процессе цифровых и традиционных педагогических практик. Немаловажными являются формирование цифровых компетенций и навыков, умение их применять в практической деятельности, на что нацелена система образования, в которой дистанционному обучению отводится особая роль. Данное обстоятельство определяет цель исследования – проследить востребованность цифровых методик, показать преимущества и недостатки дистанционного образования, раскрыть его инновационный потенциал в качестве фактора, способствующего развитию креативных компетенций. Важным представляется анализ негативных аспектов онлайн-обучения. Научная новизна определяется целью исследования, она заключается в проведении сравнительного анализа как традиционных, так

и современных методов обучения, основанных на диджитализации. Реализация поставленных целей становится возможной благодаря использованию теоретических методов анализа, обобщения, сравнения, диалектических принципов объективности, системности, всесторонности исследования, которые позволяют представить проблему в ее полноте, целостности и противоречивости.

Успешное функционирование системы образования, находящейся в процессе трансформаций, в значительной степени зависит от применяемых педагогических и дидактических методик, в том числе инновационных технологий обучения. Во многом опираясь на традиционные методы, инновационные подходы призваны привести сферу образования в соответствие с требованиями социально-экономического развития. Речь идет в первую очередь о формировании такого уровня образовательной и профессиональной компетентности, благодаря которой становится возможным решение проблем, вызванных усложнением форм социальной жизни, в чем не последнюю роль играет цифровизация. Инновационные практики способствуют повышению качества образования, стимулируют интерес к научно-исследовательской работе, активизируют познавательные способности, усиливают креативные возможности, без чего развитие личностно

ориентированного, персонализированного образования невозможно.

Инновационные методы опираются на компетентностный подход (КП), ориентированный на результаты обучения. Речь идет не только и не столько о «знанием», интеллектуальном багаже, сколько об умении их применять в практической деятельности. Такая практическая направленность КП придает педагогической инноватике новые смыслы, состоящие в придании образованию современного содержания. Спектр современных педагогических практик достаточно широк, к ним могут быть отнесены технологии проблемного, активного, адаптивного, проектного, игрового обучения, методы «коллективной и групповой деятельности, имитационные» [1, с. 201]. Их нередко называют смешанными технологиями, поскольку в них «присутствуют» элементы традиционных и высокотехнологичных форм обучения, таких как онлайн-учеба. Взятые вместе, они придают учебному процессу, с одной стороны, большую эффективность, а с другой – индивидуализированную направленность. Игнорирование в учебном процессе электронных возможностей Интернета, различных мобильных образовательных приложений не представляется возможным, поскольку цифровые технологии проникли во все социальные системы общества и сферы человеческой жизни. Применение ИТ-ресурсов, которые относятся к числу интерактивных и востребованных технологий в образовании, является актуальным, в том числе и с точки зрения требований глобализации, одной из целей которой является формирование единого образовательного пространства.

Среди наиболее распространенных образовательных практик следует выделить те, которые связаны с информационными технологиями. Цифровое обучение, или, как его именуют, *digital learning*, является по своей сути инновационным, поскольку, благодаря использованию мобильных ресурсов, становится возможным широкое использование различных образовательных программ и учебных материалов, которыми можно свободно воспользоваться. Данная форма обучения привлекательна тем, что обучающиеся сами выстраивают собственную траекторию развития, определяют и осмысливают цели, решают разнообразные задачи, оценивают получаемые знания и компетенции. Диалектическое применение традиционных и цифровых методов способствует, с одной стороны, их взаимному обогащению, наполнению современным содержанием апробированные педагогические практики, а с другой – появляются дополнительные возможности овладения новыми знаниями, которые не предусмотрены учебной программой.

Повышению продуктивности онлайн-образования способствует использование и рациональное сочетание синхронного и асинхронного типов обучения. Синхронное обучение можно отнести к разряду традиционных, поскольку оно (в форме лекций, практических занятий) осуществляется по расписанию: преподаватель и обучающийся находятся в непосредственном взаимодействии, «лицом к лицу», и в этом содержатся безусловные преимущества. Непосредственный контакт обеспечивает более глубокое усвоение учебного материала, благодаря формирующейся обратной связи занятия приобретают интерактивный характер. Асинхронное обучение относится к числу инновационных технологий, поскольку оно предполагает самостоятельную работу обучающихся, от качества которой во многом зависит и качество получаемых знаний. В образовательном процессе одновременно используются обе формы обучения, формируется смешанное (или гибридное) обучение, которое позволяет минимизировать те недостатки, которые присущи каждой из них в отдельности. Что касается электронных ресурсов, они применяются в обоих случаях. Но «если в синхронном формате обучения они необходимы для организации конференционной связи, в асинхронном формате они служат для передачи информации слушателям и получения обратной связи» [2, с. 25].

Применение гибридного обучения вызвано не только недостатками, которые «присутствуют» в традиционном и цифровом форматах обучения, оно обусловлено современными тенденциями, которые связаны с расширением пространства ИТ-технологий, появлением образовательных онлайн-программ разной направленности и назначения. По мнению исследователей, понятия «гибридное» и «смешанное» обучение не тождественны: «в гибридном обучении присутствует оптимальное сочетание образовательных технологий, а в смешанном – обязательное сочетание технологий традиционного и онлайн-обучения» [3, с. 132]. Смешанное и гибридное обучение нельзя отнести к образовательным технологиям, которые возникли сегодня. Такие практики существовали всегда, поскольку технический прогресс находил свое отражение и в системе образования – традиционные методы обогащались современным содержанием, чему способствовало эффективное использование в процессе обучения традиций и новаций. Использование офлайн- и онлайн-форматов, синхронного и асинхронного типов обучения активизирует учебный процесс. Однако использование цифровых инструментов сопряжено

с определенными трудностями, которые связаны с техническим обеспечением процесса обучения.

Современные образовательные методики «информационно-аксиологически эффективны, доступны, индивидуализированы» [4], они способствуют формированию навыков практико-ориентированного (или дуального) обучения, что делает их востребованными в сравнении с традиционными учебными технологиями, базирующимися на образовательных стандартах. Дуальное обучение реализуется – и это показывает практика – на основе кооперации образовательных учреждений и предприятий. Такой союз обеспечивает единство теоретических знаний и практических умений, развитие и совершенствование универсальных компетенций, а обучение будущих специалистов носит целенаправленный характер.

Гибридное образование содержит элементы универсальности, но одновременно возникает вопрос относительно того, может ли оно полностью заменить традиционные образовательные приемы и есть ли в этом необходимость. Мнения разнятся – от «уверенного оптимизма до умеренного» [5, с. 17], но в целом доминируют позитивные утверждения. Положительная оценка смешанных форм обучения основывается на выгодах, с ними связанных. В частности, речь идет о безусловных возможностях электронных ресурсов в предоставлении научной информации, широкого спектра учебных программ, форм тестирования, с помощью которых легче усваивается теоретический материал. Одновременно возникают дополнительные условия, способствующие расширению пространства коммуникаций разного рода. В отличие от традиционных методов, нацеленных на формирование не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых при изучении дисциплин практической направленности, таких как медицинские, естественные, технические, дистанционное обучение уступает с точки зрения инструментальной составляющей: многие прикладные программы невозможно реализовать через инструменты онлайн-обучения. Исследования показывают, что формирование технических навыков у обучающихся, к примеру, инженерных специальностей «происходит исключительно при очном контакте с преподавателем» [6]. В онлайн-формате оказываются дисциплины общегуманитарного цикла, которые воспринимаются студентами «наименее значимыми и, следовательно, рассматриваются как легко оптимизируемые» [7, с. 132].

Безусловно, цифровое образование не лишено недостатков, это «потеря базовых когнитивных компетенций, снижение общего уровня подготовки,

сокращение потребности в «интеллектуальном специалисте, уход от фундаментальности» [8, с. 84]. Следствием рисков цифровизации образования являются проблемы не только образовательного, технологического характера, но экономического и социально-психологического. Переход образования исключительно на дистанционные «рельсы» приведет, по мнению многих, к разрушению образования, разрыву между декларируемыми стремлениями и реальной действительностью, более того, сфера образования окажется подвергнутой «бритве Оккама». Тем не менее, как показывают результаты мониторингов, численность педагогов, воспринимающих онлайн-обучение в качестве востребованного и актуального тренда, неуклонно растет. И это несмотря на то, что уровень цифровой грамотности оставляет желать лучшего. Причина видится в субъективном факторе, нежелании или, скорее, неготовности использовать современные мобильные инструменты, а значит – «эффективно работать в цифровой среде», а также неготовности части студентов «к восприятию цифрового образования в качестве полноценного» [9, с. 19].

В образовательной практике широко используются различные учебные технологии, цель которых заключается в повышении качества образования, являющегося одним из условий, которые обеспечивают успех в его широком понимании. В связи с этим система образования должна «сосредоточиться на обеспечении качества... акцент должен смещаться с обеспечения доступа к достижению успеха» [10, с. 35]. Речь идет не только о получении диплома о высшем образовании как формы успешности, а о владении широкими знаниями и компетенциями, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Для этого требуется непрерывное образование, которое позволяет идти в ногу со временем, а оно в значительной степени обеспечивается онлайн-обучением (в сочетании с традиционными методиками).

Эффективность применения цифровых инструментов, обеспечивающих инновационное развитие системы образования, во многом зависит от цифровой культуры участников образовательного процесса, от умения осуществлять инновационную деятельность и использовать соответствующие методы и технологии. Очевидно, что в такой ситуации изменяется статус педагога, который становится «не просто “передатчиком знаний”, а “фасилитатором”, проводником самой методики обучения» [11, с. 274]. Данное обстоятельство ставит его перед необходимостью выстраивания собственной цифровой траектории развития, овладения основами IT-культуры, совершенствования цифровых навы-

ков, умения их применять к конкретной области научного знания. Речь идет о необходимости повышения уровня цифровой грамотности – как общей, так и предметной, формировании критичного отношения к дистанционному обучению, умении выявлять его слабые и сильные стороны, что представляется важным с точки зрения эффективности применяемых цифровых методик.

Несмотря на привлекательность и преимущества онлайн-обучения, оно во многом уступает очному формату. Речь идет о сложностях, которые связаны с проблемой вовлечения всех обучающихся в процесс обучения, и это иллюстрируют учебные занятия практически повсюду, на которых активность значительно снижена. Много примеров того, что студенты либо не присутствуют, либо не готовятся к практическим занятиям, подключаются к ним в желаемое для них время, более того, отвлекаются на темы, не имеющие отношения к изучаемой проблематике. В результате происходит снижение качества образования, в то время как учеба в очном формате оказывается, согласно многочисленным опросам, более результативной, чему способствует возможность контролировать образовательный процесс в том числе. Выход видится, таким образом, в разумном сочетании очного и дистанционного типов обучения, совмещении лекций и видеоконференций,

семинаров и вебинаров, иными словами, в создании виртуально-реальной образовательной среды.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что онлайн-обучение является востребованной педагогической практикой, достоинства которой очевидны. Во-первых, создается единая образовательная среда, расширяется пространство обучающихся, процесс обучения становится непрерывным, более персонализированным, учитывающим потребности и способности индивида. Во-вторых, в ходе дистанционного образования снижаются риски психологической напряженности, интерактивные взаимодействия между педагогом и обучающимся приобретают более доверительный характер. Кроме того, создается так называемый эффект присутствия, благодаря чему онлайн-обучение приобретает черты очного формата. Эти преимущества не могут не быть привлекательными с точки зрения процесса обучения. Однако в онлайн-обучении содержатся негативные моменты: оно менее качественно, более поверхностно, чему способствует невозможность осуществления полноценного контроля над качеством усвоенного учебного материала. Не последнюю роль играет факт восприятия дистанционного обучения как менее эффективного в сравнении с традиционными методиками преподавания.

Список источников

1. Бакмаев А. Ш., Бакмаев Ш. А., Пайзулаева Р. К. Инновационные методы обучения в образовательном процессе вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 201–204.
2. Манокин М. А., Шенкман Е. А. Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 23–37.
3. Нагаева И. А., Кузнецов И. А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3. С. 126–139.
4. Кизилова А. С., Фадеев Г. Н., Волков А. А. Гибридное образование: оценка в категориях информационно-аксиологического подхода // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 1 (22). С. 1–18.
5. Готлиб А. С. Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 1 (123). С. 15–22.
6. Абрамян Г. В., Катасонова Г. Р. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 1–9.
7. Захарова У. С., Вилкова К. А., Егоров Г. В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 115–137.
8. Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 23, № 2. С. 84–88.
9. Кузнецов Н. В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия // E-Management. 2019. Т. 2, № 1 (2019). С. 19–25.
10. Келли П., Коутс Х., Нейлор Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 34–58.
11. Рогозин Д. М., Солодовникова О. Б., Ипатова А. А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300.

*Статья поступила в редакцию 18.05.2023; одобрена после рецензирования 06.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.
The article was submitted 18.05.2023; approved after reviewing 06.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.*

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-31-36

Наталья Ивановна Долгова

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы преподавания второго иностранного языка (немецкого) для студентов института профессионального образования по модели смешанного обучения. Целью работы является создание и внедрение авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО», созданного на платформе LMS Moodle, для реализации образовательного процесса по смешанной модели обучения. Рассматривается вопрос эффективности применения модели смешанного обучения в процессе преподавания второго иностранного языка.

Ключевые слова: цифровые технологии; LMS; смешанное обучение; институт профессионального образования (ИПО); электронный курс; иностранный язык (ИЯ); технический вуз.

Natalia I. Dolgova

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

FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTE STUDENTS ACCORDING TO BLENDED LEARNING MODEL

Abstract. The article deals with the issues of teaching a second foreign language (German) for students of the Institute of Professional Education according to the model of blended learning. The purpose of this article is creation and implementation of the author's electronic course "German for PEI students", created in the LMS Moodle platform, for implementation of blended learning. The efficiency consideration of the of the application of the blended learning model in the process of teaching a second foreign language is studied.

Keywords: digital technologies; blended leaning; Institute of Vocational Education; e-course; second foreign language; technical university.

Внедрение университетами образовательных электронных платформ, таких как LMS, модели смешанного обучения, дистанционных образовательных технологий и цифровых ресурсов, является одной из тенденций времени. Однако такое внедрение не всегда воспринимается однозначно как педагогическими работниками, так и администрацией вузов. Как и при любых реформах, использование новых технологий и методик обучения требует полной трансформации образовательного процесса, работы преподавателя и студента.

Образовательные цифровые технологии дают возможность педагогу использовать разнообразные образовательные ресурсы, одновременно позволяя модернизировать процесс обучения. При смешанной модели обучения преподаватель находится в центре образовательного процесса за счет новых методик и технологий и привлечения виртуальной среды. Именно преподаватель делает образовательный процесс более доступным, эффективным и интересным, находит новые ресурсы для его оптимизации [1, с. 21].

Вопросы использования цифровых образовательных технологий в учебном процессе рассматривали в своих работах преподаватели-исследователи: Ю.С. Ларионова [1, 2], А.Г. Широколобова [1–5], Е.Г. Мельникова [3], Л.В. Куценко [6], Ю.А. Оленцова [7], Н.И. Долгова [8], И.В. Губанова [5, 7, 9], И.П. Губина [9], Т.Я. Яковец, А.Н. Таджибова [10].

Анализ научно-методических источников позволил сделать вывод, согласно которому основное достоинство смешанного обучения заключается в том, что «цифровые технологии в виде электронных обучающих курсов используются как поддержка традиционных аудиторных форм учебного процесса, так и в качестве организации самостоятельной работы студентов по дисциплине» [3, с. 131].

По мнению современных методистов, смешанное обучение позволяет совмещать традиционные методики и инновационные технологии [3, с. 131]. На аудиторных занятиях студенты изучают учебный материал совместно с преподавателем и закрепляют с помощью тренировочных за-

даний в LMS Moodle, при этом самостоятельная работа может быть как индивидуальная, так и групповая.

Актуальность вопроса использования смешанного обучения для организации учебного процесса в вузе обусловлена возрастающей популярностью данного метода и LMS, что требует от преподавателя не только изменения методов обучения и внедрения новых методик в практическую работу, но и умений и навыков работы с новыми технологиями и инструментами в условиях цифровой трансформации образования.

Научная новизна состоит в оценке эффективности применения в учебном процессе по смешанной модели обучения современных электронных средств обучения для студентов ИПО технического вуза, а именно авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО», созданного на платформе LMS Moodle.

Целью работы является создание и внедрение авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО», созданного на платформе LMS Moodle, для реализации образовательного процесса по смешанной модели обучения.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

1) описать особенности обучения второму ИЯ студентов ИПО в техническом вузе по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий)»;

2) разработать авторский электронный курс «Немецкий язык для студентов ИПО» для студентов ИПО в техническом вузе;

3) описать реализацию образовательного процесса по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий)» для студентов ИПО в техническом вузе с помощью авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО», созданного на платформе LMS Moodle;

4) выявить уровень сформированности языковых навыков у студентов ИПО в техническом вузе при работе в авторском электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО» на платформе LMS Moodle.

Для решения первой задачи необходимо рассмотреть особенности обучения второму ИЯ студентов ИПО в техническом вузе. Наш практический опыт позволяет говорить о том, что при обучении студентов ИПО немецкому языку в качестве второго ИЯ можно выделить ряд особенностей:

- аудитория с разным уровнем владения ИЯ;
- изучение второго языка базируется на знании первого (как правило, английского), что приводит к затруднениям в правилах чтения, интонации, произношении, построении предложений, использо-

вании сложных грамматических конструкций, в спряжении глаголов, в склонении артиклей, существительных, прилагательных и т. п.;

- низкие навыки самостоятельной работы студентов ИПО, т. к. студенты ИПО, по сути, вчерашние школьники, привыкшие к жесткому контролю со стороны учителя, поэтому, несмотря на все условия для эффективной самостоятельной работы (доступ в Интернет, учебная литература, залы для коворкинга и т. д.), студентам ИПО все же трудно самоорганизоваться, определить цель, распределить свое время, добиться успеха в изучении предложенного материала;

- отсутствие коллективного речевого взаимодействия на аудиторном занятии (учащиеся производят свою заученную роль в диалогах или монологах в определенной последовательности, при этом не зная заученных реплик собеседника, что приводит к когнитивному диссонансу на занятии, в итоге к потере интереса к предмету).

Следовательно, преподаватель должен искать новые подходы к отбору материала, его организации как для самостоятельной, так и для аудиторной работы, искать цифровые средства для контроля, т. е. все то, что не отпугнет, а привлечет студентов к овладению дисциплиной. Введение режима строгой изоляции во время пандемии COVID-19 и вынужденного перехода на дистанционную форму работы со студентами вызвали необходимость трансформации учебного процесса на всех уровнях образования, не исключая студентов ИПО, что привело к активному внедрению цифровых технологий в образовательный процесс.

В КузГТУ имени Т.Ф. Горбачева, на базе которого был организован ИПО, с 2013 года используется система управления обучением – LMS Moodle. С 2020 года в вузе была внедрена модель смешанного обучения, поэтому электронные курсы в LMS Moodle из разряда рекомендованных перешли в разряд обязательных компонентов учебной деятельности, что сделало их популярным средством образовательной деятельности для всех направлений подготовки, в том числе и для студентов ИПО.

Для решения второй задачи автором данной статьи был разработан авторский электронный курс «Немецкий язык для студентов ИПО» в LMS Moodle по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий)» для студентов ИПО специальности «Гостиничное дело» в соответствии с рабочей программой и требованиями, представленными в инструкции КузГТУ о «Порядке работы с электронными курсами» Им-01/5-01 от 04.02.2019 г., разработанной институтом электронного обучения КузГТУ.

Целью авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» в LMS Moodle для студентов ИПО специальности «Гостиничное дело» является обучение базовым навыками чтения, письма, восприятия иноязычной речи на слух, знание грамматики, лексики и расширение кругозора обучающихся по направлению подготовки.

Для достижения целей и задач конкретных занятий преподаватель может применять различные элементы курса, сочетая их. При разработке авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» в LMS Moodle был использован определенный набор элементов (рис. 1).

Считаем, что учебные цели должны быть написаны понятным языком, быть достижимыми для данных конкретных условий и сроков. При этом не нужно забывать про наглядность. При обучении второму ИЯ мы особо выделяем принцип наглядности. Наглядность необходима при обучении всех возрастных категорий, т. к. такое обучение основано, главным образом, на вербально-логическом понятийном мышлении [6, с. 31].

Курс разработан по модульному принципу и предполагает, что каждый модуль – это практическое занятие, которое студент выполняет самостоятельно до аудиторного занятия. Учащийся закрепляет полученные знания во время аудиторной работы. Первый модуль – «Вводный», второй – «Руководство по работе с практическими занятиями», третий – «Информационные ресурсы и дополнительный инструментарий», четвертый – «Приветствие. Знакомство», пятый – «Прибытие гостей в гостиницу», шестой – «Гостиничный номер и завтрак» и т. д., завершает курс модуль «Результаты обучения».

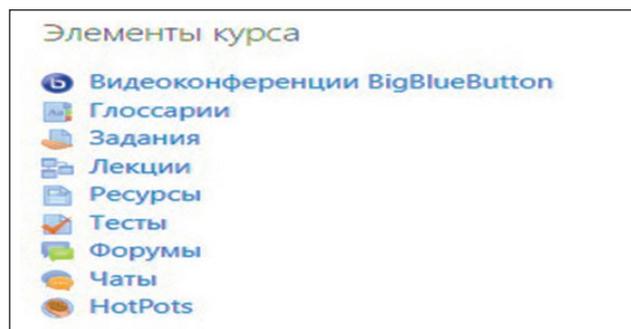


Рис. 1. Элементы авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО»

Модуль «Вводный» авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» является обязательным для просмотра студентами, т. к. содержит общую информацию по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий):

рабочая программа, руководство по работе с практическими занятиями, контакты преподавателя, методическая литература, форум. Обращая внимание на возрастные особенности студентов ИПО, руководство по работе с практическими занятиями составлено подробно, пошагово, выделена цветом наиболее важная информация для лучшего запоминания (рис. 2).

Форум является значимым элементом для реализации взаимодействия студентов с преподавателем по организационным и учебным вопросам. В электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО» мы используем два типа форумов: форум-объявление – позволяет информировать студентов о текущих событиях, форум учебный – дает возможность студентам обратиться к преподавателю с возникшей проблемой при выполнении задания, договориться о консультации, оперативно получить ответ.

Руководство по работе с практическими занятиями

Практические работы проводятся согласно календарно-тематическому планированию, в соответствии с требованиями учебной программы по дисциплине. Оформление практических работ является важнейшим этапом выполнения. Каждую работу обучающиеся выполняют руководствуясь следующими положениями:

1. Студент должен прийти на практическую работу подготовленным по данной теме.
2. На новой странице тетради указать название и порядковый номер практической работы.
3. После проведения практических занятий обучающиеся должны составить отчет о проделанной работе.

Практическая работа должна быть написана разборчивым подчерком и выполнена в тетради с полями для проверки работы преподавателем.

Итогом выполнения является устная защита работы по вопросам, которые прописаны в конце каждой работы.

Оценка за практическую работу выставляется каждому студенту, присутствовавшему на занятии, когда проводилась данная работа.

4. Курс предлагает модуль самостоятельной работы (домашнего задания) студентов для изучения дисциплины «Второй иностранный язык».

Рис. 2. Руководство по работе с практическими занятиями в авторском электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО»

Цель модуля «Результаты обучения» предполагает, что студенты должны быть ознакомлены с тем, что они будут знать, уметь и чем владеть после освоения авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО».

Для решения третьей задачи организован образовательный процесс по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий)» для студентов ИПО технического вуза по модели смешанного обучения с помощью авторского электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» в LMS Moodle.

При смешанном обучении работа студента делится на долю самостоятельной работы с электронным курсом «Немецкий язык для студентов ИПО», направленную на знакомство с новым материалом, и долю аудиторной работы с преподавателем, направленную на закрепление самостоятельно полученных знаний и умений.

Для самостоятельной работы студентов ИПО по специальности «Гостиничное дело» автор электронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» отбирал языковой материал для упражнений из области профессионально ориентированного иноязычного общения, поскольку второй ИЯ в неязыковом вузе является не самоцелью, а средством будущего профессионального общения [7, с. 202].

Как уже было выше сказано, что студенты ИПО – это вчерашние школьники, поэтому в качестве тренировочных упражнений в авторском

электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО» используются игровые элементы (геймификация). Геймификация позволяет разнообразить обучение, привлечь внимание учащихся к учебному материалу, повысить их заинтересованность в применении полученных знаний, позволяет создавать интерактивные упражнения для тренировки языковых навыков в игровой форме.

Подчеркнем, что игровые упражнения предполагают закрепление знаний и являются тренировочными. Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки.

Необходимо заметить, что самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью процесса обучения второго ИЯ, поэтому в электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО» автором используются различные виды и формы самостоятельной работы, служащие для подготовки студентов к последующему самостоятельному использованию второго ИЯ в профессиональных целях и коммуникативной деятельности. Студентам предложен следующий материал для самостоятельной работы (табл. 1).

Таблица 1

Задания для самостоятельной работы и контроля знаний студентов ИПО в авторском электронном курсе «Немецкий язык для студентов ИПО»

Название модуля курса	Задания для самостоятельной работы	Задания для контроля знаний
1. «Приветствие. Знакомство»	1. Изучить алфавит, буквосочетания: ei, eu, ch, sch, tsch. 2. Изучить употребление артикля перед существительными. Порядок слов в простом повествовательном предложении. 3. Изучить правила распознавания существительных, личных местоимений, глаголов в простых текстах. 4. Изучить разницу между именами собственными и нарицательными в немецком языке	1. Прочитать слова со следующими буквосочетаниями. 2. Составить предложения из предложенных слов. 3. В предложенном тесте подчеркнуть местоимения, глаголы и существительные. 4. В предложенном тесте подчеркнуть имена собственные и нарицательные
2. «Прибытие гостей в гостиницу»	1. Изучить стандартные речевые клише: приветствия, запрос имени и фамилии, формальное и неформальное обращение к гостям, вопросы о самочувствии гостей. 2. Прочитать диалог по теме «Откуда прибыли гости». 3. Изучить структуру простых повествовательных предложений, используя лексику урока. 4. Изучить структуру вопросительных предложений, используя лексику урока	1. Составить диалог по теме с использованием клише. 2. Составить диалог по теме модуля. 3. Составить простые повествовательные предложения, используя лексику урока. 4. Составить вопросительные предложения, используя лексику урока.
3. «Гостиничный номер и завтрак»	1. Изучить лексику по теме модуля: мебель, оборудование, бытовая техника. 2. Изучить правила употребления определенного и неопределенного артикля перед существительными и их роль в немецком языке	1. Перевести предложения с лексикой по теме модуля. 2. Составить предложения с употреблением артикля перед существительным с использованием лексики модуля
4. «Корреспонденция и телефонные разговоры»	1. Изучить стандартные речевые клише по теме модуля: местоположение отеля, направление. 2. Прочитать диалоги по темам «Как пройти к музею, почте, гостинице, т. п.», «Заказать такси по телефону». 3. Изучить спряжение модальных глаголов и глаголов с отделяемыми приставками	1. Решить кроссворд по лексике модуля. 2. Ответить на вопросы для контроля понимания прочитанных диалогов (правильно, неправильно, нет информации в тексте). 3. Выполнить грамматические упражнения по спряжению модальных глаголов и глаголов с отделяемыми приставкам

5. «Сервис в гостинице»	1. Изучить лексику по теме модуля: меню, заказ еды в номер, посуда. 2. Прочитать и перевести диалоги по темам «Заказ завтрака в номер по телефону», «Завтрак в ресторане гостиницы»	1. Выполнить тест на проверку лексики модуля. 2. Составить диалог по темам «Администратор – Гость», «Официант – Гость»
6. Итоговый модуль		Подготовить презентацию по одной из выбранных тем: а) местоположение моего отеля; б) оснащение умного отеля будущего; в) услуги умного отеля

Следует помнить, что перегружать каждое практическое занятие элементами, рекомендованными Положением, не нужно, все должно быть дозировано, т. к. электронный формат обучения предполагает мотивационный эффект обучения. Элементы модуля должны варьироваться по мере прохождения практических занятий.

Применение в учебном процессе LMS Moodle позволяет студенту контролировать свои успехи в соответствии со шкалой прогресса. «Шкала прогресса» – элемент LMS Moodle – состоит из секций. Каждая секция индикатора обозначает определенный элемент курса (гlossарий, книга, лекция, задание). Цвет каждой секции показывает стадию выполнения определенного элемента: синий – элемент еще не завершен, зеленый – элемент завершен, красный – срок его выполнения уже прошел. Студент видит свою активность и может самостоятельно проанализировать степень выполнения элементов курса.

На аудиторных занятиях для того, чтобы сделать процесс контроля и закрепления знаний более эффективным и облегчить работу педагога, преобладают следующие формы контроля знаний и умений студентов:

1. Классический устный опрос.
2. Электронный тест на 6–10 вопросов по теме (LMS Moodle).
3. Письменная контрольная работа.
4. Электронный тест на знание лексического материала (LMS Moodle).
5. Электронный тест на знание грамматического материала (LMS Moodle).

6. Электронный тест на понимание прочитанного текста (LMS Moodle).

7. Тест на понимание устного высказывания по теме (LMS Moodle).

8. Игровые виды и формы проверки знаний: лексические, ролевые игры, диалоги (традиционная форма и LMS Moodle).

Следует обратить внимание, что использование традиционных и электронных форм контроля позволяет не только сократить время на проведение данного вида работы на аудиторном занятии, но и сделать процесс оценки знаний объективным и повысить интерес учащихся к предмету за счет популярности цифровых сред среди молодежи.

Для решения четвертой задачи исследования был проведен анализ результатов тестирования студентов ИПО по дисциплине «Второй иностранный язык (немецкий)». Цель теста – выявить уровень сформированности языковых навыков и умений у студентов ИПО по второму ИЯ при работе с авторским электронным курсом «Немецкий язык для студентов ИПО» в LMS Moodle. После завершения учебного курса студенты (42 человека) прошли тестирование, состоящее из 52 вопросов на проверку разных навыков. Например, тест показал следующий результат по первому навыку «Понимание письменного текста»: 42 студента × 10 вопросов = 420 ответов, из них правильных – 380, неправильных – 40, что составило соответственно 17,4 % и 1,8 % и т. д.

Из табл. 2 видно, что эффективность обучения студентов ИПО второму ИЯ по смешанному типу составило 76,8 %, что показывает высокий результат.

Таблица 2

Результаты тестирования студентов ИПО по специальности «Гостиничное дело»

Сформированные навыки											
Понимание письменного текста (10 вопросов)		Понимание разговорной речи на слух (10 вопросов)		Лексика (10 вопросов)		Говорение (1 задание)		Грамматика (21 вопрос)		Всего (52 вопроса)	
Ответы: 1 – правильные; 2 – неправильные										Всего 2 184	
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
380	40	235	185	368	52	42	–	653	229	1678	506
Эффективность										100 %	
17,4	1,8	10,8	8,5	16,8	2,4	1,9	–	29,9	10,5	76,8	23,2

Полученные результаты:

1. Описаны особенности обучения второму ИЯ студентов ИПО специальности «Гостиничное дело» в техническом вузе по смешанной модели обучения, из чего ясно, что студенты ИПО на начальном этапе изучения дисциплины «Второй ИЯ (немецкий)» не обладают сформированными навыками самоорганизации и самоконтроля, поэтому необходимо кураторство со стороны преподавателя.

2. Разработан авторский электронный курс «Немецкий язык для студентов ИПО», который является новым и актуальным электронным средством обучения при смешанной модели обучения и триггером мотивации студентов к изучаемому языку.

3. Организован образовательный процесс для студентов ИПО в техническом вузе по смешанной модели обучения с помощью авторского элек-

тронного курса «Немецкий язык для студентов ИПО» на платформе LMS Moodle, который доказал свою эффективность и успешность на сегодняшний день (см. табл. 2).

4. Выявлен уровень сформированности языковых навыков у студентов ИПО в техническом вузе по смешанной модели обучения с применением LMS Moodle, который показал 76,8 % эффективности.

Смешанное обучение с использованием новых электронных средств обучения, а именно авторского курса «Немецкий язык для студентов ИПО» на платформе LMS Moodle, в рамках которого цифровые технологии позволяют обеспечить реализацию высоких педагогических целей, является эффективным инструментом организации не только самостоятельной работы, но и аудиторного взаимодействия обучающихся с преподавателем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ларионова Ю. С., Ширококолобова А. Г. Проектирование электронного учебного курса по иностранному языку в техническом вузе по модели смешанного обучения // Открытое дистанционное образование. 2016. № 3 (63). С. 20–26.
2. Ширококолобова А. Г., Ларионова Ю. С., Березина А. С. Использование технологий E-learning в организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов заочной формы обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 3. С. 353–358.
3. Мельникова Е. Г., Ширококолобова А. Г. Смешанное обучение в учебном процессе по иностранному языку в техническом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 8 (50). Ч. 3. С. 130–134.
4. Ширококолобова А. Г., Губанова И. В. Проектирование электронного курса по иностранному языку на основе принципов смешанного обучения для организации самостоятельной работы студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6 (84). С. 207–212.
5. Ширококолобова А. Г., Губанова И. В. Повышение мотивации студентов по иностранному языку при работе в электронной среде // Открытое и дистанционное образование. 2018. № 3 (71). С. 49–54.
6. Куценко Л. В. Некоторые аспекты обучения второму иностранному языку в вузе физкультурного профиля // ПНИО. 2018. № 1 (31). С. 29–32.
7. Оленцова Ю. А. Использование электронного обучающего курса на базе системы LMS MOODLE для организации обучения иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования // АНИ: Педагогика и Психология. 2020. № 3 (32). С. 201–203.
8. Долгова Н. И. Преимущества организации учебного процесса студентов-заочников по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» на платформе LMS MOODLE // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (51). С. 39–43.
9. Губина И. П. Обучение иностранному языку в системе СПО // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 10-4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-sisteme-spo> (дата обращения: 02.05.2023).
10. Яковец Т. Я., Таджикилова А. Н. Организация самостоятельной работы по изучению иностранного языка посредством электронной платформы MOODLE // Образование и право. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-po-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-posredstvom-elektronnoy-platformy-moodle> (дата обращения: 20.04.2023).

Статья поступила в редакцию 03.11.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2023; принята к публикации 27.04.2023.

The article was submitted 03.11.2022; approved after reviewing 07.04.2023; accepted for publication 27.04.2023.

УДК 378.635.5

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-37-42

Надежда Владимировна Дорош*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, nadegdaekonomiki@mail.ru***Алексей Сергеевич Коробов***Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, box969905@mail.ru***Владислав Геннадьевич Червинский***Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия, chervinskiyvg@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИНЯТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Аннотация. В статье выявляются педагогические возможности, необходимые для формирования у будущих офицеров ответственного отношения к принятию управленческих решений, на их основе определяются педагогические условия, имеющиеся в военном вузе для достижения эффективности этого процесса. Авторами представлены результаты экспериментальной работы, доказывающие, что применение педагогических условий и педагогических возможностей военного вуза позволяет повысить уровень управленческой ответственности курсантов.

Ключевые слова: педагогические возможности; педагогические условия; управленческое решение; управленческая ответственность; информационная образовательная среда; военный вуз; будущие офицеры; курсант.

Nadezhda V. Dorosh*Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh, Russia, nadegdaekonomiki@mail.ru***Alexey S. Korobov***Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh, Russia, box969905@mail.ru***Vladislav G. Chervinskiy***Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh, Russia, chervinskiyvg@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND CAPABILITIES FOR DEVELOPING A RESPONSIBLE ATTITUDE TO DECISION-MAKING IN FUTURE OFFICERS

Abstract. The article identifies the pedagogical capabilities necessary for developing a responsible attitude to making managerial decisions in future officers. These capabilities, in turn, help to outline the pedagogical conditions in a military university that ensure effective development. The results of experimental research demonstrate how well-targeted use of pedagogical conditions and capabilities of a military university makes it possible to increase the level of managerial responsibility of cadets.

Keywords: pedagogical capabilities; pedagogical conditions; management decision; managerial responsibility; information educational environment; military university; future officers; cadet.

Формирование ответственного отношения офицера к принятию управленческих решений, последствия реализации которых оказывают решающее влияние на обеспечение безопасности граждан страны, должно осуществляться на стадии обучения в военном вузе. Профессорско-преподавательский и офицерский состав военного вуза оказывают значительное влияние на воспитание ответственного отношения сначала к учебно-профессиональным обязанностям. При этом процесс формирования у курсантов ответственного отношения к принятию решений осуществляется с применением педагогических условий в рамках имеющихся педагогических

возможностей информационной образовательной среды военного вуза.

Значительное количество исследований информационной образовательной среды вуза не привело к однозначному толкованию этого понятия. Обзор публикаций по исследованию информационной образовательной среды выявил некоторые несоответствия понятий.

Так, О.В. Раецкая под информационной средой понимает комплекс условий по использованию и преобразованию информации для интеллектуального развития каждого участника этой среды в определенном социуме [1]. Е.Б. Лактионова рас-

смачивает образовательную среду как место, обеспечивающее личность специальными условиями для ее развития в рамках психолого-педагогической реальности [2]. А.В. Межуев считает, что образовательная среда военного вуза может рассматриваться как комплекс социально-педагогических обстоятельств, условий, совокупности ресурсов (нормативных, материальных, кадровых и т. п.), оказывающих прямое или опосредованное влияние на развитие личности курсанта и на овладение им военной корпоративной культурой [3].

Таким образом, в общем виде понятие образовательной среды трактуется как социальное окружение обучающегося, которое с помощью средств обучения направлено на развитие и формирование личности. При этом «информационная образовательная среда» является одним из ее типов, представляющим, по мнению В.И. Спирина, открытую совокупность информационных систем, решающих разнообразные задачи образовательного процесса [4].

Понятие информационной образовательной среды военного вуза, по убеждению А.В. Белошицкого, Д.В. Мещеряковой, В.Ю. Фалилеева, соответствует целенаправленно сконструированной платформе из информационно-образовательных ресурсов и технологий их применения, которая содействует эффективному освоению обучающимися образовательных программ, профессиональных навыков и формированию управленческих компетенций для успешной военно-профессиональной деятельности [5].

Резюмируя точки зрения ученых, можно сформулировать следующую трактовку термина «информационная образовательная среда» – это совокупность информационных ресурсов, технологий и средств образовательного процесса вуза, обеспечивающих достижение конечной цели – освоение материала обучающимися.

При этом можно выделить педагогические возможности и педагогические условия информационной образовательной среды.

Педагогические возможности информационной образовательной среды военного вуза определяются потенциалом вуза по применению информационных методов и средств, направленных на формирование ответственного отношения будущих офицеров к принятию ими управленческих решений, а также готовностью самих курсантов осуществлять поиск учебной и научной информации, ее преобразование, решать ситуационные задачи и анализировать результаты своей деятельности.

К числу педагогических возможностей информационной образовательной среды военного вуза, способствующих формированию ответственного

отношения будущих офицеров к принятию ими управленческих решений, можно отнести:

1. Информационные ресурсы и современные электронные технологии. Их применение при изучении будущими офицерами дисциплин «Управление подразделениями в мирное время» и «Основы менеджмента» способствует не только упрощению образовательного процесса, расширению круга научных и учебных ресурсов, а также воспитанию осознанного отношения к осуществлению своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

2. Цифровые средства обучения (облачные технологии, онлайн-курсы, виртуальный класс), которые позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого курсанта и, следовательно, сделать его активным участником образовательного процесса, выполняющего задания в своем темпе. Как известно, курсанты во время учебы живут в особых бытовых условиях и параллельно выполняют обязанности в непосредственно военной деятельности. Это вызывает усталость, психологическое напряжение, невозможность быстро переключиться, что сказывается и на освоении учебного материала. Применение цифровых средств обучения позволяет курсанту вернуться к учебному материалу и восполнить пробелы в знаниях, что свидетельствует о проявлении у него ответственности, серьезности и дисциплинированности – качеств, необходимых руководителю. В то же время профессия военного накладывает ограничения для применения подобных технологий в связи с определенным уровнем секретности даже на этапе обучения, но в рамках отдельных дисциплин их использование вполне возможно.

3. Моделирование учебных ситуаций с помощью средств информационной среды (геймификация, веб-квест) позволяет представить ситуации из реальной профессиональной военной деятельности и предоставить курсантам возможность решить поставленную задачу с условием исполнения и приказов вышестоящего руководства. При этом проявляются аналитические и прогностические способности будущих офицеров при принятии управленческих решений в изменившихся условиях и проявляются их способности принятия на себя ответственности за последствия принятых решений.

4. Создание проблемного информационно-образовательного пространства посредством чередования реального обучения и интерактивных возможностей информационной образовательной среды военного вуза, позволяющего реализовать различные варианты взаимодействия участников учебного процесса (курсантов между собой, пре-

подавателя и курсантов, компьютера и курсантов). Например, возможно чтение лекции и основное изучение предмета осуществлять в онлайн-пространстве, а решение практических заданий по управленческим дисциплинам – в учебной аудитории. Однако в настоящее время наиболее распространенными формами реального обучения с применением компьютерных технологий являются участие в форумах, вебинарах, общение в чате или посредством обмена сообщениями. Подобная система чередования реального и виртуального обучения позволяет подойти к формированию ответственного отношения курсантов с различных сторон.

Исходя из имеющихся педагогических возможностей информационной образовательной среды, педагогический состав военного вуза применяет определенные педагогические условия, способствующие формированию у будущих офицеров ответственного отношения к принимаемым решениям в учебной и профессиональной деятельности.

Совокупность педагогических возможностей информационной образовательной среды военного вуза и педагогических условий, способствующих формированию и развитию ответственности будущих офицеров за принятые управленческие решения, приведена на рисунке 1.



Рис. 1. Педагогические возможности и педагогические условия формирования ответственного отношения будущих офицеров к принятию управленческих решений

Педагогические условия соединяют в себе способы воздействия преподавателей на процесс воспитания управленческой ответственности будущих офицеров с применением имеющихся возможностей.

Формирование ответственного отношения будущего офицера к принятию управленческого решения строится на принятии им ответственности за результаты собственной учебно-профессиональной деятельности. Следовательно, курсант

должен понимать, что объем полученных им знаний и умений зависит от его собственной активности, что может быть достигнуто посредством учета педагогом индивидуально-психологических особенностей курсантов. Благодаря применению этого педагогического условия создается открытая рабочая обстановка, стимулирующая к активности каждого. При этом педагог, наблюдая за выполнением курсантами заданий, может заметить их индивидуальные склонности к проявлению ответственного отношения (требовательность к себе и другим, способность делегировать полномочия, гибкость в смене позиций лидера и подчиненного и т. п.) и применить соответствующие средства и методы для их развития.

Придерживаясь точки зрения П.А. Егоровой, И.В. Шаповалова, О.А. Юдина о том, что формирование профессиональной ответственности будущих офицеров ФСБ России будет более эффективным, если педагог ставит своей целью обращение к ценностному и профессиональному самосознанию обучающихся [6], мы считаем, что только теоретически, методически и практически подготовленный преподаватель может дать правильный вектор профессионального развития курсантов, в основе которого лежит чувство ответственности. При этом большую значимость имеет не собственно изложение содержания дисциплины различными средствами и методами, а наставническая помощь будущим офицерам, заключающаяся в способности преподавателя поддержать курсантов в ситуации морального выбора или решении сложных профессионально значимых вопросов.

Следовательно, особую значимость имеет условие педагогического сопровождения процесса формирования и развития ответственного отношения будущих офицеров к принятию управленческих решений.

С.С. Новикова среди педагогических условий отмечает готовность преподавателей использовать все средства информационной образовательной среды и их преимущества, а также готовность самих обучающихся использовать все возможные средства информационной образовательной среды для достижения образовательных целей [7].

Соответственно, еще одним педагогическим условием является внедрение в образовательный процесс будущих офицеров цифровых средств обучения. Однако стоит отметить, что этот процесс в военном вузе происходит довольно медленно и сталкивается с ресурсными и кадровыми проблемами. В то же время применение технологий геймификации (компьютерных игр, веб-квестов, симуляторов), внедрение которых мотивирует кур-

сантов к познавательной деятельности и освоению новаций информационной образовательной среды, обладает высоким потенциалом в осознании будущими офицерами своей ответственности.

П.А. Егорова, И.В. Шаповалов, О.А. Юдин среди педагогических условий выделяют гармоничную интеграцию достаточной требовательности и отсутствия какого-либо психологического давления со стороны преподавателя, что позволяет курсантам мыслить критически, опираясь на собственные навыки сопоставления внешнего и внутреннего [6]. Такой подход предполагает субъект-субъектные отношения, при построении которых преподаватель путем личного примера воздействует на принятие курсантами старших курсов ответственности как важной компетенции будущего офицера.

Значимым педагогическим условием формирования ответственного отношения будущих офицеров к принятию управленческих решений является организация обратной связи в информационной среде военного вуза. Для этого необходимо обеспечить возможность получения педагогом обратной связи от курсантов в режиме реального времени посредством чата, видеосвязи, ответов на вопросы в электронном виде и т. п. Наличие обратной связи позволяет создать свободную обстановку, в которой курсант может получить разъяснения по полученному заданию, высказать свою позицию с приведением доказательных аргументов. При этом каждый курсант самостоятельно должен писать ответы и комментарии, что предполагает подробное изучение им вопросов и приобретение профессионально важных знаний и навыков. Подобная организация учебного процесса стимулирует будущих офицеров к развитию умения брать ответственность за свои слова и действия, что отражается и на развитии ответственного отношения к принимаемым управленческим решениям в будущем. Именно наличие обратной связи позволяет понять степень успешности формирования этого важного качества у курсантов уже на стадии их обучения в военном вузе.

В авторской теории социального научения Дж. Роттер [8] высказывает мнение, что не все люди являются интерналами, склонными брать на себя ответственность. Существуют и экстерналы, которые перекладывают свою ответственность на других лиц и не признают своих ошибок. В то же время человека нельзя полностью отнести к экстерналам или интерналам, поскольку экстернальность может выступать как защитная реакция на чрезмерное давление. Офицер же должен быть морально и духовно устойчивым, уметь брать и нести ответственность за принимаемые им решения и отдаваемые распоряжения, как в повседневной управленческой

деятельности, так и в ситуации неопределенности или быстрых изменений.

При определении эффективности реализуемых педагогических условий с использованием педагогических возможностей информационной образовательной среды военного вуза мы оценивали способность будущих офицеров принимать на себя ответственность за принятые управленческие решения по двум показателям:

- общая интернальность, свидетельствующая о понимании курсантами собственной ответственности за результаты своей активности;
- профессиональная интернальность, позволяющая определить степень ответственности курсанта за собственную учебно-профессиональную деятельность.

Для проведения оценки нами были отобраны курсанты в количестве 94 человек, которых равномерно поделили на две группы – контрольную и экспериментальную (КГ и ЭГ). Каждого курсанта попросили ответить на вопросы тест-опросника Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля» до перехода к изучению управленческих дисциплин («Основы менеджмента» и «Управление подразделениями в мирное время»).

Результаты первичного тестирования свидетельствуют об отсутствии у большинства курсантов осознания ответственности и понимания необходимости активного поведения с целью саморазвития и профессионального становления, что соответствует низкому уровню их интернальности (см. рис. 2).

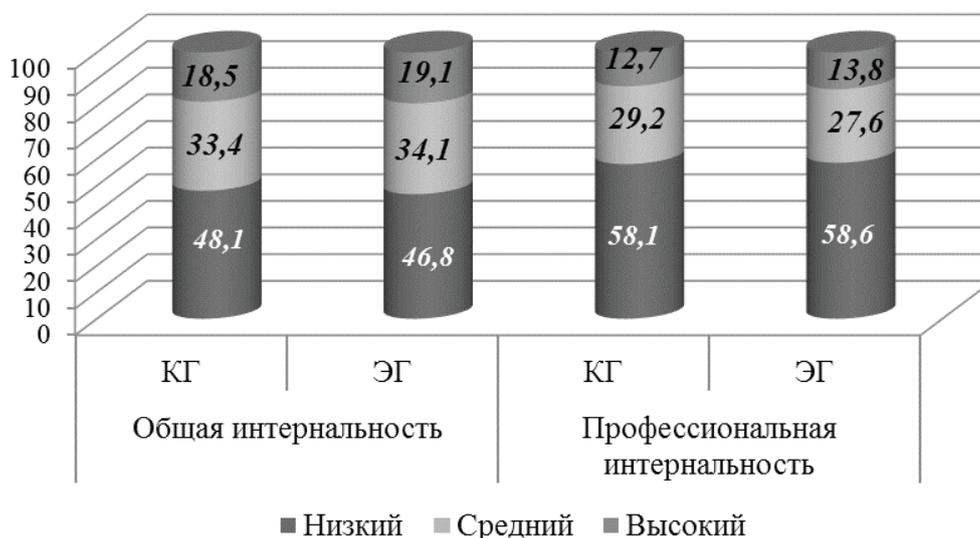


Рис. 2. Результаты оценки уровня сформированности у курсантов ответственности за принятие управленческих решений на первоначальном этапе эксперимента, %

Количество курсантов, которые уже на первом курсе понимают необходимость своего профессионально-личностного развития и ответственного подхода к принятию управленческих решений, в контрольной группе составляет всего 12,7 %, а в экспериментальной – 13,8 %.

После проведенного первоначального тестирования курсанты приступили к изучению дисциплин профессионального блока, в рамках которых профессорско-преподавательский состав военного вуза осуществлял реализацию комплекса педагогических условий по повышению уровня сформированности ответственного отношения к принятию управленческих решений с курсантами экспериментальной группы. В то же время с ними активно проводились мероприятия по воспитательной работе в направ-

лении развития интернальности. У курсантов контрольной группы реализация учебного процесса и воспитательной работы осуществлялась в обычном порядке.

В конце эксперимента было проведено повторное тестирование, которое показало существенные изменения, произошедшие с курсантами экспериментальной группы (см. рис. 3).

Как видим, доля курсантов с низким уровнем общей интернальности в экспериментальной группе сократилась до 9,2 %, тогда как в контрольной группе их количество по-прежнему велико и достигает 38,8 %. В то же время низкий уровень профессиональной интернальности выявлен всего у 5,3 % курсантов экспериментальной группы и у 50,7 % курсантов контрольной группы.

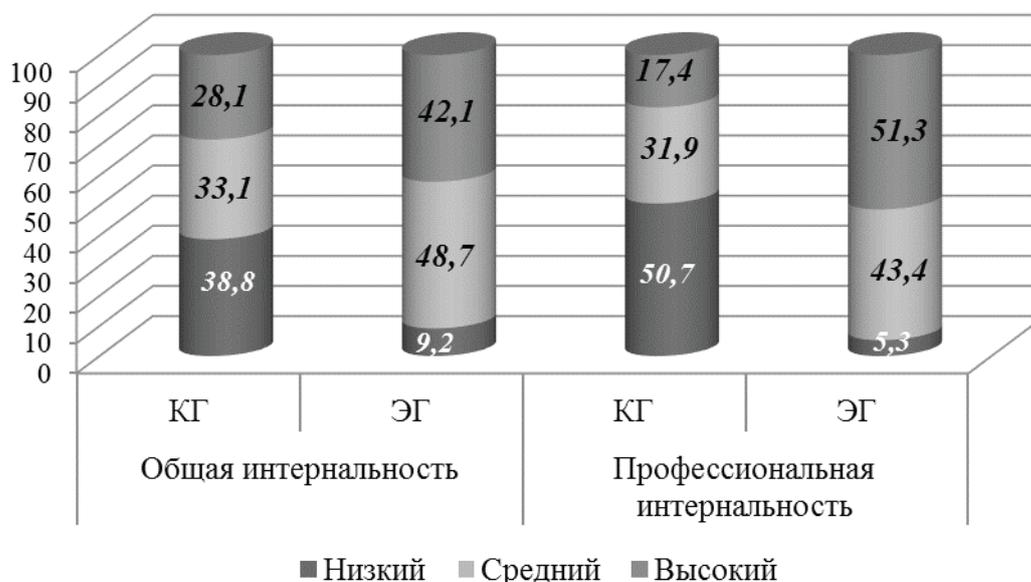


Рис. 3. Результаты оценки уровня сформированности у курсантов ответственности за принятие управленческих решений на заключительном этапе эксперимента, %

Доля курсантов экспериментальной группы, обладающих высокой и средней степенью общей ответственности, достигла 42,1 % и 48,7 % соответственно, а профессиональной ответственности – 51,3 % и 43,4 % соответственно. Следовательно, это будущие офицеры, у которых мотивация их учебно-профессиональной деятельности обусловлена высокой степенью осознанности личной ответственности за результаты деятельности и жизненные выборы и решения. Это свидетельствует также и о высокой степени их осознанного ответственного

отношения к принятию решений в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, исследования показали, что существует объективная необходимость усиления педагогической компоненты, направленной на привитие будущим офицерам ответственности за управленческие решения, что может быть реализовано на основании использования предложенной нами модели, которая показала свою результативность в ходе проведения эксперимента на базе военного вуза.

Список источников

1. Раецкая О. В. Информационная среда современного военного вуза // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (дата обращения 19.07.2023).
2. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности и ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
3. Петровская М. В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя // Фундаментальные исследования. 2013. № 1–3. С. 632–635.
4. Соловей Д. В., Спирина В. И. Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 36–43.
5. Белошицкий А. В., Мещеряков Д. В., Фалилеев В. Ю. Информационно-образовательная среда военного вуза, методологические аспекты // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12. С. 284–287.
6. Шаповалов И. В., Егоров П. А., Юдина О. А. Основы формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ФСБ России // Научное мнение. 2018. № 6. С. 11–15.
7. Новикова С. С. Информационная образовательная среда военного вуза как фактор повышения качества обучения курсантов: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011. 24 с.
8. Хьелл Ларри А., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб.: Питер; Минск: Питер, 2019. 606 с.

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; одобрена после рецензирования 17.05.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 06.02.2023; approved after reviewing 17.05.2023; accepted for publication 09.06.2023.

УДК 371.213

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-43-46

Зоя Ивановна Лаврентьева

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, lzi53@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ ВУЗОВСКИХ БИБЛИОТЕК КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ КЛАСНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ¹

Аннотация. В статье раскрывается степень обеспеченности вузовских библиотек научной и научно-методической литературой, необходимой для подготовки студентов к работе классными руководителями. На основе анализа фондов научной и методической литературы определена динамика содержания дискурса по проблемам воспитания, показана взаимосвязь содержания воспитания на разных этапах развития страны, выявлены условия использования накопленных библиотеками источников в процессе подготовки классных руководителей. Определены перспективы научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей.

Ключевые слова: воспитание; классный руководитель; профессиональное обучение; научное сопровождение; подготовка педагогов; библиотечные фонды; научные работники.

Zoya I. Lavrentyeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lzi53@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY LIBRARIES AS A FACTOR IN PREPARING STUDENTS FOR HOMEROOM TEACHER RESPONSIBILITIES

Abstract. The article explores the availability in university libraries of scholarly and methodological literature needed to prepare students for work as homeroom teachers. By analyzing collections of scholarly and methodological literature, the author identifies the dynamics of educational issues discourse, shows the correlation between educational content at different stages of development of the country, identifies the conditions for using accumulated library sources in training homeroom teachers. In conclusion, the author determines the prospects of scholarly and methodological support for training homeroom teachers.

Keywords: education; homeroom teacher; vocational training; scholarly support; teacher training; library funds; researchers.

В ядро педагогического образования внесены обязательные дисциплины, направленные на подготовку студентов к работе классными руководителями. Одним из важнейших условий готовности вуза к осуществлению профессионального обучения студентов в качестве будущих классных руководителей является обеспеченность вузовских библиотек научной и научно-методической литературой о воспитании в образовательных организациях.

Обращение к деятельности научных библиотек вузов обусловлено важностью информационного сопровождения образования. В настоящее время научное информационное сопровождение образовательного процесса приобретает особую актуальность в связи с беспрецедентным и бесконтрольным распространением недостоверных или искаженных сведений в сети Интернет. Библиотекам отводится роль сохранения научного

вектора получения знаний, удерживания образования в рамках национальных интересов и суверенитета страны.

В вопросах воспитания роль научных библиотек возрастает многократно, так как сама тема весьма привлекательна для самопиара в сети Интернет необразованных и неквалифицированных информаторов. С развитием социальных сетей множатся советчики по семейному воспитанию, создаются сомнительные воспитательные сообщества, раскручиваются мнения так называемых интернет-гуру в области смены парадигм взаимодействия с детьми, распространяются откровенные фейки и разрушающие советы. Студенты так или иначе вовлечены в открытое интернет-пространство, сталкиваются с подобным информационным шумом, зачастую обращаются к непроверенным сведениям и даже отстаивают необоснованные утверждения. Следовательно,

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-03-2023-027 от 27.01.2023.

ориентация студентов на научную и научно-методическую литературу по воспитанию имеет не только образовательное значение, но и снижает риски развития личности в процессе воспитания, формирует осознанное отношение будущих учителей и классных руководителей к организации воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи – характеристика степени обеспеченности научной и научно-методической литературой вузовских библиотек в ракурсе подготовки студентов к работе классными руководителями.

Основой количественного и качественного анализа обеспеченности научной и научно-методической литературой вузовской библиотеки выступили теоретические положения:

- об определяющей роли научных знаний в развитии общества, наук и человека, о важности библиотек как источников развития [1], генерации духовно-нравственной и культурной жизни общества [2];
- о целостности и последовательности накопления научных знаний в определенной области наук (в нашем случае науке о воспитании), о системности работы библиотек по отдельным отраслям знаний, систематизации информации и ее распространенности в сети научных библиотек [3];
- о поддержке научными библиотеками работ исследовательского характера, в том числе посредством формирования наиболее полных фондов, комплектования фондов литературой строго по специальности, создания полных каталогов, подготовки сводных каталогов отечественных и зарубежных научных библиотек по научному направлению [4];
- о значении библиотек в обучении студентов умениям работать с информацией [5, 6];
- о требованиях к подготовке классных руководителей для современных образовательных организаций [7, 8, 9].

Базой нашего исследования стала библиотека Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ). В качестве источников научной и научно-методической литературы были взяты фонды с 1970 по 2022 год. Всего в библиографическом указателе отдела сопровождения исследовательской деятельности библиотеки «Воспитание в образовательных организациях» оказалось 397 источников [10]. Метод исследования – теоретический анализ содержания представленных в библиотеке материалов.

Первичный статистический анализ фондов библиотеки Новосибирского государственного педагогического университета по проблеме вос-

питания со всей убедительностью подтверждает все указанные теоретические постулаты: на протяжении 50 лет библиотекой было приобретено около 400 источников, что, безусловно, позволяло удерживать интерес студентов и преподавателей к проблемам воспитания как важнейшей составляющей педагогической деятельности, стимулировало развитие педагогического профессионализма преподавателей и студентов в области воспитания.

Об устойчивом интересе к проблемам воспитания свидетельствует тот факт, что в каждом из выделенных периодов (1970–1990 гг.; 1990–2010 гг.; 2010–2022 гг.) был сформирован фонд в 69, 165 и 161 единицу соответственно. Обратим внимание, что в конце 90-х – начале 2000-х годов, когда в практике образовательных организаций воспитание отступило на третьи позиции, библиотечный фонд по воспитанию, напротив, увеличился. С нашей точки зрения, это свидетельствует о глубоком понимании учеными ценности и важности проблем воспитания и отражает стремление преподавателей педагогических вузов сохранить интерес к проблематике, не потерять накопленные теоретические знания.

Существенный вклад в развитие теории воспитания и создания комплекса научно-методических материалов внесли преподаватели Новосибирского государственного педагогического университета: в фонде библиотеки за изучаемый период оказалось 101 издание трудов сотрудников университета. Причем большинство изданий приходится на период конца 90-х – начала 2000-х годов. Это со всей убедительностью доказывает, с одной стороны, принципиальность отношения преподавателей вуза к воспитанию как научной области знаний и, с другой – свидетельствует об одной из ведущих позиций университета по изучению проблем воспитания в образовательном пространстве Российской Федерации.

Качественный анализ фондов библиотеки по проблемам воспитания в образовательных организациях также подтверждает готовность вуза вести эффективную подготовку студентов к работе классными руководителями.

Сначала дадим общую характеристику содержания источников каждого из представленных в библиографическом сборнике этапов. Период 1970–1990-х годов можно обозначить понятием «устойчивый». Большинство изданий отражает общность взглядов на проблемы воспитания, строится на единой методологической основе и непротиворечивом отборе содержания воспитания. Рейтинг фонда выглядит следующим обра-

зом: на первом месте находятся труды, связанные с воспитанием в семье, далее – воспитание в коллективе; общение и игра как средство воспитания; эстетическое и духовно-нравственное воспитание. Большинство работ принадлежит известным в стране авторам, в том числе А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинскому, Б.Т. Лихачеву, В.А. Караковскому, А.В. Мудрику, М.М. Поташнику, Б.Е. Ширвиндту. Представленные в библиотеке работы дают возможность преподавателям и студентам понять и осознать традиции отечественного воспитания.

Период 1990–2010-х годов можно назвать «мотивационным». Как мы уже отмечали, в этот период происходит всплеск издательской активности, появляются новые имена ученых, в образовательном пространстве распространяется огромное количество изданий, предлагающих наполнить содержание воспитания в образовательных организациях разнообразием. С одной стороны, продвигается идея сохранения ценности воспитания, с другой – предлагаются инновационные подходы. Сходятся ученые в одном: отстаивать необходимость развития теории воспитания как специфической черты научных исследований в отечественной педагогике. В этот период активно печатаются уже хорошо известные авторы (Б.Л. Вульфсон, Л.И. Маленкова, В.А. Слостенин, Н.Е. Щуркова), содержанием работ которых выступает нравственное и гражданское воспитание. Вместе с тем большинство изданий ориентирует преподавателей, студентов и практиков на воспитательные инновации. На первое место в рейтинге поднимаются работы, связанные с социальным воспитанием (А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, М.В. Шакурова), психологией воспитания (А.А. Александрова, Н.П. Анисеева), технологией воспитательной деятельности (В.М. Лизинский, Е.А. Ямбург, Т.А. Стефановская). Следовательно, библиотечный фонд помогает преподавателям и студентам представить объем инноваций в воспитательной деятельности, самим включиться в разработку новых технологий воспитания.

Анализ содержания работ в период 2010–2022 годов показывает определенную нестабильность в подходах и предложениях авторов по поводу направлений воспитательной деятельности в образовательных организациях. Обобщенно этот этап можно назвать «поисковым». Вектор поиска определяется трансформацией общества и перемещается в пространство внеурочной деятельности, дополнительного образования, открытого социального пространства. Воспитание рассматривается как условие устойчивого развития

общества. Появляется большое количество работ, обращенных к понятию «система воспитания» (Д.В. Григорьев, С.Д. Поляков, П.В. Степанов). Берется курс на создание единой программы воспитания в образовательных организациях. Фиксируется, пусть и в редких работах, возвращение к теме патриотического и нравственного воспитания. Как следствие, преподаватели и студенты тоже ставятся в позицию выбора подходов к организации воспитательной деятельности, учатся на примере литературы отстаивать свои собственные идеи по воспитанию современных детей и подростков. Именно в этот период в НГПУ было издано 10 выпусков студенческих научных работ под общим названием «Педагогика в пространстве науки и практики».

Если отдельно выделить раздел, посвященный классному руководству, то он окажется не очень значительным: всего шесть источников историко-педагогического цикла и восемь – о методике работы классного руководителя в современной школе. В трудах, выпущенных до 1991 года основное внимание отводится работе классного руководителя с родителями, критериям оценки воспитанности школьников, взаимодействию классного руководителя с пионерским отрядом. Как ни странно, все эти проблемы являются приоритетными и в современной образовательной ситуации: опять нужны советы классным руководителям о работе с родителями, о взаимодействии с детскими общественными объединениями и экспертизе деятельности классного руководителя. Именно данные темы поднимаются в изданиях последних десяти лет. В содержании методических рекомендаций акцент переносится на психологические приемы деятельности классного руководителя, предлагается более широкий набор методик оценки воспитательного эффекта в работе классного руководителя. В целом можно отметить, что проблема насыщения научной и научно-методической литературой остается достаточно острой.

Опрос о степени удовлетворенности научной и научно-методической литературой по теме классного руководства в вузовских библиотеках, проведенный нами в марте-апреле 2023 года среди 79 преподавателей педагогических и классических вузов, осуществляющих программы педагогического образования, показал, что 55,7 % профессорско-преподавательского состава полностью удовлетворены укомплектованностью библиотечных фондов. 44,3 % отмечают существенные пробелы в научно-методическом сопровождении введенных в ядро педагогического об-

разования дисциплин по классному руководству. В качестве запросов на научно-методическое сопровождение были названы темы: взаимодействие классного руководителя с советником по воспитанию (49,7 % опрошенных); использование цифровых ресурсов в деятельности классного руководителя (44,2 %); работа классного руководителя с детскими общественными объединениями (37,7 %); методика проведения «Разговоров о важном» (28,6 %). Как видно из представленных материалов, вопросы у преподавателей, стаж работы которых в вузе превышает 20 лет, связан с изменениями в содержании деятельности классных руководителей, происходящими в последние два года. Преподаватели прежде всего нуждаются в получении методической поддержки нововведений в деятельности классных руководителей.

Итак, анализ библиотечных фондов по проблеме воспитания в образовательных организациях показывает, что вузовские библиотеки продолжают играть существенную роль в сохранении традиций воспитания, стимулируют преподавателей вузов и студентов к исследованию новаций в воспитательной деятельности, обеспечивают возможность получения научной информации в

области теории и практики воспитания. Библиографические справочники позволяют систематизировать знания и представлять на суд обучающихся разворачивающийся в литературе дискурс о научных подходах и отборе содержания воспитания на современном этапе.

Специализированной литературы по проблеме деятельности классных руководителей в последние годы выходило немного, несмотря на то, что в практике образовательных организаций роль классного руководства значительно повысилась. Перед научными работниками и преподавателями вузов стоит задача ускорения разработки научно-методического обеспечения деятельности классного руководителя. Новосибирский государственный педагогический университет в настоящее время приступил к выполнению государственного задания по разработке такого комплекса и представляет свои материалы на сайте НГПУ в разделе «Дополнительное образование. Научно-методический центр сопровождения педагогических работников» (URL: <https://nspu.ru/ido/federalnyy-tsentr-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogicheskikh-rabotnikov/razvitie-vospitatelnoy-sistemy-shkoly/>).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Полтавская Е. И. Этюды о научной библиотеке. 1. Когда возникли современные научные библиотеки // Вестник культуры и искусств. 2020. № 3 (63). С. 18–24.
2. Катранжиева Т. В. Научная библиотека как информационно-образовательный центр университета // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 52–57.
3. Пляхотко А. С. Библиотека нового типа как региональный центр новых знаний и цифровой культуры // Сервис Plus. 2021. Т. 15, № 3. С. 104–110. DOI 10.24412/2413-693X-2021-3-104-110.
4. Лаврик О. Л., Калюжная Т. А. Поддержка научных исследований как одно из направлений деятельности научной библиотеки // Библиосфера. 2022. № 1. С. 68–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=swujle> (дата обращения: 13.04.2023).
5. Астахова Л. В. Развитие цифровой культуры студентов в условиях вузовской библиотеки // Вестник культуры и искусств. 2019. № 4 (60). С. 47–57.
6. Ellis C., Johnson F., Rowley J. Promoting information literacy: perspectives from UK universities // Library hi tech. 2017. Vol. 35, No 1. P. 53–70.
7. Ромм Т. А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 48–54. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54.
8. Лаврентьева З. И. Этапы подготовки студентов к работе классными руководителями в инклюзивной школе // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. З. И. Лаврентьевой. Новосибирск, 2022. С. 72–80.
9. Ромм Т. А., Дейч Б. А., Андриенко Е. В. Воспитательная деятельность классного руководителя: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГПУ, 2022. 213 с.
10. Воспитание в образовательных организациях: библиографический указатель / сост. Н. В. Кашкадарова; ред. Т. А. Ромм. Новосибирск, 2023. 48 с.

Статья поступила в редакцию 03.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 03.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

УДК 37.016:81+371.39

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-47-54

Юлия Зигмундовна Миркина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, Россия, IMirkina@kantiana.ru

Анна Сергеевна Молчанова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград, Россия, ASamoilova@kantiana.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям планирования и структурирования занятий по иностранному языку в рамках применения системно-деятельностного подхода в профессиональном образовании. В статье дается обзор основных дидактических принципов системно-деятельностного подхода, показывается их обязательная взаимосвязь с содержанием профессионального образования. Приведенные примеры заданий на разных этапах занятия по иностранному языку иллюстрируют реализацию принципов исследуемого подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; немецкий язык; дистанционные занятия; структура занятия; методические приемы.

Yulia Z. Mirkina

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, IMirkina@kantiana.ru

Anna S. Molchanova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, ASamoilova@kantiana.ru

IMPLEMENTING THE SYSTEMATIC ACTIVITY APPROACH IN DISTANCE LEARNING: FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This paper addresses aspects of planning and structuring foreign language lessons within the framework of the systematic activity approach in vocational education. The authors give an overview of the main didactic principles of the systematic activity approach and show the necessity of their correlation with the content of professional education. The examples of various assignments at different stages of a foreign language lesson illustrate how the principles of the studied approach could be implemented.

Keywords: the system related activity approach; the German language; online lessons; lesson structuring; methodical procedures.

В последние десятилетия начался процесс цифровизации всех сфер нашей жизнедеятельности, включая образование. Так, например, если в 2018–2019 учебном году доля обучающихся с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на программах высшего образования составляла 16,2 % от общей численности студентов, то в 2020–2021 учебном году она увеличилась до 47,4 % [1]. При этом очевидно, что цифровая эпоха требует не только новых умений от выпускников вузов, но и другого подхода к организации самого обучения. Так, во главу угла в системе образования ставится не только и не сколько трансляция знаний, формирование и развитие умений и навыков у студентов, сколько сама личность обучающегося с его потребностями в образовании, саморазвитии, интеграции в социум со всеми вытекающими потребностями и последствиями. Именно поэтому особую значимость приобретает «социально-деятельная... личность, обретающая свое “Я” в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры» [2, с. 199].

Тесная взаимосвязь личностного и деятельностного компонентов, их взаимообусловленность и зависимость стали причиной возросшего интереса к системно-деятельностному подходу в педагогике, который в настоящее время становится одним из ведущих подходов в обучении иностранному языку, обеспечивающим не только целостное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, но и формирование у него необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности в дальнейшем [3].

Понятие системно-деятельностного подхода было введено исследователями-психологами в 1985 г. с целью снятия существовавшей внутри отечественной психологической науки оппозиции между системным (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностным (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) подходами. Таким образом, системно-деятельностный подход, который является попыткой объединения указанных подходов, – это подход, при котором в учебном процессе главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени са-

мостоятельной познавательной деятельности обучающегося, в ходе которой происходит «построение» себя, развитие собственного «Я» и становление личности. Очевидно, что в рамках рассматриваемого нами подхода мы, с одной стороны, ориентируемся на предметные результаты обучения, как системообразующий компонент любого образовательного стандарта в целом и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в частности, с другой стороны, во главе учебного процесса стоит развитие личности обучающегося на основе формирования и развития у него универсальных компетенций, что также является целью образования.

Из вышесказанного видно, что особое значение приобретает личность обучающегося, а основная цель – развитие данной личности – в проекции на высшее профессиональное образование может трактоваться как формирование профессиональной модели специалиста, включающей типичные для определенной профессии характеристики, качества [4]. Важным остается элемент самостоятельности, предполагающий развитие у студента умений и стремлений к профессиональному саморазвитию и совершенствованию, способность находить новые и нестандартные решения, творческий подход, умение работать самостоятельно и в команде и т. д., что может быть решено в рамках реализации в образовании в целом и на занятиях по иностранному языку в частности системно-деятельностного подхода.

В основе системно-деятельностного подхода лежат следующие дидактические принципы:

1. Принцип деятельности: обучающийся получает знания не в готовом виде, а добывает их сам.

2. Принцип непрерывности: обучение в целом и иностранному языку в частности организуется таким образом, чтобы результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивал начало следующего этапа.

3. Принцип целостного представления о мире: в процессе изучения иностранного языка у обучающегося формируется представление о мире и своем месте в этом мире.

4. Принцип минимакса: образовательная организация предлагает каждому обучающемуся содержание образования на максимальном уровне и обеспечивает его усвоение на уровне социально-безопасного минимума, прописанного в федеральном государственном образовательном стандарте.

5. Принцип психологической комфортности: в учебном процессе должны быть минимизированы стрессообразующие факторы.

6. Принцип вариативности подразумевает развитие у обучающегося вариативного мышления.

7. Принцип творчества: учебно-познавательная деятельность обучающегося максимально ориентирована на его творческое начало [5].

В свою очередь в рамках профессионального обучения особое значение отводится его содержанию, которое должно соответствовать социальному заказу общества, и взаимосвязи содержания дисциплины и профессиональной деятельности, что подразумевает выполнение в рамках обучения соответствующих задач, решение проблемных ситуаций и т. д., типичных для определенной профессиональной деятельности [4, с. 50].

Анализ принципов формирования содержания профессионального образования и принципов, лежащих в основе системно-деятельностного подхода, позволяет нам констатировать тот факт, что ключевое место в данном подходе отводится категории деятельности, которая рассматривается как система, нацеленная на результат, важнейшая предпосылка для становления, развития личности, способ удовлетворения потребностей. Деятельность в данном случае – это важнейший фактор, определяющий условия бытия, а реализация деятельности и достижения цели могут трактоваться как путь к формированию личности в разных жизненных, в том числе и профессиональном, аспектах. Обучающиеся не получают новые знания в готовом виде, а «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. При этом главной задачей преподавателя является такая организация учебной деятельности студентов, которая позволит сформировать и развить у них потребность и способность осуществлять творческое преобразование учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска и ведет к формированию и становлению специалиста в определенной сфере. Именно поэтому на сегодняшний день, как справедливо замечают И.Н. Кукушкина, О.А. Саенко, Н.П. Степанова, наблюдается переход к другому формату обучения, где особую роль занимает приобретение обучающимся «умения в действии», а овладение элементами деятельности подразумевает получение продукта данной деятельности.

Проектируя данные постулаты на процесс овладения иностранным языком в рамках профессионального образования, следует отметить значимость обучающей ситуации, в которую окунается студент. Обучающая ситуация в данном случае должна дублировать аналогичную, которая потенциально может возникнуть в будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка и, соответственно, способствовать формированию опыта, а также активировать и стимулировать у об-

учащегося не только знания профессионального характера, но и ряд личностных качеств и метапредметные и межпредметные знания и навыки. Именно поэтому особое значение в системно-деятельностном подходе отводится таким видам деятельности, как поисковая, проблемная, проектная, исследовательская, что в значительной степени стимулирует мыследеятельность и методичность будущего специалиста, готовит его к будущей профессиональной жизни [6, с. 130–134].

Отдельное внимание в этой связи следует уделить социальным и педагогическим условиям, определяющим форму работы со студентами в рамках профессионального образования. Так, Е.С. Полат в работе «Педагогические технологии дистанционного обучения» выделяет ряд жизненных ситуаций, как болезнь, отсутствие педагогических кадров, эпидемия, потребность в дополнительном образовании и т. д., влияющих на ход образовательного процесса. Бесспорным, однако, видится ее высказывание, что «образование – это та сфера человеческой деятельности, которая является фундаментом либо развития общества, либо его деградации» [7, с. 4]. Особое значение в этой связи приобретает дистанционное обучение, понимаемое как обучение с помощью телекоммуникационных технологий, интернет-ресурсов и услуг [7, с. 9], позволяющее охватить большую образовательную аудиторию, вести и корректировать образовательный процесс с учетом меняющихся социальных, личных и педагогических условий, представляющее собой определенную альтернативу очному образованию и делающее возможным достижение поставленных федеральным государственным образовательным стандартом целей освоения образовательной программы.

Следует отметить в данной связи интерактивный характер дистанционных занятий, позволяющий успешно взаимодействовать всем участникам образовательного процесса и требующий от них, в свою очередь, навыков работы с информационными носителями, умения осваивать учебную информацию, предполагающий более высокую мотивацию со стороны учащихся [8, 9]. В качестве основных характеристик дистанционного занятия следует рассматривать его гибкость и модульность, экономическую эффективность. Роль преподавателя, однако, получает новое развитие в системе занятий рассматриваемого нами типа и, как следствие, происходит трансформация методик и инструментов контроля, особое значение получают технологии активного обучения [10, с. 82–87; 11, с. 13–22].

Анализ научной литературы по проблематике исследования, посвященной системно-деятельностному подходу в обучении в целом и профессио-

нальном образовании в частности, методических разработок по организации учебного занятия по иностранному языку в рамках рассматриваемого нами подхода показал, что существует большое количество методических рекомендаций по организации аудиторных занятий по иностранному языку в рамках описываемого подхода, в то время как для дистанционных занятий таких рекомендаций практически нет. В связи с этим вопрос структуры дистанционного занятия и выбора оптимальных приемов, позволяющих его спроектировать в рамках системно-деятельностного подхода, является особенно актуальным.

Экспериментально-опытное онлайн-обучение осуществлялось в период с 2020 по 2022 г. в рамках преподавания учебных дисциплин «Практический курс немецкого языка» и «Иностранный язык» студентам 1–3-х курсов бакалавриата направлений подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Иностранный язык (английский). Иностранный язык по выбору», 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», профиль «Образовательные технологии и педагогическое проектирование (дошкольное / начальное / дополнительное образование)». В качестве методов исследования выступали теоретические (анализ и обобщение данных научной и учебно-методической литературы по проблемам теории и методики обучения иностранным языкам, современного педагогического опыта организации дистанционных занятий по иностранному языку, контент-анализ научной литературы; понятийно-терминологический анализ, синтез и сравнение результатов научных исследований) и практические методы (опрос, наблюдение, беседа и педагогический эксперимент). Использование перечисленных методов позволило выявить типы заданий, обеспечивающих активное вовлечение студентов в образовательную деятельность, стимулирующих их познавательные механизмы, на дистанционном занятии по иностранному языку.

Обобщая результаты, полученные в рамках экспериментально-опытного обучения иностранному языку студентов бакалавриата, мы предлагаем следующую структуру дистанционного занятия по предметам «Иностранный язык», «Практический курс немецкого языка», спроектированного в соответствии с системно-деятельностным подходом.

1. Организационный момент: включение обучающихся в деятельность на личностно-значимом уровне.

2. Актуализация знаний: повторение изученного материала, необходимого для «открытия нового знания».

3. Постановка учебной задачи: постановка цели занятия в виде вопроса, на который предстоит ответить.

4. «Открытие нового знания».

5. Первичное закрепление.

6. Самостоятельная работа с проверкой по эталону.

7. Включение нового знания в систему знаний, повторение.

8. Рефлексия деятельности обучающихся.

Рассмотрим каждый из этапов занятия более подробно, уделив особое внимание методическим приемам, позволяющим организовать дистанционное занятие по иностранному языку в рамках системно-деятельностного подхода.

Неоспоримым является тот факт, что в структуре занятия в целом и по иностранному языку в частности особая роль отводится организационному моменту. Данный этап позволяет включить обучающихся в активную деятельность на изучаемом иностранном языке, что особенно важно на дистанционных занятиях, в рамках которых у преподавателя нет прямого контакта с аудиторией. При этом очевидно, что только нетрадиционное начало занятия может создать условия для формирования внутренней потребности обучающихся во включении в учебную деятельность, т. е. заинтересовать и мотивировать их к дальнейшей работе.

На наш взгляд, на указанном этапе эффективно использование такого методического приема, как «Арабское письмо». Известно, что данный вид письма является консонантным. Преподаватель может написать на виртуальной доске небольшой текст / скороговорки / пословицы и пр. по теме занятия, исключив гласные буквы. Задача обучающихся – письменно восстановить слова или предложения (если цель – формировать орфографические навыки) или правильно прочитать (если цель – формировать произносительные навыки, актуализировать лексику или тренировать технику чтения). Подобным образом может быть введена и тема занятия. Примером тому может служить проектируемая на экране пословица с намеренно пропущенными гласными: *_ _ n _lt_r Fr_ _nd _st zw_ _ n_ _ _ w_rt*. Обучающиеся, работая в группах или по одиночке, воссоздают высказывание в полном объеме: *Ein alter Freund ist zwei neue wert*. Затем преподаватель обращается к аудитории с вопросом о том, какова, по мнению студентов, тема занятия, о чем будем говорить на протяжении отведенного времени, какие аспекты темы будут затронуты.

Кроме того, одним из методических приемов, позволяющих нестандартно начать занятие по иностранному языку, а значит, и мотивировать студен-

тов к дальнейшей работе на нем, является прием «Приветствие на разных языках». Преподаватель начинает занятие с необычного приветствия, например «Καλημέρα!», и предлагает обучающимся угадать, какой это язык: «”Здравствуйте” ist “Guten Tag” auf Russisch. „Καλημέρα“ ist auch „Guten Tag“. Aber welche Sprache ist das?». После того как язык и страна будут определены, можно поговорить о том, в каких странах говорят на этом языке, где они находятся. В случае затруднения обучающиеся могут найти необходимую информацию, используя Google maps и формулируя поисковый запрос на иностранном языке.

Другим вариантом работы с приветствиями является использование виртуального глобуса. Проектируя виртуальный глобус и работая с ним в рамках дистанционного занятия по иностранному языку, можно продолжить тему приветствия таким образом, что студенты, угадывая, на каком языке произнесена та или иная фраза, ищут на глобусе страну, называют ее на иностранном языке, говорят, какой язык является государственным, как обозначаются жители данной страны (например, China, der Chinese, die Chinesin, chinesisches).

Очевидно, что, работая в представленных выше ситуациях – отвечая на вопрос преподавателя “Welche Sprache ist das?”, используя виртуальный глобус, – студенты вспомнят названия Северного и Южного полушария, континентов и сторон света, обозначения жителей стран и языков, на которых они говорят. Затрагивая данный информационный пласт, логичным становится вопрос об использовании предлогов с семантикой места (in, aus, nach), дательного и винительного падежей, а также употребление географических названий с артиклем или без него (Deutschland, die Schweiz, Italien, der Iran), т. е. перед студентом возникает потребность в новом знании, с одной стороны, и возможность, опираясь на предлагаемый преподавателем материал, самостоятельно изучить определенный вопрос, выявить грамматические закономерности, попытаться сформулировать правило.

Таким образом, уже на организационном этапе и на моменте актуализации знаний можно видеть, как работают принципы непрерывности и деятельности, когда полученные ранее знания в новой учебной ситуации открывают необходимость к их дополнению, становятся базой для новой информации, которая, однако, не подается в готовом виде, а добывается обучающимися самостоятельно, но под контролем преподавателя. И здесь, несомненно, преподаватель будет выступать в роле наставника, помощника.

Помимо вышеописанных методических приемов, используемых как на этапе организационного мо-

мента, так и на этапе актуализации знаний, умений и навыков, необходимых студентам для построения в дальнейшем нового способа действия при решении коммуникативной задачи, эффективным является и прием «Случайный вопрос». Для его реализации на дистанционном занятии по иностранному языку понадобится онлайн-кубик. Преподаватель вешает на доску шесть изображений граней кубика и напротив каждой вопрос по теме занятия. В зависимости от того, какая грань выпала на кубике, на тот вопрос и отвечают обучающиеся.

На этапе постановки учебной задачи студенты не только, как указывалось ранее, ставят перед собой учебную цель, но и строят план достижения данной цели, выбирают метод разрешения проблемной ситуации. На данном этапе очень хорошо зарекомендовал себя методический прием «Дерево предсказаний» [8, с. 73]. Его использование на дистанционном занятии по иностранному языку заключается в следующем: преподаватель выводит на экране дерево, на стволе которого написана тема, исследуемый вопрос, проблемная ситуация. На листьях дерева можно разместить вопросы, которые формулируют студенты и в которых отражаются ожидания от изучения данной темы либо варианты разрешения проблемной ситуации. При этом важными компонентами в дальнейшей работе с обозначенной на дереве проблемой становятся умение генерировать свое мнение и защищать самостоятельно обозначенный вопрос, путь решения ситуации, умение работать в команде и вырабатывать общий план изучения поставленной ситуации.

Характерной чертой этапа «открытия нового знания» является организация преподавателем процесса «выявления» нового знания. С этой целью студенты высказывают свои предположения по новой теме, обсуждают и проверяют их правомерность, открывая для себя не только новые лексико-грамматические структуры, но и новые способы действий при решении типовых коммуникативных задач.

На данном этапе целесообразным становится использование в учебном процессе, проходимом в дистанционном формате, методического приема «Алгоритмизация», подробно описанного в работе С.И. Люзгаевой [12, с. 71]. Студенты предлагают свои способы работы с изучаемым и закрепляемым правилом, вырабатывают алгоритм работы с определенными грамматическими, лексическими и иными языковыми явлениями, под контролем преподавателя создают то, что можно назвать «пошаговой инструкцией», упрощающей успешное освоение нового языкового явления.

Этап первичного закрепления нацелен на формирование фонетических / лексических / грамма-

тических навыков по изучаемой теме. Наилучшей формой первичного закрепления является простое воспроизведение только что изученного лексико-грамматического материала без его сложной переработки. Интересным методическим приемом, позволяющим обучающимся перейти с этапа «открытия нового знания» на этап его первичного закрепления, а преподавателю – убедиться в том, что студенты правильно поняли новое языковое явление, является прием «Какография». Его использование на онлайн-занятии заключается в следующем: преподаватель выводит на экран текст, в котором сделаны ошибки, и предлагает студентам исправить эти ошибки. Свои исправления они могут озвучивать либо писать в виде сообщений в общем чате. В заключение работы с предложенным материалом на экран выводится правило, в котором, однако, есть намеренные пропуски информации. Таким образом, обучающиеся должны доработать, дооформить правило (например, 1. Das Perfekt bildet man mit „...“ oder „...“ und dem Partizip Perfekt vom Verb. 2. Mit „sein“ bilden Perfekt folgende Verben: 3. Mit „haben“ bilden Perfekt folgende Verben:). Использование данного приема, с одной стороны, создает комфортную атмосферу на занятии, когда студенты, наделенные функциями и полномочиями преподавателя, могут исправлять ошибки друг друга, с другой же стороны, обеспечивает закрепление пройденного языкового материала.

Одним из эффективных методических приемов, позволяющих отработать иноязычную лексику на дистанционном занятии, является прием «Цвета». Преподаватель выводит на экран список слов, а обучающиеся должны не читать слова, а называть цвет, которым каждое слово написано.

Отработать порядок слов в предложении можно, используя онлайн-инструмент «Расставить слова по алфавиту». Преподаватель копирует и вставляет в поле предложение на сайте <https://ciox.ru/alphabetize-words>, а затем нажимает на «Выполнить». Система расставляет слова в предложении по алфавиту. Задача обучающихся – восстановить предложение.

На этапе самостоятельной работы с проверкой по эталону преподаватель организует самостоятельное выполнение студентами заданий, нацеленных на отработку ими новых лексико-грамматических конструкций, нового способа действия в типичных коммуникативных ситуациях. Характерной чертой данного этапа является обязательная самопроверка на основе сопоставления выполненных заданий с эталоном / ключами и т. д. При этом цель преподавателя – создать для каждого студента ситуацию успеха, реализуя тем самым такие дидактические

принципы системно-деятельностного подхода, как принцип минимакса и принцип психологической комфортности.

На следующем этапе дистанционного занятия по предмету «Иностранный язык», т. е. на этапе включения нового знания в систему знаний, с целью обеспечения содержательной непрерывности обучения по данному предмету осуществляется встраивание отработанных языковых и речевых явлений в уже освоенную студентами систему языка.

Завершается дистанционное занятие по иностранному языку этапом рефлексии. Очевидно, что данный этап важен не только для обучающихся, но и для преподавателя. Студентам он необходим для фиксации содержания занятия, а также самооценки собственной учебной деятельности. Преподавателю данный этап позволит понять, с какими языковыми трудностями столкнулись обучающиеся в процессе изучения темы, а следовательно, спланировать последующие занятия таким образом, чтобы помочь студентам преодолеть указанные ими трудности. Очевидно, как и организационный момент, рефлексия должна организовываться по-разному. Одним из приемов, позволяющих эффективно организовать этап рефлексии, является, на наш взгляд, прием «Рефлексивный экран». Оценивая свой вклад в достижение поставленных в начале занятия целей, свою активность и эффективность работы, обучающиеся высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске: 1. Heute habe ich erfahren, dass... 2. Es war interessant... 3. Es war schwer... 4. Ich habe verstanden, dass... 5. Jetzt kann ich... и т. д.

Таким образом, анализируя структуру дистанционного занятия по предметам «Иностранный язык», «Практический курс немецкого языка», спроектированного в рамках системно-деятельностного подхода, мы можем констатировать тот факт, что главная задача преподавателя – построить занятие таким образом, чтобы включить студентов в активную деятельность на изучаемом иностранном языке. Именно обучающимся отводится на занятии перво-степенная роль, в то время как педагог выступает в роли куратора и наставника, которому важно быть ориентиром для дальнейшей профессиональной деятельности будущих преподавателей иностранного языка. На каждом из этапов дистанционного занятия по иностранному языку студенты активны: они формулируют цель занятия, определяют границы своего знания и незнания по теме занятия, планируют способы достижения поставленной цели, в соответствии с намеченным планом осуществляют учебные действия и корректируют их в случае необходимости, оценивают свою учебную деятельность.

В заключение необходимо отметить тот факт, что занятия по иностранному языку, спроектированные в соответствии с дидактическими принципами системно-деятельностного подхода, должны проводиться в университете на длительной и регулярной основе. В этой связи свою эффективность доказала такая форма работы как с новым, так и с уже изученным материалом, как презентация [13], в рамках которой обучающиеся, опираясь на уже приобретенные знания, представляют определенную проблему, вопрос, выражают и защищают свое мнение, учатся оппонировать, получают опыт работы с замечаниями, поправками, сделанными одноклассниками и преподавателем.

Очевидно, что работа в рамках подготовки презентации охватывает несколько занятий и иногда может продолжаться неделями. При этом здесь задействованы все этапы, характерные для дистанционного занятия в рамках системно-деятельностного подхода, начиная с организационного момента и заканчивая рефлексией. Так, на организационном этапе максимально важным становится пробуждение у обучающихся интереса к теме, исследуемому вопросу, выявление актуальности и важности предстоящей работы как для отдельного студента, так и для всей группы, желание выразить свое мнение и свою точку зрения. Именно поэтому во главу угла уже на первом, организационном, этапе ставится не только выбор темы презентации, но и стимуляция интереса к изучаемому вопросу, выбор способа работы над проблемой, создание плана будущей презентации. В качестве методического приема в данном случае подходит мозговой штурм, в рамках которого студенты активно высказывают свое мнение, предположения, делятся идеями, что, несомненно, в последствии подвергается экспертизе и анализу. Данный прием подходит и для актуализации уже имеющихся знаний, когда происходит оживленное обсуждение того, что обучающиеся знают о поставленной проблеме, что не знают, но считают необходимым узнать. Таким образом, перед студентами возникают задачи и цель, для решения которой необходимо осуществить так называемую экспертизу уже имеющихся знаний, выявить пробелы, которые необходимо заполнить, чтобы знания по изучаемому вопросу были целостными. Немаловажным становится распределение задач, аспектов исследования, зоны ответственности студентов, что должно происходить под контролем преподавателя. Сам процесс работы над проблемой протекает в рамках этапов «открытия нового знания», включения этого знания в общую систему знаний, что накладывается на изучение лексических и грамматических конструкций, типичных для данного

вида деятельности, затрагивает доработку правил, сравнение конструкций в родном, первом и втором иностранном языках. Защите презентации перед слушающими, вне зависимости от того, является она информационной или побудительной, предшествует трудоемкий этап подготовки, работы с материалом, статистическими данными, правилами, оформление собранного материала в презентацию, что способствует развитию вариативного мышления, формированию картины мира и поиску своего места в этом мире, активизации творческого потенциала. В качестве закрепления знаний в данном случае может подойти опрос, тест, предлагаемые обучающимся после защиты презентации. Заключительным этапом здесь становится этап рефлексии, в рамках которого происходит обмен мнениями по представленной теме; студенты работают с вопросами, осознают, удалось ли им выполнить поставленную цель и задачи, ставят перед собой новые цели и задачи. Важно, что данная форма работы способствует формированию профессиональных компетенций, развивает личностные и профессиональные качества, служит проекцией выполняемой в учебных ситуациях деятельности на будущую жизнедеятельность.

Таким образом, видно, что использование системно-деятельностного подхода на занятиях по иностранному языку в рамках высшего профессионального образования позволяет решить ряд педагогических задач, к которым среди прочих от-

носится развитие профессиональной компетенции, формирование и становление коммуникативной компетенции, развитие личности обучающегося. Приведенная выше структура занятия, позволяющая планомерно переходить от изученной темы к новому материалу и ставящая во главу угла участие студентов в образовательном процессе, предполагает активную роль последних в изучении и освоении нового материала. В свою очередь задания, используемые в реализации системно-деятельностного подхода, качественно меняют отношения в паре «студент – преподаватель», где преподаватель перестает быть только и исключительно транслятором информации, а становится в большей степени наставником, «проводником» в мир знаний. Особую значимость приобретает в данном случае проекция выполняемой в аудиториях работы на будущую профессиональную деятельность, что делает возможным уже на ранних этапах обучения познать и осознать профессиональный выбор. Предложенная в данной работе структура дистанционного занятия по иностранному языку, спроектированного в соответствии с дидактическими принципами системно-деятельностного подхода, а также рассматриваемые приемы, позволяющие организовать данное онлайн-занятие, позволяют не только вовлечь обучающихся в учебный процесс и мотивировать их к дальнейшей работе на занятии, но и способствуют активизации учебной деятельности студентов.

Список источников

1. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, О. К. Озерова, Е. В. Саутина и др. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 132 с. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/516715423.pdf> (дата обращения: 10.07.2023).
2. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–202.
3. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2015. 368 с.
4. Какурина О. А. Системно-деятельностный подход при формировании содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. URL: https://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt121/wt121_15.pdf (дата обращения: 15.07.2023).
5. Ушакова О. Б. Реализация системно-деятельностного подхода посредством использования приемов технологии развития критического мышления при обучении иностранному языку // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 6. С. 96–102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-sistemno-deyatelnostnogo-podhoda-posredstvom-ispolzovaniya-priemov-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-pri> (дата обращения: 12.08.2022).
6. Кукушкина И. Н., Саенко О. А., Степанова Н. П. Деятельность – продукт деятельности: алгоритм реализации системно-деятельностного подхода в подготовке преподавателя иностранного языка // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2013. № 2. С. 129–135.
7. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 400 с.
8. Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen / A. Garrote, M. P. Neuenschwander, J. Hofmann, C. Mayland, E. Niederbacher, V. Prieth, I. Rösti. URL: https://www.researchgate.net/publication/353931010_Fernunterricht_waehrend_der_Coronavirus-Pandemie_Analyse_von_Herausforderungen_und_Gelingensbedingungen (дата обращения: 24.05.2023).

9. Stüber A.-M. Schüler*innenorientierung im Fernunterricht: Befunde einer Lehrkräfte-Befragung zu Unterrichtsqualität während der Corona-Pandemie: Universität Mannheim. URL: https://www.uni-mannheim.de/media/Lehrstuehle/sowi/Karst/Dateien/Masterarbeit_Stueber_ueberarbeitet.pdf (дата обращения: 24.05.2022).

10. Поддубная Т. Н. Технология активного обучения в контексте дистанционного образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, № 1. С. 82–87.

11. Толстобоков О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения: монография. М.: Мир науки, 2020. URL: <https://izd-mn.com/PDF/37MNNPM20.pdf> (дата обращения: 22.05.2023).

12. Люгзаева С. И. Методические подходы к проектированию урока русского языка в начальной школе в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1. С. 69–74.

13. Кустова С. В. Реализация принципов системно-деятельностного подхода на уроках английского языка // Язык: мультидисциплинарность научного знания. Барнаул: АлтГПА, 2013. С. 112–115.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 21.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 21.02.2023; approved after reviewing 21.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

УДК 378.14.015.62

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-55-60

Ирина Викторовна Филипская

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия, ifilipskaya@gmail

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К РАЗРАБОТКЕ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ДИЗАЙН-ПРОЕКТОВ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЕ

Аннотация. Определение структуры готовности позволяет выделить критерии и показатели готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере. В статье проанализированы концепции ученых по определению понятий «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к проектной деятельности» и выделению компонентов структуры готовности к профессиональной и проектной деятельности. На основе сравнительного анализа подходов к определению компонентного состава готовности и особенностей дизайн-проектирования выявлена структура готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере.

Ключевые слова: подготовка дизайнеров; структура готовности; компоненты готовности; будущие дизайнеры.

Irina V. Filipskaya

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ifilipskaya@gmail

READINESS FRAMEWORK OF FUTURE DESIGNERS TO DEVELOP AND SUPPORT PROJECTS IN THE PRODUCTION SECTOR

Abstract. The definition of the readiness structure allows us to identify criteria and indicators of the readiness of future designers to develop and support design projects in the production sector. The article analyzes the proceedings of scientists on the definition of the concepts of “readiness for professional working”, “readiness for project working” and the description of components of the structure of readiness for professional and project working. Using a comparative analysis of approaches to determining the component structure of readiness and the specifics of professional work in the field of design, the author identifies the framework components of the readiness of future designers for project work.

Keywords: project work; readiness for project activity; training of designers; readiness structure; readiness components; future designers.

Профессия дизайнера в современном мире становится одной из самых нужных и востребованных. В современном обществе дизайнер является частью производства, рынка и общества, выполняет широкий круг задач, в которые входит создание комфортной и эстетически привлекательной окружающей среды, эффективная работа в производственном процессе, а также создание конкурентоспособного продукта. Поэтому на разных уровнях образования производится подготовка будущих дизайнеров.

Профессиональная деятельность дизайнера характеризуется как творческая проектная деятельность, так как направлена на изменения, связанные с преобразованием искусственной среды, организацией жизни человека, а также с использованием арсенала проектных и художественных средств. Такая характеристика дизайн-деятельности схожа с основными чертами понятий «дизайн», «проект», «проектная деятельность» [1]. Поэтому готовность будущих дизайнеров к разработке дизайн-проектов рассматривается в контексте проектной деятельности, с учетом специфики, присущей дизайн-проектам.

Особенности разработки дизайн-проектов заключаются в определении этапов проектирования и их последовательности, которые определяются за

счет творческой направленности процесса разработки проектов. Разработка дизайн-проекта представляет следующую последовательность этапов: изучение технического задания, предпроектное дизайн-исследование, формирование концепции проекта, эскизный поиск, подготовка художественно-конструкторского проекта, макетирование и (или) прототипирование, презентация результатов дизайн-проекта. Умение работать в рамках данных этапов, использование методов художественного проектирования, знание технологических аспектов, способности выстраивать междисциплинарные связи определяют готовность будущих дизайнеров к разработке дизайн-проектов.

Для успешной реализации дизайн-проекта в производственной сфере необходимо, чтобы проект уже на стадии разработки учитывал технологические особенности производства и был технически адекватен для производственного цикла. Такой подход способствует сокращению времени на адаптацию проекта к выпуску в конструкторском отделе или вовсе исключает данный этап. Кроме того, в процессе сопровождения разработанного дизайн-проекта в производственной сфере дизайнер оказывается включенным в процесс производства на различных

стадиях его реализации в качестве консультанта или для внесения оперативных правок в проект. Сопровождение дизайнером проектов в производственной сфере позволяет выпустить продукцию, максимально приближенную к изначальному художественному образу. Поэтому кроме использования знаний в процессе проектирования о свойствах и способах обработки материалов, технологиях производства, они необходимы дизайнеру и в процессе коммуникации с различными отделами производства во время сопровождения дизайн-проекта в производственной сфере. Для будущих дизайнеров в процессе обучения знания о технологии производства возможно дать в рамках теоретических и практических занятий, а приобрести опыт такой работы во время производственной практики и сопровождении дизайн-проектов, выполненных совместно с индустриальными партнерами на стадии их реализации.

Таким образом, успешное осуществление профессиональной деятельности в сфере дизайна представляет собой художественно-проектную деятельность, поэтому о результативности процесса формирования готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов можно судить по критериям и показателям готовности. Чтобы выявить критерии и показатели готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере, необходимо определить компонентный состав структуры готовности.

Современные исследователи в области педагогики рассматривают особенности дизайн-образования, специфику подготовки дизайнеров средствами проектных технологий (Е.О. Катранжи [2], Т.Е. Белякова [3], П.А. Ковешников [4], Д.А. Зимин [5]), а также педагогические условия подготовки дизайнеров (Л.В. Никульшина [6], О.В. Власенко [7], Е.В. Гадзина [8]). Однако рассмотрение вопроса формирования готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере через определение критериев готовности требует уточнения структуры готовности и определение ее компонентного состава с целью повышения результативности данного процесса.

Целью данной статьи является определение структуры готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере с учетом профессиональной специфики дизайн-проектирования. Понимание структуры готовности и ее компонентного состава необходимо при определении критериев, показателей и уровней готовности.

При проведении исследования были использованы такие методы, как теоретический анализ педагогической, психологической, учебно-методической литературы, монографий, диссертационных работ и авторефератов и научных статей по исследуемому вопросу.

Прежде всего необходимо рассмотреть теоретические обоснования понятия готовности к проектной деятельности, определяемые различными учеными, провести сравнительный анализ структуры готовности и далее выделить компоненты готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере с учетом особенностей профессиональной сферы дизайна.

Понятия «готовность» рассматривается учеными как определенная характеристика личности. «Готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности» подробно рассматривают Н.Д. Левитов, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, В.Н. Дружинин, Ю.М. Забродин, В.А. Слостенин, А.К. Маркова.

Н.Д. Левитов рассматривает готовность к деятельности как пригодность или непригодность, наличие необходимых способностей к определенному виду деятельности, то есть наличие знаний и умений. Также отечественный психолог отмечает, что существует предстартовое состояние готовности, которое характеризуется психическим состоянием готовности к деятельности, то есть уровнем мотивации, интереса, энтузиазма к деятельности [9].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович отмечают, что структура готовности к деятельности включает положительное отношение к деятельности, профессии, способности, мотивацию, знания, умения, навыки, профессиональные особенности восприятия, внимания, волевых процессов [10]. Таким образом, ученые выделяют, что готовность к профессиональной деятельности формируется как совокупность всесторонней профессиональной подготовки и личностных характеристик, необходимых в соответствии с особенностями профессиональной деятельности.

В.Н. Дружинин рассматривает психологическую готовность к деятельности, которую определяет как психическое состояние, при котором происходит мобилизация ресурсов, знаний, опыта, личных качеств субъекта труда. Дружинин выделяет ряд личностных характеристик, которые определяют психологическую готовность к сложным видам деятельности: мотивационные (потребность успешно выполнять поставленную задачу), познавательные (понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результа-

тов деятельности), эмоциональные (чувство профессиональной и социальной ответственности), волевые (удержание внимания на задаче) [11].

Ю.М. Забродин, рассматривая проблемы психологии профессионального становления, отмечает, что категория «готовность» включает в себя профессиональную пригодность, подготовленность, направленность и психологические состояния. В исследованиях отмечается, что «полная» профессиональная готовность представляет собой синтез: уровня развития субъекта (его операциональная и функциональная готовность, знания, опыт и т. п.); уровня развития его установок, мотивов и ценностей; уровня активности субъекта, состояний личности; уровня и спектра ожиданий [12].

В.А. Слостенин профессиональную готовность рассматривает как профессиональные требования к деятельности и включает в их состав, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физиологическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма [13].

А.К. Маркова рассматривает готовность к профессиональной деятельности как профессионализм, который включает достижение высоких профессиональных результатов, а также психологические компоненты, внутреннее отношение к труду, ценностные ориентации. В профессионализме выделяется два компонента: мотивационная сфера профессиональной деятельности (мотивы, цели, удовлетворенность трудом) и операциональная сфера профессиональной деятельности (приемы, технологии, знания, мыслительные операции, способности, применяемые для достижения поставленной цели) [14].

Готовность к проектной деятельности, ее структуру и компоненты рассматривают Л.В. Даль, С.С. Игнатович, А.А. Сараева, Н.В. Серегина, Ю.А. Соколова, В.Т. Чичикин.

В своем исследовании С.С. Игнатович отмечает, что профессиональная готовность к деятельности может рассматриваться как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле готовность к деятельности понимается как явление, объединяющее в себе знания о профессии, практические умения, морально-волевые характеристики личности, в узком смысле – как ситуативное явление, показывающее намерение, решимость к эффективному выполнению деятельности в определенный промежуток времени. Готовность к проектированию С.С. Игнатович определяет как инвариантную структуру, выделяя компоненты: мотивационно-целевой (побуждающие мотивы, смысл осуществляемой деятельности, субъективизация деятельности), со-

держательный (компетентность в решении задач в рамках осуществляемой деятельности), процессуальный (сформированность способов поведения, схем и алгоритмов практических действий) [15].

Схожей по компонентному составу является структура готовности к проектной деятельности, которую выделяет В.Т. Чичикин. В нее входят три компонента: мотивационный, операциональный (способы и этапы ведения проектной деятельности) и информационный (уровень знаний, необходимый для осуществления проектной деятельности) для осуществления проектной деятельности) [16].

Н.В. Серегина готовность к проектной деятельности определяет как освоенные способы выполнения практических действий творческого характера. Исследователь выделяет четыре структурных компонента готовности к проектной деятельности: личностный, который включает мотивационный (заинтересованность в деятельности, положительное отношение к выполняемой работе, стремление до конца выполнить начатый проект, мотивация достижений) и оценочный (оценивание своего состояния, уровня знаний, умений, необходимых для решения поставленной цели, оценивание своей деятельности в процессе выполнения работы на разных этапах, оценивание конечного результата собственной деятельности); эмоционально-волевой (умение управлять своей деятельностью, поведением, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, самоконтроль, самооценка); операциональный компонент (умение решать творческие задачи, уровень креативности, выполнение проекта по собственному замыслу); когнитивный (технологические знания, умение отбирать информацию, необходимую для выполнения проекта, способность составлять алгоритм его выполнения, самостоятельно находить способ решения в различных ситуациях). Н.В. Серегина определяет готовность к проектной деятельности степенью сформированности каждого компонента структуры [17].

Ю.А. Соколова выделяет пять компонентов готовности, которые соотносит с принципами проектной деятельности: ценностно-мотивационный (профессиональная направленность), когнитивный (научность, системность, последовательность), деятельностный (активность, действенность), эмоционально-волевой (психологический комфорт, учет индивидуальных особенностей), рефлексивный (сознательность, осознанность). Также автор отмечает, что содержание компонентов системы готовности к проектной деятельности определяется спецификой профессиональной деятельности [18].

Готовность к проектированию в профессиональной деятельности Л.В. Даль описывает как личност-

ное образование, характеризующее субъективные предпосылки и мотивацию профессионального поведения, внедрение инновационных подходов и способов решения социально и профессионально значимых проблем. Устанавливает, что структура готовности к проектированию включает компоненты: информационно-познавательный (знание о проектировании), мотивационно-ценностный (осознание социальной и профессиональной значимости проектирования, интерес и желание участвовать в реализации социально и профессионально значимых проектов), операционно-действенный (владение технологией проектирования, умение взаимодействовать с партнерами) [19].

А.А. Сараева выделяет три критерия готовности к осуществлению проектной деятельности: когнитивный (комплекс знаний о сущности и особенностях проектной деятельности), операционно-деятельностный (умения и навыки для осуществления проектной деятельности, в том числе в области информационных технологий), личностный (личностные качества, необходимые для осуществления проектной деятельности: толерантность, общительность, творческие способности) [20].

Анализ научной литературы по вопросу «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к проектной деятельности» дает возможность сделать определенные выводы, которые состоят в том, что структура готовности складывается из разного состава и количества компонентов в зависимости от профессиональной направленности деятельности. Основой для формирования структуры готовности являются следующие компоненты: когнитивный (или содержательный, информационный, познавательный), операционно-деятельностный (или процессуальный), а также личностные компоненты, связанные с психологическим состоянием личности – мотивацией, эмоциями, рефлексией.

Готовность к проектной деятельности определяется наличием знаний и компетенций в конкретной области, умением к последовательному выполнению действий при разработке проекта с учетом профессиональной специфики, а также психологическим состоянием личности, которое включает отношение к деятельности, мотивацию, энтузиазм. Готовность к проектной деятельности формируется компонентами готовности, которые не только составляют структуру самой готовности, но и находятся в непосредственной взаимосвязи между собой и дополняют друг друга, то есть нельзя рассматривать отдельный компонент как показатель готовности к проектной деятельности в профессиональной сфере, показателем готовности может стать только совокупность данных компонентов.

Готовность будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере отражается через структуру, сформированную совокупностью личностных и деятельностных компонентов. Однако дизайн-проектирование имеет двойную природу и объединяет в себе утилитарно-практическую и эстетическую функции, поэтому при определении структуры и компонентов готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере необходимо учитывать данную особенность дизайн-проектов, то есть включать творческие способности, владение методами художественного проектирования, а также умения, необходимые для сопровождения собственных разработок в производственной сфере на стадии их реализации.

Таким образом, структура готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере состоит из следующих компонентов: когнитивный, операционно-деятельностный, креативный, мотивационно-волевой, рефлексивный.

Когнитивный компонент включает в себя комплекс профессиональных знаний в сфере дизайна, умение устанавливать междисциплинарные связи, то есть устанавливать связи между разными предметными областями. Специфичными для области дизайн-проектирования являются знания законов композиции, цветоведения, владение графическими средствами выразительности, рисунок, макетирование, компьютерные методы 3D-моделирования, черчение, материаловедение и знание технологических процессов производства, которые позволяют адаптировать проект под условия машинного производства и осуществить сопровождение дизайн-проекта в производственной сфере. При создании дизайн-проекта дизайнер пользуется знаниями из смежных областей, таких как маркетинг, психология, правоведение, история. Помимо этого, главной особенностью когнитивного компонента является его интегральный характер, который предполагает наличие умения переносить знания между разными предметными областями, устанавливать междисциплинарные связи. Такой подход позволяет целостно увидеть проблему проекта и найти наиболее подходящие пути ее решения.

Операционно-деятельностный компонент включает знания об этапах дизайн-проектирования и навыки последовательной работы на каждом из этапов. Первым этапом становится изучение технического задания, определение цели и задач и состава дизайн-проекта. Предпроектное дизайн-исследование заключается в анализе текущей си-

туации по теме проектирования на мировом рынке, производство обмеров, изучение производственной базы. Формирование концепции проекта – это поиск эмоционально-эстетического образа изделия, на данном этапе применяются различные подходы к проектированию – от стилизации до перекомпоновки типовых решений. Эскизный поиск демонстрирует многовариантный поиск, как правило, на данном этапе применяются навыки ручной подачи, иногда осуществляется средствами компьютерной графики. На этапе художественно-конструкторского проекта принимаются композиционные, цветографические, эргономические и другие решения, производится уточнение и утверждение формы, деталей, узлов изделия, подбираются материалы и способы их обработки, составляется альбом чертежей и соматографических схем, создается графическая визуализация посредством компьютерного моделирования. Этап макетирования или прототипирования будет зависеть от вида разрабатываемого изделия, на данном этапе дизайнер должен уметь принять оптимальное решение в рамках дизайн-проекта. Презентация результатов дизайн-проекта включает в себя оформление дизайн-проекта, составление альбома проекта, подготовка демонстрационных материалов и само представление дизайн-проекта. После сдачи дизайн-проекта в производство дизайнер осуществляет сопровождение изготовления предмета проектирования, для чего необходимы понимание технологических процессов и навыки ведения переговоров с различными отделами производства.

Ключевым компонентом структуры готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере является креативный компонент. Поскольку дизайн характеризуется как художественно-проектная деятельность, важной составляющей профессиональных характеристик субъекта деятельности являются творческие способности. Креативный компонент определяет, насколько развито творческое мышление, гибкость и оригинальность воображения, способности к нестандартным решениям, созданию нового, определению оригинальной концепции проекта, смелость отказаться от стереотипов и эстетический вкус.

Как правило, понятия воли и мотивов рассматриваются как относительно независимые. Однако некоторые ученые (Л.С. Выготский, С.П. Рубинштейн, В.А. Иванников, Д. Пристли [21]) рассматривают их во взаимосвязи и объединяют в мотивационно-волевую сферу, уделяя внимание мотивационной составляющей воли и отмечая, что волевое действие невозможно без осознания мотивов

и целей, а мотивация выступает как причина к волевому действию. Поэтому по отношению к деятельности дизайнеров разумно выделить мотивационно-волевой компонент, который включает в себя заинтересованность в профессии, понимание мотивов и смысла деятельности, а также такие характеристики личности, как инициативность, самостоятельность, самоконтроль. Главным мотивом в профессиональной деятельности дизайнера является стремление к преобразованию и улучшению предметного мира, создание комфортной среды для жизни человека. Заинтересованность в деятельности проявляется через увлеченность и удовлетворенность субъекта в процессе разработки и сопровождения дизайн-проектов, а также возникает через понимание общественной значимости профессии, перспектив профессионального и социального роста.

Рефлексивный компонент является важным в структуре готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере, потому что является критерием, включающим в себя не только соотношение своих профессиональных качеств с требованиями современного мира, потребность в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании, но и соотношение результатов своей деятельности с окружающим предметным миром, представлением их значимости и целесообразности создания. В условиях информационного общества технологии развиваются очень быстро, что требует от дизайнера новых идей, новых и нестандартных подходов и быстрой реакции на изменения, что определяет острую необходимость в самообразовании, изучении нового и образовании через всю жизнь.

Структуру готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере составляют профессиональные и личностные компоненты: когнитивный, операционно-деятельностный, креативный, мотивационно-волевой, рефлексивный. Данные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и неразрывно связаны между собой. Потеря какого-либо компонента приведет к потере целостного понимания готовности в сфере дизайн-проектирования.

Данная структура является основой для определения необходимых организационно-педагогических условий процесса формирования готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере, формирования критериев, показателей и уровней готовности, а также результативной подготовки будущих дизайнеров в вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ткаченко Е. В., Климов В. Г. Дизайн-образование: концептуальные версии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2000. № 1 (3). С. 94–101.
2. Катранжи Е. О. Формирование проектных умений будущих дизайнеров средствами графических дисциплин: специальность 13.00.08: дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2020. 218 с.
3. Белякова Т. Е. Формирование компетенций в области проектной деятельности будущих дизайнеров // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15, № 5 (138). С. 149–156.
4. Ковешников П. А. Художественно-проектная компетенция бакалавров дизайна: сущность, структура и содержание // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 1 (70). С. 185–190.
5. Зимин Д. А. Профессиональная подготовка веб-дизайнеров средствами интерактивных технологий в современном вузе: специальность 13.00.08: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 22 с.
6. Никульшина Л. В. Исторический обзор педагогического опыта формирования этических ценностей будущих графических дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки // Управление устойчивым развитием Казанского национального исследовательского технологического университета. 2019. № 4 (23). С. 103–109.
7. Власенко О. В. Педагогические условия подготовки будущих дизайнеров к проектной деятельности средствами компьютерных технологий: специальность 13.00.08: дис. ... канд. пед. наук. Черкесск, 2020. 192 с.
8. Гадзина Е. В. Модель подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 62–65.
9. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
10. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
11. Дружинин В. Н. Психология: учебник для гуманитар. вузов / ред. В. Н. Дружинин. М.: Питер, 2007. 650 с.
12. Забродин Ю. М. Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения): монография. М.: МГППУ, 2017. 224 с.
13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
15. Игнатович С. С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: специальность 13.00.01: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2014. 182 с.
16. Чичикин В. Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: специальность 13.00.04: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 34 с.
17. Серегина Н. В. Психолого-педагогические основы формирования готовности младших школьников к проектной деятельности // Наука и современность. 2015. № 37-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-gotovnosti-mladshih-shkolnikov-k-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.09.2023).
18. Соколова Ю. А. Формирование готовности студентов – будущих учителей русского языка к организации проектной деятельности учащихся: специальность 13.00.08: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 20 с.
19. Даль Л. В. Развитие готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности: специальность 13.00.08: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
20. Сараева А. А. Формирование будущих учителей к проектной деятельности в образовательном учреждении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 11–24.
21. Пристли Д. Философское учение о необходимости // Английские материалисты XVIII века. М., 1968. Т. 3.

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 06.03.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.923.2

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-61-66

Олеся Алексеевна Скорлупина

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

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И САМООТНОШЕНИЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема самоотношения и переживания одиночества в студенческом возрасте. Приведены данные эмпирического исследования данной проблемы. Показано, что самоотношение и переживание одиночества у студентов разных курсов обучения имеют свои особенности. Получены доказательства существования взаимосвязи уровня субъективного ощущения одиночества и самоотношения у студентов.

Ключевые слова: личность; самоотношение; одиночество; субъективное ощущение одиночества; студенты.

Olesya A. Skorlupina

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

HOW LONELINESS AND SELF-ATTITUDE PRESENT IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article deals with the problem of self-attitude and the experience of loneliness in student age. The data of an empirical study of this problem are presented. It is shown that self-attitude and the experience of loneliness in students of different courses of study have their own characteristics. There is evidence of an existing relationship between the level of subjective feeling of loneliness and self-attitude among students.

Keywords: personality; self-attitude; loneliness; subjective feeling of loneliness; students.

Проблема переживания одиночества в настоящее время становится все более актуальной, что обусловлено информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека. Предпосылками к возникновению одиночества являются также высокая степень расслоения общества, разобщенность людей в больших городах, недостаточность глубоких эмоциональных контактов.

Психологическое ощущение одиночества является сложной и парадоксальной проблемой. В зарубежной психологии ее изучением занимались Э. Берн, Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон и др., в отечественной – С.Г. Корчагина, С.В. Духновский, Н.Е. Водопьянова и др.

Рассматривая одиночество как психологический феномен, большинство исследователей подчеркивают его различия с такими понятиями, как «уединение» и «изоляция», полагая, что одиночество имеет некий специфический внутренний контекст. Изоляция в большей степени связана с физической, пространственной и временной локализацией человека по отношению к социальному окружению и является внешне обусловленной

ситуацией, а не внутренним психическим переживанием, каковым выделяют одиночество. Феномен одиночества нельзя сводить к физической или социальной изоляции, отсутствию коммуникации с другими людьми. Так, человек может достаточно часто ощущать себя одиноким и в мегаполисе, где включен в достаточно сложную сеть коммуникации.

Согласно Д.А. Леонтьеву, в наиболее общем виде одиночество можно определить как переживание собственной невовлеченности в связи с другими людьми [1]. Такое переживание может иметь место как в состоянии физической изоляции (сочетание этих двух факторов задает состояние, которое традиционно обозначается словом «одиночество»), так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними (отчуждение). Чаще всего субъективное ощущение одиночества воспринимается как негативное переживание, как некая психологическая проблема, которую человек не всегда может самостоятельно преодолеть.

С проблемой одиночества человек может столкнуться в разные периоды своей жизни. Однако

переживания в период одиночества зависят, вероятно, не столько от изоляции, сколько от отношения человека к самому себе. Следует отметить, что отношение к собственной личности является одним из важнейших отношений социального и психологического бытия человека. Ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта, ни одно из его отношений к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в эти процессы его отношения к самому себе. Поэтому не случайно проблема самоотношения является традиционной для широкого круга научных дисциплин, связанных с изучением человека. Данная проблема исследовалась в западной психологии такими учеными, как Э. Берн, Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон и др., в отечественной психологии ее разработкой занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.

Исследователи самоотношения при изучении данного понятия часто употребляют такие тождественные термины, как самосознание, самопознание, самооценка, самоуважение. Однако, несмотря на тождественность, существуют определенные различия, позволяющие определить термин «самоотношение». Самоотношение – термин, используемый для обозначения специфики отношения личности к себе, к собственному «Я».

Наиболее перспективным в современной психологии является рассмотрение самоотношения как непосредственной представленности в сознании личностного смысла «Я». В русле данного подхода развивал свои идеи С.Р. Пантилеев. В основу такого подхода положена идея о том, что в основании самоотношения лежит оценка личностью своего «Я», собственных черт по отношению к мотивам, которые выражают ее потребность в самореализации [2]. Самоотношение в рамках данного подхода понимается как формируемое в процессе соотношения личностью собственных качеств с мотивами ее самореализации. Феномен самоотношения в исследованиях С.Р. Пантилеева в качестве своих отдельных сторон включает самоуверенность, саморуководство, самооценку, самопринятие, отраженное самоотношение, самопривязанность, внутреннюю конфликтность, самообвинение [3].

Период студенчества является решающим в плане развития самоотношения. В процессе подготовки специалиста наблюдается динамика в структурно-содержательных характеристиках данного феномена. Также наблюдается динамика развития качеств, составляющих содержание самоотношения личности студента. Формирование системы

самоотношения является, по мнению А.С. Кузьминой, одной из важных задач вузовского образования на современном этапе в условиях повышающихся требований к качеству подготовки профессионалов. Являясь важной составляющей личности, самоотношение может способствовать возникновению переживания одиночества [4].

Согласно А.А. Любякину и Л.В. Оконечниковой, одиночество является серьезной проблемой в студенческой среде [5]. С завершением обучения в школе, когда молодые люди вступают в самостоятельную жизнь, все сильнее ощущается проблематичность самой жизни, актуальными становятся вопросы самореализации и осуществления жизненных планов. В данный период изменяется объективное социальное положение юношей и девушек, структура их социальных и межличностных связей. Происходящая автономия от родителей, переход к самостоятельной взрослой жизни, необходимость выбора своего жизненного пути могут способствовать переживанию одиночества. Можно полагать, что чувства неуверенности и обособленности возникают у множества студентов, когда они впервые входят в университетскую среду. Однако у некоторых студентов определенные обстоятельства или особенности личности заставляют их еще долго испытывать чувство одиночества.

Наше исследование направлено на изучение переживания одиночества и самоотношения у студентов разных курсов обучения. Гипотеза содержит следующие допущения: самоотношение и переживание одиночества у студентов разных курсов обучения имеют свои особенности; существует взаимосвязь уровня субъективного ощущения одиночества и самоотношения у студентов.

Нами были использованы следующие методики: «Шкала субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона в адаптации Н.Е. Водопьяновой [6], «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантилеева [7]. Исследование проводилось на базе института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет». В нем приняли участие 100 студентов-бакалавров 1–4-х курсов дневного отделения в возрасте 18 лет – 23 года.

Проанализируем полученные данные эмпирического исследования. Сначала нами были проанализированы результаты исследования по методике «Шкала субъективного ощущения одиночества», которые показали, что 25 % студентов – участников исследования имеют высокий уровень одиночества, 19 % – средний и

56 % – низкий. Высокий уровень субъективного ощущения одиночества, характерный для 25 % студентов, выражается в потребности в интенсивной поддержке и принятии. Таким личностям свойственно испытывать затруднения в установлении контактов. Они чаще всего демонстрируют подавленное состояние. Средний уровень одиночества (19 % испытуемых), как правило, указывает на ситуативный тип одиночества и выражается в повышенной потребности во внимании и под-

держке в момент фрустрирующей ситуации. Низкий уровень одиночества, выявленный у 56 % студентов, выражается в удовлетворении текущими качеством и количеством коммуникации. Эти люди могут не поддерживать активные социальные связи, однако чувство «брошенности» у них будет отсутствовать.

Затем мы провели анализ результатов исследования по методике исследования самоотношения С.Р. Панталева, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Результаты по методике исследования самоотношения, %

Шкалы	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Открытость	40	60	0
Самоуверенность	31	58	11
Саморуководство	19	60	21
Зеркальное Я	19	77	4
Самоценность	15	81	4
Самопринятие	43	55	2
Самопривязанность	17	77	11
Внутренняя конфликтность	37	63	0
Самообвинение	33	56	11

Из таблицы 1 видно, что большинство студентов имеет средние значения по шкалам методики, что указывает на избирательное отношение к себе. В привычных для себя ситуациях они сохраняют уверенность в себе, работоспособность, ориентацию на успех начинаний, могут проявлять выраженную способность к личному контролю. В подобных ситуациях наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений.

В новых непривычных условиях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство, усиливается недооценка собственных успехов.

Таким студентам характерна избирательность восприятия отношения окружающих к себе. Они склонны высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность, недооценивая при этом другие. Им свойственно принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Эти студенты характеризуются избирательностью отношения к своим личностным свойствам, стремлением к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается у них с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

В ходе анализа данных методики «МИС» было также установлено, что по всем шкалам методики низкие значения преобладают над высокими. Исключение составила шкала «саморуководство», где данные показатели имеют примерно одинаковый уровень выраженности. При этом по шкалам «открытость» и «внутренняя конфликтность» высоких значений вообще не зафиксировано.

Для проверки первого допущения гипотезы вся выборочная совокупность респондентов была разделена на 2 группы в зависимости от курса обучения: группа студентов младших курсов, в которую вошли студенты 1-го и 2-го курсов в количестве 50 человек, и группа студентов старших курсов, включающая студентов 3-го и 4-го курсов обучения в количестве 50 человек.

При делении студентов на группы мы исходили из того, что в течение 1–2-х курсов обучения сохраняется значительная направленность педагогического воздействия на процесс социально-психологической адаптации [8]. Однако на первое место со временем начинает выходить профессиональная адаптация, постепенно расширяясь и охватывая все сферы деятельности студентов. Как отмечает К.С. Фурсов, на 3–4-х курсах студенты впервые знакомятся со специальностью, при этом происходит усиление их интереса к научной работе, развитие и углубление профессиональных интересов и, как следствие,

сужение сферы разносторонних интересов их как личности [9]. Этот период обучения характеризуется интенсивным поиском оптимальных путей и форм специальной подготовки, переоценкой многих личностных ценностей.

Далее было проведено сравнение двух групп испытуемых – студентов младших и старших курсов. Для этого был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок, поскольку распределение сравниваемых признаков в обеих группах является нормальным.

Сначала мы проанализировали различия в показателях одиночества у студентов разных курсов обучения. Опираясь на средние значения, мы можем

констатировать, одиночество преобладает у студентов младших курсов, нежели старших ($14,22 < 36,28$). С помощью t-критерия Стьюдента нами были выявлены достоверные различия в показателях одиночества у студентов ($t = -8,039$ при $p = 0,01$). У студентов младших курсов обучения показатели одиночества достоверно выше, чем у студентов старших курсов обучения. Это может означать, что студенты младших курсов еще не прошли адаптацию к новым условиям своей жизни, находятся в поисках своей первичной социальной группы, испытывают дефицит близких личностных отношений. Данные сравнения показателей самоотношения у студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия в показателях самоотношения у студентов разных курсов обучения

Показатели	Средние значения		Коэффициент t-критерия Стьюдента	Уровень статистической значимости (p)
	Младший курс	Старший курс		
Открытость	1,46	3,98	6,894	0,01*
Самоуверенность	5,00	7,78	4,316	0,01*
Саморуководство	6,56	5,24	(-2,556)	0,012*
Зеркальное Я	5,22	4,38	(-1,859)	0,066
Самоценность	6,14	5,52	(-1,272)	0,207
Самопринятие	5,36	4,94	(-0,829)	0,409
Самопривязанность	5,06	5,72	1,32	0,190
Внутренняя конфликтность	5,08	2,76	(-4,023)	0,01*
Самообвинение	4,72	3,76	(-1,625)	0,107

Согласно представленным в таблице 2 данным, достоверные различия между старшими и младшими курсами обучения существуют по таким показателям, как «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «внутренняя конфликтность». По таким шкалам, как «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «самообвинение», достоверные различия отсутствуют.

При этом у студентов старших курсов достоверно выше значения по шкалам «открытость» и «самоуверенность», а у студентов младших курсов – по шкалам «саморуководство» и «внутренняя конфликтность».

Исходя из этого, мы видим, что для студентов младших курсов обучения характерна внутренняя честность, способность не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Студенты младших курсов в большей степени склонны считать, что основным источником активности и результатов, касающихся деятельности, так и собственной личности, являются они сами. Отношение к

себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя ситуациях наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений, уверенность в себе, ориентация на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство, усиливается недооценка собственных успехов.

Студентам старших курсов обучения характерно избирательное отношение к себе, преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Им более свойственна самоуверенность, ощущение силы собственного «Я», высокая смелость в общении. Старшекурсники в целом положительно относятся к себе, ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой. Они уважают себя, чувствуют свою компетентность и способность решать многие жизненные во-

просы. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, они могут проявлять выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Таким образом, с помощью t-критерия Стьюдента нами было подтверждено исследователь-

ское допущение о существовании особенностей самоотношения и переживания одиночества у студентов разных курсов обучения.

Для проверки допущения о существовании взаимосвязи уровня субъективного ощущения одиночества и самоотношения у студентов мы использовали коэффициент корреляции Пирсона [10]. Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционные связи между уровнем субъективного ощущения одиночества и компонентами самоотношения у студентов

Компоненты самоотношения	Уровень субъективного ощущения одиночества
Открытость	-0,353 (p = 0)**
Самоуверенность	-0,247 (p = 0,013)*
Саморуководство	0,124 (p = 0,218)
Зеркальное Я	0,081 (p = 0,424)
Самоценность	0,001 (p = 0,992)
Самопринятие	0,005 (p = 0,958)
Самопривязанность	-0,132 (p = 0,189)
Внутренняя конфликтность	0,295 (p = 0,003)**
Самообвинение	0,215 (p = 0,031)*

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Как видно из таблицы 3, значимая положительная корреляционная связь обнаружена между уровнем субъективного ощущения одиночества и шкалами самообвинения ($r = 0,215$ при $p = 0,031$), уровнем одиночества и внутренней конфликтности ($r = 0,295$ при $p = 0,003$), а также отрицательная между показателями одиночества и шкалами самоуверенности ($r = -0,247$ при $p = 0,013$), одиночества и открытости ($r = -0,353$ при $p = 0$). Проанализируем выявленные в ходе исследования достоверные взаимосвязи.

Положительная корреляционная связь одиночества и самообвинения говорит о том, что чем выше у студентов уровень субъективного ощущения одиночества, тем в большей степени они склонны видеть в себе прежде всего недостатки, готовы поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. Проблемные ситуации, конфликты в сфере общения актуализируют сложившиеся у них психологические защиты, среди которых доминируют реакции защиты собственного «Я» в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств.

Положительную корреляционную связь имеет также одиночество и внутренняя конфликтность. Это может свидетельствовать о том, что чем выше у студентов уровень субъективного ощущения одиночества, тем чаще у них преобладает

негативный фон отношения к себе. Они могут находиться в состоянии постоянного контроля над своим «Я», стремиться к глубокой оценке всего, что происходит в их внутреннем мире. Развитая рефлексия может перейти в самокопание, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств.

Отрицательная корреляционная связь, выявленная между показателями одиночества и самоуверенности, означает, что чем выше у студентов уровень субъективного ощущения одиночества, тем они более склонны к проявлению неуважения к себе, связанного с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях. Они не доверяют своим решениям, часто сомневаются в способности преодолеть трудности и препятствия, достигать намеченные цели. Им свойственно избегание контактов с людьми, глубокое погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность.

Наличие отрицательной корреляционной связи между показателями одиночества и шкалой открытости указывает на то, что студентам, имеющим более высокий уровень субъективного ощущения одиночества, характерна внутренняя честность, достаточно развитая рефлексия и глубокое понимание себя. Такие студенты критичны по отношению к себе. Во взаимоотношениях с людьми

ми у них доминирует ориентация на собственное видение ситуации, происходящего.

Результаты нашего исследования взаимосвязи уровня субъективного ощущения одиночества и самоотношения у студентов согласуются с данными, полученными в исследовании О.В. Князевой, в котором были также выявлены положительные корреляционные связи одиночества и внутренней конфликтности, одиночества и самообвинения [11]. Автором было проведено исследование с использованием тех же методик, только в нем приняли участие мужчины и женщины в возрасте от 24 до 45 лет. Помимо указанных взаимосвязей автором была также установлена отрицательная корреляционная связь одиночества и самопривязанности.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутые нами допущения гипотезы. Подводя итоги нашего исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Особенности самоотношения и переживания одиночества у студентов состоят в том, что студентам старших курсов более свойственно положительное отношение к себе, самоуверенность, ощущение своей компетентности и способности решать многие жизненные вопросы. У студентов младших курсов более выражено саморуководство, внутренняя конфликтность и переживание одиночества.

2. Взаимосвязь переживания одиночества и самоотношения у студентов проявляется в том,

что студенты, имеющие более высокий уровень субъективного ощущения одиночества, склонны проявлять неуважение к себе, сомневаться в своих способностях, не доверять своим решениям. У них преобладает негативный фон отношения к себе. Данным студентам в большей степени характерно видеть в себе, прежде всего, недостатки, готовность поставить себе в вину свои неудачи. При этом им свойственна более глубокая осознанность своего Я, повышенная рефлексивность и критичность.

Опираясь на результаты проведенного исследования, можно говорить о том, что в работе психолога, направленной на профилактику субъективного ощущения одиночества в студенческом возрасте, необходимо уделять внимание формированию позитивного самоотношения у студентов. Такую работу педагогам-психологам вузов следует проводить в первую очередь со студентами младших курсов обучения в форме тренингов, которые должны обязательно включать в себя упражнения, способствующие повышению самоуважения и самоуверенности, снижению самообвинения и внутренней конфликтности у студентов.

Дальнейшее научное исследование проблемы взаимосвязи переживания одиночества и самоотношения у студентов может быть направлено на выявление причинно-следственных связей между данными психологическими феноменами.

Список источников

1. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный смысл одиночества // Экзистенциальная традиция: Философия, психология, психотерапия. 2011. № 2 (19). С. 101–108.
2. Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
3. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 100 с.
4. Кузьмина А. С. Трансформация параметров самоотношения студентов на различных этапах обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2018. 24 с.
5. Любякин А. А., Оконечникова Л. В. Исследование одиночества у студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 149–156.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
7. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
8. Варламова И. А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 23 с.
9. Фурсов К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 222–240.
10. Кузеванова Д. А., Скорлупина О. А. Взаимосвязь одиночества и самоотношения у студентов // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2021. URL: <http://library.altspu.ru/dc/pdf/sigitova2.pdf> (дата обращения: 11.07.2023).
11. Князева О. В. Взаимосвязь одиночества и самоотношения у взрослой личности // Национальное здоровье. 2015. № 3-4. С. 116–124.

Статья поступила в редакцию 19.03.2023; одобрена после рецензирования 06.06.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 19.03.2023; approved after reviewing 06.06.2023; accepted for publication 09.06.2023.

УДК 159.953

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-67-74

Ольга Анатольевна Чикова*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, chik63@mail.ru***Людмила Александровна Максимова***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, maximova70@mail.ru.***Маргарита Леонидовна Мельникова***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, shkolasamorazvitia@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования связи метакогнитивной включенности в деятельность, выраженности интеллекта и компетентностями «4К». Методология исследования основана на моделировании структурными уравнениями. Авторами разработаны оригинальные структурные модели когнитивных навыков, определяющих способность к обучению. Выявлена структурная организация навыков успешности в обучении: метакогнитивная включенность, характеристики интеллекта и универсальные компетентности (креативность, критическое мышление, коммуникации, кооперация).

Ключевые слова: метакогнитивная включенность; интеллект; креативность; критическое мышление; коммуникации; кооперация; факторный анализ; структура навыков в обучении.

Olga A. Chikova*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, chik63@mail.ru***Lyudmila A. Maksimova***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, maximova70@mail.ru***Margarita L. Melnikova***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, shkolasamorazvitia@mail.ru*

STRUCTURAL MODELS OF ORGANIZING COGNITIVE LEARNING SKILLS

Abstract. The paper presents the results of a study of the relationship between metacognitive involvement in activities, the severity of intelligence and 4K competencies. The methodology for studying is based on modeling by structural equations. The authors have developed original structural models of cognitive skills that determine the ability to learn. The structural organization of learning success skills was revealed: metacognitive involvement, intelligence characteristics and universal competencies (creativity, critical thinking, communication, cooperation).

Keywords: metacognitive involvement; intelligence; creativity; critical thinking; communications; cooperation; factor analysis; structure of learning skills.

Разработка проблемы метапознания – актуальное и интенсивно развивающееся сегодня направление исследований в современной психологии. Метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [1]. Основной функцией метапознания является регуляция познавательных процессов с применением знаний о закономерностях когнитивной сферы и познания в целом. Принята двухкомпонентная модель метапознания: знание о познании (метакогнитивное знание) и регуляция познания (метакогнитивное регулирование). Теория метакогнитивного знания содержит три вида знаний: декларативные, процедурные и условные знания [2]. В области метакогнитивного регулирования выделяют следующие способы: ориентирование / планирование для осуществления выбора, мониторинг / тестирование / диагностика

и корректировка во время выполнения задачи, а также развитие взглядов / рефлексия в процессе собственно обучения [3].

Проведенные исследования доказывают существенную роль метакогнитивной активности как фактора эффективного функционирования процессов познания [3–9]. Проблема метакогнитивной активности в учении является сегодня центральным направлением психолого-педагогических исследований, а сами метакогнитивные процессы выступают одной из важнейших предпосылок высокоорганизованного учения [10]. Известно, что обучающиеся с высоким уровнем развития метакогнитивной включенности демонстрируют более высокую академическую успешность [11, 12].

Актуально изучить взаимосвязь между метакогнитивной включенностью обучаемого в деятельность, его интеллектуальными характеристиками (интуитивное понятийное мышление, понятийное

логическое мышление) и компетентностями «4К» (креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация) как когнитивными способностями индивида к обучению.

Как отмечают В.М. Бызова, Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина, связь элементов метапознания с личностными характеристиками только становится предметом изучения психологов; ими обнаружены взаимосвязи метакогнитивной включенности с показателями самоорганизации деятельности и шкалами эмоционального интеллекта студентов [13]. Метакогнитивная включенность является одним из ключевых элементов, необходимых для развития автономии и самостоятельности учащегося [14]. В исследовании В.М. Бызовой, Е.И. Периковой, А.Е. Ловягиной показана зависимость между отдельными метакогнитивными процессами, выраженностью интеллекта и обучаемостью, а также зависимость между уровнем развития интеллекта и структурной организацией метакогнитивных процессов в целом. В качестве способов оценки метакогнитивной включенности выступают анкеты для самостоятельного отчета [15]. Наиболее используемой методикой оценки метакогнитивной включенности в учебную деятельность студентов является опросник Schraw & Dennison и адаптированный А.В. Карповым и И.М. Скитяевой [16].

Многочисленные зарубежные исследования в психодидактике посвящены концепции самостоятельности “agency” как важного фактора в продвижении карьеры и обучения на протяжении всей жизни; в частности, показано, что “agency” учителей не только способствует обучению студентов, но и их профессиональному развитию. Разработаны исследовательские инструменты для оценки агентских способностей и агентского поведения в образовании [17]. Самостоятельность “agency” относится к способности человека к рациональному выбору перед лицом внешнего давления, такого как социальные структуры, нормы и порядок. Самостоятельность “agency” является центральным элементом чувства надежды, и люди самостоятельные не только осознают, что будущее будет лучше настоящего, но и считают себя решающей силой для его достижения [18].

Самооценка способности к обучению в работах зарубежных исследователей в психодидактике ассоциирована с понятием «академическая самооэффективность» – “academic self-efficacy” (ASE). ASE представляет собой ожидания и суждения человека о собственной компетентности в обучении [19]. Научно доказана важность измерения академической самооэффективности обучаемых и ее связь с академической успеваемостью [20].

Оценка способности к обучению в работах отечественных исследователей в психодидактике связана с измерением «познавательной активности» обучаемого [21]. В теории обучения существуют два подхода к понятию «познавательная активность»: первый характерен тем, что активность рассматривается как качество личности; второй – активность рассматривается как качество деятельности. Авторы придерживаются точки зрения, что познавательная активность является и деятельностью, и чертой личности. Познавательная деятельность не является неотъемлемой чертой личности; она формируется в процессе познания при условии высокого уровня познавательной самостоятельности личности [22]. Дефиниция «познавательная активность» в работах зарубежных исследователей соответствует содержанию понятия «потребность в познании» – “need for cognition” (NFC). NFC соответствует чьей-то типичной интеллектуальной активности, то есть количеству интеллектуальных усилий, которые человек может приложить в повседневных ситуациях, отражает потребность человека активно искать, участвовать и получать удовольствие от познавательной деятельности, требующей усилий [23]. Понимание авторами дефиниции «познавательная активность» соответствует структуре когнитивной модели обучаемого, предложенной Т.М. Шамсутдиновой и включающей в себя личностный опыт и компетентность, познавательные способности, социально-обусловленные и биопсихические особенности, способность к рефлексии в процессе обучения [24].

Способность к обучению (обучаемость) в работах отечественных исследователей, согласно классификации общих способностей, предложенной В.Н. Дружининым [25], считается одной из трех общих способностей – наряду с интеллектом и креативностью. А.А. Карповым доказана взаимосвязь метакогнитивных процессов и качеств личности с интеллектом, креативностью и обучаемостью [26]. Но В.Н. Дружинин обратил внимание, что тесты интеллекта, первоначально разработанные в целях оценки успешности учебной деятельности детей школьного возраста, на самом деле показывают весьма умеренные корреляции с показателями учебных достижений: от 0,19 до 0,60. «Интеллект определяет лишь верхний, а деятельность – нижний предел успешности обучения, а место ученика в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, в первую очередь учебной мотивацией и такими чертами, как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам» [25]. В.Н. Дружинин рассматривает связь интеллекта с успешностью деятельности (в том числе обуча-

емостью) и говорит о том, что успешность (учебная, профессиональная) выступает как «диапазон достижений», нижний и верхний порог которого определяются не только величиной IQ, но также мотивацией и личностными качествами [7]. А.А. Карповым сформулированы представления об обучаемости как детерминанте структурной организации метакогнитивных качеств личности. А.А. Карпов подчеркивает, что обучаемость, как общая способность, является детерминантой успешного обучения. В свою очередь, метакогнитивные качества личности также служат вспомогательным средством в процессе освоения нового материала. Таким образом, включенность обучаемости в структуру метакогнитивных процессов и качеств способствует усилению степени эффективности обучения в различных видах профессиональной деятельности [27]. Изначально понятие «обучаемость» в отечественной педагогической психологии было введено Н.А. Менчинской в 60-е годы прошлого столетия: обучаемость – восприимчивость (индивидуальная чувствительность) к усвоению знаний и способам учебной деятельности, она связывала данный феномен с такими характеристиками, как обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мышления, смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления. З.И. Калмыкова, работая совместно с Н.А. Менчинской, определяла обучаемость как систему интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях (минимум знаний, мотивации). Среди параметров обучаемости она выделяла следующие качества: самостоятельность, глубину, гибкость, устойчивость, осознанность [28]. Измерительные инструменты для обучаемости в отечественной практике в основном все ассоциированы с определенной областью знаний: математикой, химией и т. д.

В зарубежной практике используются специальные тесты для определения способностей к обучению. Например, DTLA, Детройтские тесты способностей к обучению, пятое издание (DTLA-5; Hammill et al., 2018 г.), были недавно опубликованы и получили положительные отзывы (Kranzler & Floyd, 2020; Rigney, 2019). Как и его предшественники, DTLA-5 был разработан для оценки различных когнитивных способностей у детей и подростков в возрасте от 6 до 17 лет. Он состоит из 12 подтестов, дающих девять составных баллов, в том числе те, которые представляют шесть когнитивных субдоменов, два домена и один глобальный показатель (общие когнитивные способности) [29]. В тесте «Оценка основных способностей к обучению» (ABLA)

используются стандартные процедуры подсказки и подкрепления для оценки легкости или трудности, с которой испытуемый может выучить простую имитацию и пять различий с двумя вариантами ответов. Опубликованы результаты исследования, в котором изучались результаты участников с нарушениями развития (DD) в тесте ABLA, чтобы предсказать (а) выполнение различных простых подражаний и различие с двумя вариантами ответов, (б) выполнение заданий с тремя и четырьмя вариантами ответов, дискриминации, (с) относительная эффективность трех режимов презентации (объекты, фотографии и словесные описания) для оценки предпочтений, (d) соответствие взрослых с DD и детей с DD и без него и (е) способность участников учиться реагировать на произносимые названия изображений обычных предметов. Во всех пяти типах исследований прогностическая достоверность теста ABLA была очень высокой [30]. Методика измерения интеллекта с помощью динамического теста в отличие от традиционного теста интеллекта, который определяет, сколько и что человек усвоил из того, что тестируется, нацелена на оценку степени, в которой ребенок способен учиться. Основные принципы динамического тестирования применяются обычно в двух формах: в виде долгосрочных или краткосрочных обучающих тестов, отличающихся продолжительностью этапа обучения. J. Džuka, I. Kovalčíková решили построить динамический тест, используя принципы краткосрочного обучающего теста. Описана модель краткосрочного динамического теста с использованием для измерения латентных способностей к обучению заданий, носящих характер субъективно новых для ребенка задач и обеспеченных стандартизированной градуированной помощью для их решения. Предлагаемый динамический тест целесообразен для детей 6–8 лет из социально неблагополучной среды [31]. Результаты анализа В.А. Zaboski, J.H. Kranzler, N.A. Gage показали, что психометрическая g в теории Кеттелла – Хорна – Кэрролла (СНС) и одна или несколько широких когнитивных способностей существенно связаны с каждой областью академических достижений. Среди всех доменов достижений и возрастов g имел самый большой эффект со средним размером эффекта $r^2 = 0,540$. На самом деле, психометрическая g объясняла больше различий в академических результатах, чем все широкие способности, вместе взятые. Наиболее широкие способности объясняли менее 10 % различий в достижениях, и ни одна из них не объясняла более 20 %. Таким образом, результаты подтверждают интерпретацию общего балла по тестам интеллекта как меры психометрического

г для диагностики трудностей в чтении и математике, но только интерпретацию индексных баллов, измеряющих понимание-знание при диагностике трудностей в чтении [32].

В настоящее время актуальна проблема оценивания и формирования универсальных компетентностей в образовании – сложных конструктов (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация и др.), которые связаны с успешностью человека в различных профессиональных и жизненных областях [33]. Разработаны оценочные инструменты (критериальные рубрики и лист наблюдений), которые позволяют учителю оценить уровень сформированности компетенций «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) [34].

В данной работе представлены результаты исследования связи метакогнитивной включенности в деятельность, выраженности интеллекта (интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление) и компетентностей «4К» (креативность, критическое мышление, коммуникации, кооперация).

Цель исследования – разработка оригинальной структурной модели когнитивных навыков, определяющих способность к обучению.

Методология исследования структурной организации когнитивных способностей обучающихся основана на моделировании структурными уравнениями [Structural Equation Modeling (SEM)]. Методология SEM использована для проведения факторного анализа результатов измерения метакогнитивной включенности в деятельность, показателей интеллекта (интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление) и компетентностей «4К» (креативность, критическое мышление, коммуникации, кооперация) у обучающихся.

Измерения метакогнитивной включенности в деятельность (МКВ_Д) проводились с помощью опросника метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) Schraw & Dennison, адаптированного А.В. Карповым и И.М. Скитяевой [5]; показатели интеллекта – интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ) – измерялись по субэстам структуры интеллекта Амтхауэра «Интуитивное понятийное мышление» и «Понятийное логическое мышление» [35]; креативность (КРЕАТ) оценивалась с помощью вербального теста Л. Ясюковой для оценки нестандартности мышления; коммуникативность измерялась по шкале «Мой идеал человека» (МИ_Ч) из теста Фидлера – Ясюковой для диагностики коммуникативных установок, понимания других людей и самооценки; критическое мышление (Кр_М) оценивали по результатам теста оценки критического

мышления Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е.Л. Луценко [36]; кооперация (КООП) измерялась по методике диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности [37].

В исследовании приняли участие 140 обучаемых образовательных организаций Свердловской области среднего и высшего образования в возрасте от 15 до 27 лет. Профиль обучения респондентов был различен: не определен у 9 респондентов, математический – 17 респондентов; естественно-научный – 28 респондентов, гуманитарный – 39 респондентов. Было обследовано 98 респондентов мужского пола и 102 респондента женского пола. Показатель академической успеваемости респондентов находился в диапазоне от 3 до 5 баллов, средний ПАУ составил 4,33.

Цифровыми инструментами статистической обработки эмпирических данных были SPSS и модуль AMOS, работающий на базе SPSS [38]. В отчетах по SEM для каждой модели сообщены χ^2 (CMIN), число степеней свободы (DF), уровень значимости (p), квадратный корень из средней квадратической ошибки аппроксимации (RMSEA).

Результаты измерения метакогнитивной включенности в деятельность (МКВ_Д), показателей интуитивного понятийного мышления (ИПМ), понятийного логического мышления (ПЛМ), креативности (КРЕАТ), коммуникативности по шкале «Мой идеал человека» (МИ_Ч), критического мышления (Кр_М), кооперации (КООП) показали приемлемый уровень внутренней согласованности ответов респондентов по всем опросникам – Альфа Кронбаха имеет значение 0,486 [39].

Проведен факторный анализ показателей навыков в обучении: метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП), креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ). Метод выделения факторов «Максимальное правдоподобие», метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера, $\chi^2=12,031$. Факторный анализ обнаружил в структурной организации способностей обучающихся два фактора. Фактор 1 – «Метакоммуникация» (метакогнитивная включенность, коммуникации, кооперация). Фактор 2 – «Когнитивные способности» (характеристики интеллекта, креативность, критическое мышление) (см. рис. 1). Матрица корреляций навыков в обучении представлена в таблице. Таким образом, факторный анализ показателей навыков в обучении: метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП), креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное поня-

тийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ) – позволяет предположить три структурные модели, определяющие способность к обучению: однофакторную «Информационно-

коммуникационный фактор» и двухфакторные с факторами «Метакоммуникация» и «Когнитивные способности», изолированными или двунаправленно связанными.

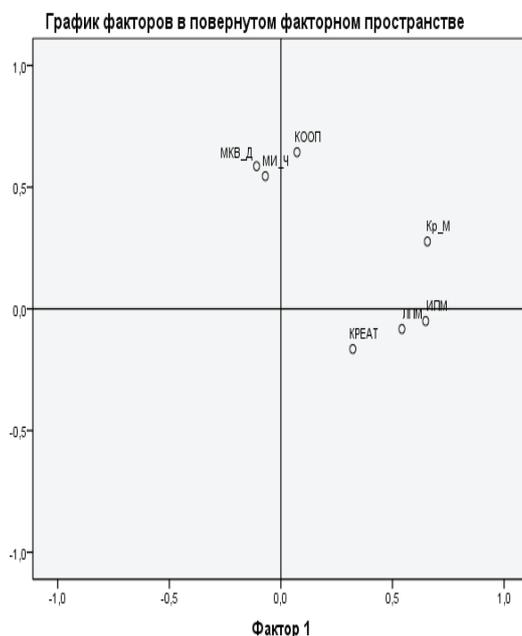


Рис. 1. График факторов в повернутом факторном пространстве: Фактор 1 (метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП)) и Фактор 2 (креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ))

Матрица корреляций навыков в обучении: метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП), креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ)

	МКВ_Д	ИПМ	ПЛМ	КРЕАТ	КР-М	КООП	МИ_Ч
МКВ_Д	1,000	-,080	-,079	-,153	,063	,381	,333
ИПМ	-,080	1,000	,316	,248	,421	,047	-,146
ПЛМ	-,079	,316	1,000	,277	,356	-,080	-,023
КРЕАТ	-,153	,248	,277	1,000	,083	-,036	-,078
Кр_М	,063	,421	,356	,083	1,000	,224	,124
КООП	,381	,047	-,080	-,036	,224	1,000	,339
МИ_Ч	,333	-,146	-,023	-,078	,124	,339	1,000

Проведен конфирматорный факторный анализ трех структурных SEM-моделей навыков, определяющих способность к обучению, предполагающий наличие 7 показателей: метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП), креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ), составляющих один интегральный показатель «Информационно-коммуникационный» (фактор F1) (рис. 2а) или два фактора (фактор F1 «Метакоммуникация» и фактор F2 – «Когнитивные способности») (рис. 2б и 2в). Экзогенными перемен-

ными моделей считали результаты измерений навыков обучающихся: метакогнитивная включенность (МКВ_Д), коммуникации (МИ_Ч), кооперация (КООП), креативность (КРЕАТ), критическое мышление (Кр_М), интуитивное понятийное мышление (ИПМ), понятийное логическое мышление (ПЛМ). Отношения между независимыми экзогенными переменными и латентными переменными (факторы F1 и F2) изображены с помощью инструментов модуля AMOS на рис. 2. Все экзогенные переменные однонаправленно связаны с латентными переменными. Латентные переменные (факторы F1 и F2) для третьей модели двунаправленно связаны друг

с другом (рис. 2в). Фактор «Информационно-коммуникационный» наиболее сильно связан с показателем «кооперация» (КООП) ($r = 0,17$) (рис. 2а). Фактор F1 «Метакоммуникация» также сильнее всего связан с показателем «кооперация» (КООП) ($r = 0,17$), а фактор F2 «Когнитивные способности» сильнее всего связан с показателем «критическое мышление» (Кр_М) ($r = 0,17$) (рис. 2б и 2в). Между фактором «Метакоммуникация» (F1) и фактором «Когнитивные способности» (F2) ковариация имеет значение, равное $-0,26$ (рис. 2в). В том случае, когда значение ковариации отрицательно, это указывает на то, что в среднем при увеличении значения F1 значение F2 уменьшается. Следовательно, недостающие навыки «Когнитивные способности» фактора у обучающихся могут быть скомпенсированы навыками «Метакоммуникация» фактором, и наоборот. Анализ предложенных структурных моделей навыков, определяющих способность к обучению, показал (рис. 2), что все модели являются приемлемыми: отношение χ^2 к числу степеней свободы df более двух. Но квадратный корень из среднеквадратической ошибки аппроксимации должен быть менее $0,08$ [39], что выполняется для двухфакторных моделей и указывает на их

хорошее согласие. Уровень значимости высок ($p < 0,01$) только для однофакторной модели. Согласно [39], если значимость (p -уровень) не превышает $0,05$, следовательно, результат считается статистически достоверным (значимым), что нельзя сказать о двухфакторной модели без связи факторов (рис. 2б). Измерение статистически значимо. Объем выборки $N = 140$ значительно больше предельно малой численности выборки $5T = 70$. Количество оцениваемых параметров модели $T = 14$. Это значение можно получить исходя из количества доступных моментов выборки (ковариаций и дисперсий) $P(P + 1)/2 = 28$ переменных модели и числа степеней свободы $df = 14$: $T = P(P + 1)/2 - df = 14$. Соотношение объема выборки ($N = 140$) и количества латентных переменных (количества показателей $n = 7$) позволяет применять менее строгие пределы значений для показателей согласия моделей [39]. Таким образом, результаты конфирматорного (подтверждающего) факторного анализа моделей навыков, определяющих способность к обучению, позволяют рекомендовать их для изучения специфики структурной организации навыков, входящих в «Метакоммуникация» и «Когнитивные способности» факторы.

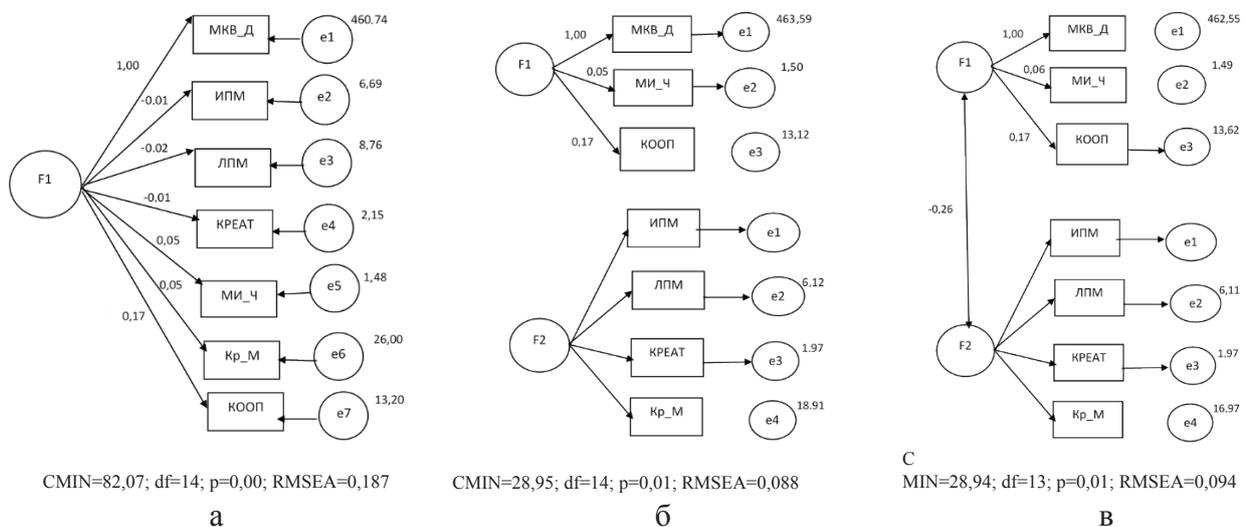


Рис. 2. Структурные SEM-модели навыков, определяющих способность к обучению:

а – один интегральный показатель «Информационно-коммуникационный» (фактор F1),

б – два итоговых показателя «Метакоммуникация» (F1) и «Когнитивные способности» (F2),

в – два итоговых показателя «Метакоммуникация» (F1) и «Когнитивные способности» (F2), двусторонне связаны

При описании структурных SEM-моделей навыков, определяющих способность к обучению, двухфакторные «Метакоммуникация» и «Когнитивные способности» являются латентными (рис. 2б и 2в). Показано, что при хорошо развитой метакоммуникации обучающийся выступает как субъект

педагогического процесса, может предотвратить недопонимание и искажение информации, осмысливает коммуникативную ситуацию, оценивает свое коммуникативное поведение и поведение других участников взаимодействия. Таким образом, обучающиеся с хорошо развитыми метакоммуника-

тивными навыками могут достигать академических успехов, компенсируя недостающие когнитивные навыки. В данном случае происходит управление когнитивными способностями в формате «направленности коммуникации на себя», что определяет успешность в обучении [40].

При рассмотрении структурной SEM-моделей навыков, определяющей способность к обучению (рис. 2а), наглядно видно, что переменные однофакторной модели F1 («Информационно-коммуникационный» фактор) являются экзогенными, то есть задаваемыми «извне», автономно. Опираясь на концепцию Л.С. Выготского, представим переменные однофакторной модели как «интерпсихические», а латентные – «интрапсихические». Общий

генетический закон культурного развития Л.С. Выготского указывает, что генетически первично взаимодействие (кооперация) и диалог (коммуникация); вторичны же индивидуальные психические процессы и сознание индивида. Следовательно, общение, как интерпсихическая (экзогенная) категория, генетически предшествует высшим психическим процессам – структурно (через знаки), изначально предполагаемая как культурно-заданная, является базой для развития навыков успешности в обучении. Иначе говоря, чем более четко и структурно выстроена сфера общения в педагогическом процессе (интерпсихическая – экзогенная переменная), тем легче формируются навыки успешности в обучении (интрапсихические – латентные переменные).

Список источников

1. Young A., Fry J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in medical students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. Vol. 8, № 2. P. 1–10.
2. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories // *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7, № 4. P. 351–371.
3. Vermunt J. D., Verloop N. Congruence and Friction between Learning and Teaching // *Learning and Instruction*. 1999. Vol. 9. P. 257–280.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: монография. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
5. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
6. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов // *Психологические исследования*. 2014. Т. 7, № 37. С. 8.
7. Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (О развитии идей В. Н. Дружинина) // *Психологический журнал*. 2015. Т. 36, № 5. С. 5–14.
8. Карпов А. В. Метакогнитивные способности в структуре личности // *Методология современной психологии*. 2015. № 5. С. 52–61.
9. Карпов А. А., Карпов А. В. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37, № 2. С. 69–78.
10. Фомин А. Е., Нестерук К. А. Особенности академических стратегий у студентов с различными метакогнитивными и личностными характеристиками // *Психология когнитивных процессов*. 2019. № 8. С. 169–177.
11. Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью // *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т. 9, № 4. С. 33–42.
12. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge, 2008. 392 p.
13. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // *Сибирский психологический журнал*. 2019. № 73. С. 126–140.
14. Schraw G. Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.
15. Thompson V., Johnson S. C. Conflict, metacognition, and analytic thinking // *Thinking and Reasoning*. 2014. Vol. 20, № 2. P. 215–244.
16. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
17. Lee P.-S., Hong Z.-R. Validation of an agency scale for elementary and secondary school counselors // *Bulletin of Educational Psychology*. 2021. Vol. 52, № 3. P. 545–570.
18. Etelapelto A., Vahasantanen K., Hokka P., Paloniemi S. What is agency? // *Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review*. 2013. Vol. 10. P. 45–65.
19. Bandura A. Self-efficacy: toward unifying theory of behavior al change // *Psychol. Rev.* 1977. Vol. 84. P. 191–215.
20. Zimmerman B. J. Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. P. 82–91.
21. Некрасова И. И., Чикова О. А. Познавательная активность студентов: содержание и методы измерения // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2021. № 3 (48). С. 63–68.
22. Каменева Г. А., Бондаренко Т. А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 4. С. 172–186.

23. Schneider W. J., McGrew K. S. The Cattell-Horn-Carroll Theory of cognitive abilities // Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues / D. P. Flanagan, E. M. McDonough (Eds.). NY: Guilford. 2018. P. 73–163.
24. Шамсутдинова Т. М. Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа // Открытое образование. 2020. Т. 24, № 2. С. 47–54.
25. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. 368 с.
26. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 3. С. 228–235.
27. Карпов А. А. Обучаемость личности как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств в профессиональной деятельности // Ярославский психологический вестник. 2017. № 3 (39). С. 32–35.
28. Плигин А. А. Обучаемость как психологический феномен и его развитие у школьников // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 1 (14). С. 78–87.
29. Mc Nulty R. J., Floyd R. G. What does the Detroit tests of learning abilities, fifth edition measure? Revelations from a hierarchical exploratory factor analysis // Psychol Schs. 2021. Vol. 58. P. 1474–1489.
30. The assessment of basic learning abilities test for predicting learning of persons with intellectual disabilities: A review / G. L. Martin, J. R. Thorsteinsson, C. T. Yu, T. L. Martin, T. Vause // Behavior Modification. 2008. Vol. 32 (2). P. 228–247.
31. Džuka J., Kovalčíková I. Test theory and test model of latent learning abilities for children from socially disadvantaging environment // Ceskoslovenska Psychologie. 2009. Vol. 53 (3). P. 291–301.
32. Zabolni V. A., Kranzler J. H., Gage N. A. Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-horn-Carroll theory // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 71. P. 42–56.
33. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова и др. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 52 с.
34. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? / М. А. Пинская, А. М. Михайлова, О. А. Рыдзе и др. // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62.
35. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). СПб.: ИМАТОН, 2002. 80 с.
36. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки // Вісник Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Психологія. 2014. № 1110. С. 65–70.
37. Курунов В. В., Айнулина Н. А. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. С. 4.
38. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
39. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
40. Мельникова М. Л., Чикова О. А., Максимова Л. А. Связь метакогнитивной включенности с индивидуальными интеллектуальными ресурсами и развитием универсальных компетенций обучающихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2022. № 2 (49). С. 55–63. — DOI 10.18323/2221-5662-2022-2-55-63.

Статья поступила в редакцию 19.01.2023; одобрена после рецензирования 03.03.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 19.01.2023; approved after reviewing 03.03.2023; accepted for publication 09.06.2023.

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-75-81

Виталина Анатольевна Швецова*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, khalanskaya@bsu.edu.ru***Людмила Борисовна Кузнецова***Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, kuznetsova@bsu.edu.ru***Алексей Олегович Шарапов***Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, sharapov@bsu.edu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Вербальная креативность является важным психологическим условием для формирования у студентов творческих аспектов профессиональной деятельности. В результате эмпирического исследования был выявлен недостаточный уровень развития вербальной креативности по критериям оригинальности и уникальности. Анализ содержания ассоциаций позволил раскрыть психологические ресурсы для развития вербального творческого мышления.
Ключевые слова: вербальная креативность; ассоциативное мышление; творческая деятельность; высшее образование; профессиональная деятельность.

Vitalina A. Shvetsova*Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, khalanskaya@bsu.edu.ru***Lyudmila B. Kuznetsova***Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, kuznetsova@bsu.edu.ru***Alexey O. Sharapov***Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, sharapov@bsu.edu.ru*

VERBAL CREATIVITY ATTRIBUTES OF MODERN STUDENTS

Abstract. Verbal creativity is an important psychological condition for developing creative aspects of professional competence in students. The empirical study revealed insufficient level of verbal creativity development with regard to the criteria of authenticity and originality. The analysis of association content allowed to reveal psychological resources for the development of verbal creative thinking.
Keywords: verbal creativity; associative thinking; creative activity; higher education; professional activity.

В современных условиях высокотехнологичной организации производства, цифровизации всех отраслей экономики, общей глобализации роль человеческого фактора стремительно возрастает. Востребована способность быстро принимать решения в сложных, проблемных ситуациях с неопределенными условиями. Такая способность обусловлена высоким творческим потенциалом специалиста, формирование которого является одной из приоритетных целей системы высшего профессионального образования. Несмотря на то, что тема творчества входит в круг центральной проблематики современной психологии, в настоящий момент она еще недостаточно изучена в связи со сложностью данного феномена и многообразием его проявления. Существует противоречие между уже имеющимися достижениями в решении проблемы в теоретико-методологическом аспекте и реальным уровнем креативности современных специалистов разного профиля, студентов, школьников, который, как правило, остается ниже среднего.

Целью нашего исследования в рамках обозначенной проблемы является выявление особенностей

вербальной креативности современных студентов. Вербальная креативность является средством, обеспечивающим успешность профессионального обучения, и одновременно важным результатом этого обучения, компонентом профессиональной компетенции, связанной с умением решать нестандартные задачи.

Вопросы психологии творчества активно разрабатываются в зарубежной и отечественной психологии в русле разных научных направлений. Психоанализ связывает креативность с работой бессознательного, действием высшего механизма психологической защиты личности – сублимации. Гуманистическая психология – с проявлением потребности личности в саморазвитии, личностном росте, а также рассматривает креативность в качестве важного критерия психического здоровья. Гештальтпсихология трактует творческий процесс как построение нового (самобытного) целостного образа действительности (гештальта), связанного с феноменом инсайта. Когнитивная психология концентрирует внимание на изучении творческого мышления, рассматривая его в качестве основного

механизма, способа или схемы решения сложных проблем. Теория деятельности обращается к анализу творческого процесса в контексте сознательной, целенаправленной активности, обусловленной созданием социально ценного, инновационного продукта (А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев) [1, 2, 3].

В научной литературе выделяют личностную и когнитивную креативность. Когнитивная креативность включает в себя вербальную и невербальную (образную) креативность [4, с. 176]. Существуют два подхода к анализу понятия вербальной креативности: психолингвистический и психологический. В рамках психолингвистического подхода вербальная креативность трактуется как «одно из составляющих понятия креативности языковой личности, выявляющая способность носителя языка к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи» [5, с. 12].

В психологических концепциях вербальную креативность соотносят, прежде всего, с формой речемыслительной деятельности человека, проявлением словесно-логического и творческого мышления [6, с. 89]. И.Б. Дерманова и М.А. Крылова (2004) дифференцировали вербальную креативность на вербально-символическую, вербально-семантическую и вербально-ассоциативную и установили, что все они не коррелируют друг с другом [7, с. 84].

Механизм вербально-ассоциативной креативности ранее рассматривался в ассоциативной теории креативности С. Медника (1962) в качестве основы творческого процесса. Автор объясняет креативность как «формирование ассоциативных связей, причем чем более отдаленные ассоциации “связались” между собой, тем более креативно будет решение» [8, с. 27]. Для формирования оригинальных ассоциаций необходимо время для решения задачи, ее осмысленность (полезность), большое количество ассоциаций и, главное, смысловые связи между стимулами и ассоциациями. С. Медник описывает три способа ассоциативного мышления: «через интуитивную прозорливость, нахождение сходства между отдаленными элементами (идеями), опосредование одних идей другими» [7, с. 62]. К основным критериям вербальной креативности относят беглость, гибкость, оригинальность [7, 8, 9]. В целом вербальная креативность зависит от культурного уровня человека и его литературного опыта [10].

При изучении вербальной креативности мы опирались на концепцию С. Медника, так как она позволяет выявить не только уровень исследуемого

свойства по формальным критериям (оригинальности и уникальности), но и провести контент-анализ содержания ассоциаций, раскрыть их модальную (положительную или отрицательную) специфику, выделить социально-значимые инварианты, приоткрывающие ресурсные компоненты креативности. Разработанный ученым тест отдаленных ассоциаций выявляет способность испытуемого к нахождению нестандартных ассоциативных связей [7, с. 19].

Данное исследование связано с изучением вербальной креативности студентов, обучающихся по специальностям, относящимся к профессиям типа «человек – человек» (педагоги и психологи), для которых развитая речь является главным средством трудовой деятельности. Вербальное творческое мышление является для таких студентов важным психологическим условием формирования профессиональных компетенций, связанных с решением трудных и нестандартных задач. Организационной базой исследования являлся факультет математики и естественно-научного образования, факультет дошкольного, начального и специального образования и факультет психологии НИУ «БелГУ». В исследовании принимали участие 43 студента от 18 лет до 21 года.

Для изучения вербальной креативности использовался тест отдаленных ассоциаций С. Медника (RAT), адаптированный Т.В. Галкиной, Л.Г. Алексеевой, Л.Г. Хуснутдиновой. Он позволяет охарактеризовать ассоциативное мышление по критериям оригинальности, уникальности и продуктивности. В качестве стимульного материала в тесте используется 40 словесных триад. Элементы каждой триады принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. Тест состоит из двух серий, различающихся только инструкцией.

Результаты исследования показали, что подавляющее большинство студентов (70 %) выполнили задание полностью, т. е. их продуктивность равна 1. У 6 % продуктивность незначительно меньше единицы (0,8–0,9), т. е. они не дали 3–7 ответов из 40 заданий. 24 % имеют продуктивность выше 1. У отдельных студентов продуктивность достигает очень высокого уровня, например 2,1. Следовательно, вербальная продуктивность испытуемых находится на достаточном уровне развития, но этот критерий не является самодостаточным и достоверность его оценивается в совокупности с другими показателями.

Оригинальность ассоциаций оценивается по соответствию нормативной выборке (стандартизованному варианту методики). Те ответы, которые совпадают с приведенными в методике, оцениваются как наиболее распространенные (стереотипные),

их индекс оригинальности равен нулю. Индекс оригинальности остальных ответов высчитывается на материале исследуемой выборки по частоте встречаемости. Полученные результаты представлены в

таблицах 1–4. Ориентируясь на стандартную процентильную шкалу, можно дать количественную оценку вербальной креативности студентов по критерию оригинальности.

Таблица 1

Распределение общей выборки испытуемых по уровню вербальной оригинальности (%)

Уровень оригинальности					
Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Очень низкий
8	6	32	19	25	10

Полученные данные характеризуют уровень вербальной оригинальности следующим образом (см. табл. 1). Около половины (всего 46 %) испытуемых студентов обладают хорошим уровнем вербальной оригинальности (средним или высоким), другая половина (54 % от общей выборки) – недостаточным уровнем вербальной оригинальности (ниже среднего, низким или даже очень низким). Цели современного высшего профессионального образования отражены в компетенциях, которые должны быть сформированы у будущих специалистов. Следовательно, каждый студент должен овладеть и теми компетенциями, которые обеспечивают умение решать нестандартные, творческие задачи. У студентов с низким уровнем вербальной креативности, а это, согласно полученным данным, каждый второй респондент, будут возникать затруднения.

Анализируя ассоциации по содержанию, можно отметить, что помимо стереотипных ответов студенты продуцируют в той или иной степени оригинальные ассоциации (см. табл. 2, 3). Их содержание отражает:

- субъективную проекцию межличностных отношений с референтными лицами, например, на слова-стимулы «Умная, холодная, светлая» – «Мама», «Учительница», «Эля», на слова-стимулы «Прошлый, время, трудный» – «Папа», на «Детство, случай, хорошее» – «Папа»;

- эмоциональное отношение к явлениям, событиям, вещам, например, на слова-стимулы «Навсегда, домой, назад» – «Тоска», на слова-стимулы «Долго, вечер, друзья» – «Печаль», «Одиночество», на «Плохо, глаза, море» – «Тошнота», «Головокружение», на «Слон, дом, великан» – «Страшный»;

- значимые явления студенческой жизни, например, на слова-стимулы «Прошлый, время, трудный» – «Экзамен», на «Долго, вечер, друзья» – «Курсовая», на «Много, чепуха, прямо» – «Староста», на «Кино, экзамен, проездной» – «Студент», «Выпускной»;

- оценку общественно-политических институтов, понятий, событий, например, на слова-стимулы «Снег, хлеб, медведь» – «Россия», на «Тяжелый, рождение, урожайный» – «Русь», «Бремя», на «Мундир, городок, билет» – «Армия», «Патриотизм», «Бессмысленность», на «Человек, погоны, завод» – «Россия», «Армия», «Пенсия», «Друг, город, круг» – «Родина», на «Прошлый, время, трудный» – «Коммунизм», на «Деньги, билет, свободное» – «Камчатка», «Сепарация»;

- кругозор в области культуры и искусства, например, на слова-стимулы «Комната, положение, река» – «Чехов», на «Громкий, правда, медленно» – «Левитан», на «Дверь, доверие, быстро» – «Штирлиц», на «Деньги, билет, свободное» – «ДДТ (группа)», на «Кино, экзамен, проездной» – «Цой», на «Друг, город, круг» – «Шансон», на «Кривой, очки, острый» – «Шерлок Холмс»;

- обобщенные оценки важных событий, жизненных периодов, например, на слова-стимулы «Дверь, доверие, быстро» – «Свадьба», на «Детство, случай, хорошее» – «Счастливое», «Прошное», «Беззаботность», «Везение», на «Прошлый, время, трудный» – «Жизнь», на «Неожиданно, человек, улица» – «Судьба», на «Долго, вечер, друзья» – «Лето», «Тыл», на «Слон, дом, великан» – «Детский садик», «Сказка»;

- чувство юмора, например, на слова-стимулы «Дверь, доверие, быстро» – «Штирлиц», «Свадьба», «Доставка».

Содержательный анализ предъявляемых студентами ассоциаций позволяет выявить психологические ресурсы для развития вербальной креативности. Так, наличие тяжелых негативных эмоциональных ассоциаций указывает на имеющиеся проблемы в эмоциональной сфере («Печаль», «Страшный»), в сфере значимых межличностных отношений («Тоска», «Одиночество»), на плохое самочувствие («Тошнота», «Головокружение»). Нормализация выявленных нарушений будет способствовать повышению общей мотивации, самоорганизации личности и продуктивной активности.

Таблица 2

**Перечень слов-ответов на слова-стимулы с их индексами оригинальности
в репрезентативной выборке (Серия 1)**

Слова-стимулы	Ответы
1. Громкий, правда, медленно	Говорить 0,00, Разговор 0,00, Крик 0,03, Звук 0,85, Поезд 0,94, Политик 0,96, Человек 0,97, Ученый 0,98, Гром 0,98, Эхо 0,99, Мысль 0,99, Левитан 1
2. Холодная, зелень, мутная	Вода 0,00, Болото 0,67, Пруд 0,72, Природа 0,89, Река 0,91, Берег 0,98, Суп 0,99, Рассвет 0,99, Плеть 1, Поле 1
3. Прошлое, море, друзья	Воспоминание 0,00, Вспомнить 0,00, Теплое 0,78, Лето 0,85, Моряк 0,89, Солнце 0,89, Жизнь 0,89, Возвращение 0,91, Вечеринка 0,91, Не вернуть 0,92, Ностальгия 0,93, Любимое 0,99, Грязные 1, Жестокое 1
4. Зоркий, ресница, стеклянный	Глаз 0,00, Взгляд 0,45, Очки 0,67, Ученый 0,98, Микроскоп 0,99, Снайпер 1, Телескоп 1, Зверь 1, Хищник 1
5. Светлая, английская, новости	Газета 0,00, Журнал 0,82, Известия 0,87, Традиция 0,96, Королева 0,97, Актриса 0,98, Девушка 0,98, Провинция 0,98, Чай 0,99, Старик 0,99, История 0,99, Комната 1, Урок 1
6. Кино, экзамен, проездной	Билет 0,00, Студент 0,68, Студенчество 0,7, Лето 0,89, Выпускной 0,91, Смотрю 0,93, Опоздать 0,95, Путь 0,96, Движение 0,97, Действующий 0,98, Внимание 0,99, Быстро 0,99, Вчерашний 0,99, Цой 1, Мелодрама 1
7. Комната, положение, река	Войти 0,00, Место 0,74, Плохая 0,78, Широкая 0,89, Расположение 0,91, Дом 0,92, Большая 0,95, Неустойчивость 0,99, Отдых 0,99, Тайная 0,99, Неудобство 0,99, Крыжовник 1, Чехов 1, Кошмар 1, Убийца 1
8. Трудное, истекло, золото	Время 0,00, Мгновение 0,75, Старость 0,98, Ювелир 0,99, Сломанные часы 1, Руки 1
9. Мундир, городок, билет	Военный 0,00, Древний, Старый 0,85, Армия 0,89, Патриотизм 0,96, Мода 0,99, Поезд 0,99, Поездка 0,99, Бумажный 1, Книга 1, Бессмысленность 1, Меланхолия 1
10. Неожиданно, человек, улица	Встреча 0,00, Увидел 0,87, Появление 0,87, Друг 0,89, Незнакомец 0,89, Судьба 0,9, Любовь 0,91, Погоня 0,99, Бежать 0,99, Большой 0,99, Дождь 0,99
11. Холодная, дым, жестокая	Война 0,00, Зима 0,94, Смерть 0,95, Печка 0,96, Дом 0,97, Жизнь 0,97, Убийца 0,99, Избушка 0,99, Внезапный 1, Похороны 1
12. Умная, холодная, светлая	Голова 0,00, Мысль 0,76, Девушка 0,76, Учительница 0,87, Человек 0,89, Эля 0,99, Мать 0,99, Речь 0,99, Рассвет 1, Коса 1
13. Прошлый, время, трудный	Год 0,00, Период 0,54, Отрезок 0,87, Экзамен 0,91, Потеря 0,91, Вечер 0,92, Жизнь 0,94, Опыт 0,98, Осень 0,99, Папа 1, Петля 1, Коммунизм 1
14. Дедушка, очки, добрая	Бабушка 0,00, Очаг 0,81, Детство 0,91, Родственники 0,91, Старость 0,98, Улыбка 0,98, Гостиная 0,99, Игра 0,99, Потерянный 0,99, Конфеты 0,99, Рассвет 1, Тополь 1
15. Долго, вечер, друзья	Ждать 0,00, Лето 0,68, Встреча 0,7, Время 0,8, Тыл 0,87, Идти 0,9, Прогулка 0,91, Сидеть 0,92, Пикник 0,97, Посиделки по душам 0,99, Машина 0,99, Курсовая 0,99, Печаль 1
16. Плохо, глаза, море	Видеть 0,00, Головокружение 0,92, Мутное 0,93, Воспоминание 0,95, Восстановление 0,96, Тошнота 0,97, Отравление 0,99, Одиночество 0,99, Животное 1, Дети 1
17. Слон, дом, великан	Большой 0,00, Сказка 0,97, Африка 0,97, Детский садик 0,98, Страшный 0,98, Сон 0,99, Индонезия 0,99, Мечта 0,99, Твердый 1, Античность 1
18. Снег, хлеб, медведь	Белый 0,00, Мокрый 0,97, Грязный 0,98, Новый Год 0,98, Бурый 0,98, Холод 0,99, Страх 0,99, Дикий 0,99, Россия 1
19. Навсегда, домой, назад	Вернуться 0,00, Дорога 0,89, Тоска 0,95, Семья 0,96, Свет 0,96, Уйти 0,97, Уехать 0,97, Память 0,98, Лето 0,99, Поменять 1
20. Часы, скрипка, единственный	Мастер 0,00, Инструмент 0,96, Звук 0,97, Мелодия 0,98, Дерево 0,98, Увлечение 0,98, Рука 0,99, Правильно 1

Прослеживается позитивный ресурс, связанный со сформированным ценностным отношением к обучению в вузе. Несмотря на то, что слова-стимулы теста не имеют смысловой связи с этой темой, у студентов встречаются ассоциации, выражающие значимость обучения («Экзамен», «Курсовая», «Староста», «Выпускной»). Для таких студентов осознание важности наличия вербального мышления будет достаточно для формирования готовности к работе по его развитию, например, с помощью развивающих упражнений, обучения приемам творческого мышления.

Также в качестве позитивного ресурса можно рассматривать наличие гражданско-патриотического сознания, которое нашло выражение в таких ассоциациях, как «Россия», «Родина», «Армия», «Патриотизм». Ответственная гражданская позиция выступает в качестве широкой социальной учебной мотивации. Движущая сила профессионального обучения здесь обусловлена стремлением быть полезным обществу, высокой личной ответственностью.

Еще одним ресурсом может выступать положительно окрашенный детский опыт, который

прослеживается в таких ассоциациях, как «Детство», «Детский садик», «Сказка», «Беззаботность», «Счастливое», «Везение», «Мама», «Папа». Он будет обеспечивать готовность студентов к развитию творческого мышления в игровой форме, на занимательном, эмоционально окрашенном материале.

Таблица 3

Перечень слов-ответов на слова-стимулы с их индексами оригинальности в репрезентативной выборке (Серия 2)

Стимульный материал	Ответы и их индексы оригинальности
1. Случайная, горы, долгожданная	Встреча 0,00, Поездка 0,79, Дорога 0,91, Тропа 0,96, Мечта 0,97, Привал 0,98, Путь 0,98, Отдых 0,98, Разлука 0,99, Память 0,99, Прогулка 0,99, Местность 0,99, Кавказцы 1, Трещина 1, Сектанты 1, Ромашка 1
2. Вечерняя, бумага, стенная	Газета 0,00, Журнал 0,67, Реклама 0,96, Торшер 0,97, Камин 0,98, Вывеска 0,98, Афиша 0,98, Писатель 0,99, Объявление 0,99, Афиша 0,99, Программа 0,99, Граффити 1, Стихи 1, Пижамная вечеринка 1, Тяжесть 1, Роза 1, Безумие 1
3. Обратно, родина, путь	Возвращение 0,00, Домой 0,37, Поезд 0,78, Идти 0,83, Будущее 0,91, Вернуться 0,93, Родственники 0,98, Солдат 0,98, Посмотреть 0,98, Не повернуть 0,99, Деревня 0,99, Война 0,99, Место 0,99, Ветер 1, Ракета 1
4. Далеко, слепой, будущее	Смотреть 0,00, Видеть 0,00, Человек 0,89, Взгляд 0,61, Дорога 0,96, Зрение 0,97, Страх 0,98, Мама 0,98, Гадалка 0,9, Ветеран 1, Поет 1, Маг 1, Сказка 1, Бомж 1
5. Народная, страх, мировая	Война 0,00, Катастрофа 0,96, Битва 0,96, История 0,97, Страна, Жизнь 0,97, Новость 0,99, Столкновение 0,99, Единство 0,97, Беда 0,97, Воля 0,99, Сообщество 0,99
6. Деньги, билет, свободное	Время 0,00, Место 0,5, Посещение 0,8, Отпуск 0,81, Получить 0,81, Иметь 0,81, Касса 0,85, Поездка 0,85, Вход 0,89, Брат 0,91, Покупать 0,92, Приобрести 0,96, Падение 0,97, Независимость 0,97, Вернуть 0,97, Возможность 0,98, Панки 0,99, Легкие 0,99, Камчатка 1, Мальдивы 1, ДДТ (группа) 1, Плавание, Гопники 1, Сепарация 1, Есть 1, Быстрый 1
7. Дверь, доверие, быстро	Войти 0,00, Помнить 0,88, Достичь 0,97, Закрыть 0,97, Друг 0,98, Криминал 0,98, Автомобиль 0,98, Побег 0,98, Лучший 0,99, Консьержка 0,99, Штирлиц 1, Свадьба 1, Знакомство 1, Семья, Доставка 1, Открытость 1
8. Друг, город, круг	Родной 0,00, Мой 0,72, Родина 0,8, Поездка, Старый 0,81, Дом 0,9, Маленький 0,96, Прощание 0,97, Близкий 0,97, Близкий человек 0,99, Шансон 0,99, Баня 1, Квадратный 1, Поезд 1, Лавка 1
9. Поезд, купить, бумажный	Билет 0,00, Проездной 0,82, стакан 0,93, Пакет 0,95, Кошелек 0,97, Самолетик 0,98, Игрушка 0,99, Хороший 0,99, Любимый 0,99, Фигурка 1, Легкий 1, Кот 1, Доширак 1, Банки 1, Чай 1
10. Цвет, заяц, сахар	Белый 0,00, Серый 0,9, Яркий 0,91, Белоснежный 0,91, Сладость 0,97, Зоопарк 0,99, Детство 0,99, Леденец 0,99, Конфеты 0,99, Сладкая вата 0,99, Зелень 1, СССР 1, Бабушка 1, Паска 1, Огород 1
11. Ласковая, морщины, сказка	Бабушка 0,00, Старушка 0,56, Няня 0,73, Детство 0,8, Женщина 0,97, Нежная 0,99, Деревня 0,99, Взгляд 0,99, Строчка 1, Редкий 1
12. Детство, случай, хорошее	Воспоминание 0,00, Счастливое 0,8, Лагерь 0,85, Интерес 0,92, Фотографии 0,97, Беззаботность 0,97, Папа 0,97, Брат 0,98, Шутки 0,99, Было 0,99, Везение 1, Деньги 1
13. Воздух, быстрая, свежая	Струя 0,00, Погода 0,75, Волна 0,89, Прогулка 0,89, Ветер 0,9, Река 0,96, Трава 0,96, Легкость 0,97, Мысль 0,98, Бриз 0,99, Плыл 1, Зарядка 1, Торт 1, Нога 1, Одежда 1
14. Певец, Америка, тонкий	Голос 0,00, Звезда 0,87, Концерт 0,9, Человек 0,91, Свобода 0,97, Шоу-бизнес 0,97, Сидеть 0,97, Другие 0,98, Панк 0,99, Дали 1, Вкус 1, Молчит 1, Палка 1
15. Тяжелый, рождение, урожайный	Год 0,00, Период 0,78, Плод 0,8, Сезон 0,8, Огород 0,89, Труд 0,89, Дети 0,93, Труд 0,95, Бремя 0,97, Яблоки 0,99, Дача 0,99, Русь 1, Ужас 1, Камень 1
16. Много, чепуха, прямо	Говорить 0,00, Шутить 0,89, Идти 0,89, Мусор 0,91, Юмор 0,92, Глупость 0,97, Староста 0,97, Зачеты 0,97, Проблемы 0,98, Язык 0,98, Сарказм 0,99, Ложь 1, Юлия 1, Кирилл 1, Омут 1
17. Кривой, очки, острый	Глаз 0,00, Взгляд 0,56, Станные 0,8, Нос 0,89, Ум 0,92, Самобытный 0,93, Лицо 0,93, Ученый 0,97, Конец 0,98, Художник 0,98, Шерлок Холмс 0,99, Зуб 0,99, Лезвие 1, Осколок 1, Прячущиеся 1, Предмет 1
18. Садовая, мозг, пустая	Голова 0,00, Улица 0,65, Девушка 0,97, Мечта 0,98, Неприятный 0,99, Тратить время 0,99, Грядка 0,99, Грусть 0,99, Страшила 1, Пугало 1, Ветер 1, Банка 1, Горох 1, Косточка 1
19. Гость, случайно, вокзал	Встреча 0,00, Старые друзья 0,66, Неприметный 0,7, Маленький 0,7, Приезжий 0,7, Опоздание 0,7, Неожиданный 0,7, Дальний родственник 0,7, Незнакомец 0,71, Родственники 0,71, Дорога 0,75, Встретить 0,81, Дома 0,85, Торопиться 0,88, Поэт 1
20. Человек, погоны, завод	Военный 0,00, Армия 0,67, Полиция 0,88, Бремя 0,89, Ответственность 0,91, Мужчина 0,93, Тяжелый труд 0,97, Россия 0,99, Работа 0,99, Шут 1, Пенсия 1, Постпанк 1

Индекс уникальности ответов характеризует их неповторимость в исследовательской выборке. Уникальным считается ответ, у которого индекс оригинальности 1. В показателях уникальности в наибольшей степени выражается вербальное творческое мышление. Процентильная шкала позволяет охарактеризовать уровень вербальной уникальности испытуемых (см. табл. 4).

Полученные данные показывают, что больше половины студентов (67 %) имеют сниженный индекс уникальности, т. е. испытывают затруднения в создании принципиально новых, неповторимых ассоциаций, что обуславливает возникновение трудности продуцирования нестандартных идей

в процессе творческой деятельности. Остальные 37 % (треть от общей выборки) таких барьеров не имеют, что прогностически обуславливает успешную творческую продуктивность. В целом можно утверждать, что у студентов вербальная креативность недостаточно развита по критерию оригинальности и уникальности.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что студентам присущ сниженный уровень развития вербального ассоциативного мышления по критериям оригинальности и уникальности. Это значит, что вербальная креативность у них недостаточно развита и нуждается в улучшении.

Таблица 4

Распределение общей выборки испытуемых по уровню вербальной уникальности

Индекс уникальности (количество уникальных ответов)	Уровень уникальности				
	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
	2 %	6 %	29 %	44 %	19 %
	Выше 6	6–5	3–4	1–2	0

Развитие вербального творческого мышления возможно с помощью специальных упражнений. Контент-анализ содержания ассоциаций позволил выявить психологические ресурсы, которые можно использовать для формирования готовности студентов к такой работе:

- нормализацию нарушений в эмоциональной сфере (коррекцию сниженного настроения);
- нормализацию сферы межличностных отношений (преодоление одиночества);
- включение в развивающие занятия игровых форм с использованием занимательного, позитивного, эмоционально окрашенного, «детского» материала (детская литература, сказки, стихи, песни);
- формирование осознанного отношения студентов к вербальному творческому мышлению как компоненту профессиональной компетенции, понимание его важности;
- формирование ценностного и осознанного отношения студентов к творческим аспектам про-

фессиональной деятельности, осознание пользы для общества творческих умений специалиста, позволяющих ему успешно справляться со сложными, нестандартными задачами.

Полученные результаты могут быть использованы преподавателями вузов и психологами для оптимизации организации учебного процесса с целью формирования у студентов профессиональных компетенций, связанных с творческими аспектами будущей деятельности. Вербальное ассоциативное мышление студентов подлежит дальнейшему изучению. Более подробный контент-анализ ассоциаций, систематизация и ранжирование материала на большей репрезентативной выборке позволят выявить не только уровень вербального творческого мышления студентов, но и его структурно-функциональные особенности, наметить пути эффективного развития вербальной креативности студентов в условиях системы высшего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 39–56.
2. Богоявленская Д. Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997. С. 328–348.
3. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов; под общ. ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука, 1990. 224 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 390 с.

5. Гридина Т. А., Пипко Е. И. Экспериментальное исследование вербальной креативности: словотворчество и речепорождение // Психолингвистика в образовании. Филологический класс. 2012. № 3 (29). С. 12–18.
6. Шубин А. В., Серпионова Е. И. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 89–98.
7. Мороз В. В. Развитие креативности студентов: монография. Оренбург: ОГУ, 2011. 183 с.
8. Старченко М. Г. Мозговая организация вербального творческого мышления: дис. ... д-ра биол. наук. СПб., 2018. 336 с.
9. Барышева Т. А. Психология творчества: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 300 с.
10. Клементьева М. В. Вербальная креативность // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 12–15.

Статья поступила в редакцию 19.03.2023; одобрена после рецензирования 29.04.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 19.03.2023; approved after reviewing 29.04.2023; accepted for publication 23.06.2023.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(47+57)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-82-89

Ольга Александровна Рокотова

Медицинский университет «Реавиз», г. Самара, Россия, rokutowa.olga@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ИСПАНСКИХ ДЕТЕЙ В СССР В КОНЦЕ 1930-х гг.: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье реконструируется региональный опыт социальной защиты испанских детей в 1939–1940 гг. Выявлены проблемы материального, кадрового обеспечения детского дома в г. Куйбышеве, восстановлены детали учебно-воспитательной работы, охраны здоровья. Приводятся данные о поименном и половозрастном составе воспитанников. Часть документов вводится в научный оборот впервые. Автор делает вывод, что контрольно-распорядительное участие местных партийных и советских органов власти, добросовестное отношение сотрудников детдома позволили обеспечить социальную защиту испанских детей в регионе.

Ключевые слова: испанские дети; детские дома; социальная защита; Куйбышев; гражданская война в Испании 1936–1939 гг.

Olga A. Rokotova

Reaviz Medical University, Samara, Russia, rokutowa.olga@yandex.ru

SOCIAL PROTECTION OF SPANISH CHILDREN IN THE LATE 1930s SOVIET UNION: REGIONAL ASPECT

Abstract. The paper reconstructs the regional experience of social protection of Spanish children in 1939–1940. The author highlights the issues regarding supplies, utilities and personnel that faced an orphanage in the city of Kuibyshev, as well as reconstructs historical specifics of efforts in education and health care. Information provided in the paper includes student profiles (names, age, gender) sources from documents that were previously unknown to academia. The author draws a conclusion that the control and administrative participation of local party and Soviet authorities, the conscientious attitude of the orphanage staff made it possible to ensure the social security of Spanish children in the region.

Keywords: Spanish children; orphanages; social security; Kuibyshev; Spanish Civil War 1936–1939.

Необходимость изучения пребывания несовершеннолетних испанских граждан в конце 1930-х – начале 1940-х гг. на территории СССР обусловлена актуализацией накопленного опыта заботы о детях в условиях войны как элемента реализации социальных гарантий для детей и молодежи. Современная отечественная историография включает исследования, посвященные организационно-правовым и социально-адаптационным [1, с. 63–71], аксиологическим [2, с. 71–92], источниковедческим [3, с. 249–253] аспектам работы с испанскими детьми, прибывшими в 1937 г. в СССР с целью защиты их от тягот и бедствий гражданской войны в Испании. Публикации результатов исследований регионального уровня очерчивают основные направления [4, с. 82–84] и проблемы деятельности куйбышевского детского учреждения для испанских детей [5], однако они не раскрывают в полном объеме интересующую нас тему. В связи с этим представляется целесообразным восстановить детали, связанные с организацией социальной защиты испанских детей в г. Куйбышеве в конце 1930-х гг.

В ходе исследования были изучены документы шести фондов Центрального государственного архива Самарской области (ЦГАСО) и Самарского областного государственного архива социально-политической истории (СОГАСПИ). Применение методов анализа, обобщения, систематизации, проблемно-хронологического метода позволило обеспечить достижение поставленной цели. В статье используются аббревиатуры: КПИ (Коммунистическая партия Испании); НКП РСФСР (Народный комиссариат просвещения РСФСР, Наркомпрос); ВКП(б) (Всесоюзная коммунистическая партия большевиков); ВЦСПС (Всесоюзный центральный совет профессиональных союзов).

Решение об открытии в Куйбышеве детского дома № 14 было принято 20 июля 1939 г., заезд испанских детей состоялся 11 октября того же года. Более половины детей приехали из детского дома № 1, располагавшегося на станции «Правда» в Подмоскowie. Изученные документы не позволяют точно ответить на вопрос о причинах направления детей в Куйбышев. В статье «Неизвестная правда об испан-

ских детях в СССР» Е. Висенс пишет, что детдом № 1 располагался в местности, в условиях которой риск заболеть малярией был очень высок [6]. Действительно, в СССР до начала 1950-х годов заболеваемость малярией была массовой на Кавказе, в Закавказье, Средней Азии и в средней полосе европейской части. Пик заболеваемости пришелся на 1934–1935 гг., когда было зарегистрировано свыше 9 млн случаев малярии [7]. План медицинской работы куйбышевского детского дома № 14 на 1940 г. подтверждает, что заболевшие малярией среди воспитанников были [8,

л. 258]. Возможно, к новому 1939–1940 учебному году детей увозили на берег реки Волги с целью укрепить здоровье и избежать роста заболеваемости. Другой вероятной причиной переезда могла стать недостаточная приспособленность жилищных условий в подмосковном детдоме № 1 [1, с. 66].

Новое учреждение в Куйбышеве открылось на базе дома отдыха им. Коминтерна в районе поляны им. Фрунзе. В двухэтажном каменном и нескольких деревянных корпусах разместили 153 ребенка в возрасте от 8 до 15 лет (см. табл. 1).

Таблица 1

Список испанских детей детского дома № 14 [8, л. 2–3, 6, 7 об.; 9, л. 27 – 28 об.]

№ п/п	Фамилия	Имя	Год рождения
1	Ариенса Гарсия	Мария Луиса	1929
2	Ариенса Гарсия	Алисия	1927
3	Арансета Менчака	Арасели	1928
4	Алонсо Кампо	Хосе	1927
5	Альварес Гутьеррес	Альфонсо	1927
6	Альварес Гутьеррес	Мария Антония	1926
7	Андрес Андрес Баррера дель Кампо	Амелия	1924
8	Альмасан Фабрегес	Кармен	1929
9	Аррисабалага Арана	Мария Виктория	1926
10	Баито Гутьеррес	Хоакин	1928
11	Бланко Кантели	Секундина	1928
12	Басконес Мартин	Хосе	1926
13	Калабоцо Портеро	Хесус	1928
14	Капанага Марин	Франсиска	1928
15	Кальведо Гомес	Фернандо	1929
16	Кастро Гарсия	Франсиска	1927
17	Сианко	Луис	1929
18	Криадо Серрано	Фелисьяно	1928
19	Диас Гонсалес	Каролина	1929
20	Диас Гонсалес	Антонио	1928
21	Диас Селянова	Ферумин	1929
22	Диас Селянова	Хосе Мануэль	1927
23	Дель Молино Вега	Хосе Луис	1927
24	Дель Молино Парра	Хуан	1930
25	Дель Молино Парра	Хулиан	1929
26	Дуке Андрињос	Франсиско	1926
27	Дуке Андрињос	Альфонсо	1925
28	Дуке Андрињос	Хосе Мануиль	1929
29	Элордуй Сан Мигель	Хулия	1926
30	Элордуй Сан Мигель	Хесус	1926
31	Эспиноса Римарес Хесус	Мария	1930
32	Эспиноса Рамирес	Мария	1927
33	Эспиноса Рамирес	Мильян	1929
34	Фернандес Флорес	Хосефа	1928
35	Фернандес Флорес	Хесус	1929
36	Фернандес Ариэта	Альберто	1928
37	Фернандес Ариэта	Хосе Мария	1926
38	Фольгерас Регерра	Аргуоро	1925
39	Гаскон Гордо	Анхель	1929
40	Гаскон Гордо	Мануэль	1925
41	Гаскон Гордо	Бегоия	1930
42	Гасия Гарсия	Венансия	1924
43	Гарсия Франсес	Пиляр	1928
44	Гарсия Франсес	Рикардо	

45	Гарсия Мартинес	Артемио	1929
46	Гарсия Энтриальго	Люсьяно	1927
47	Гарсия Сарментеро	Арминда	1924
48	Гарсия Сарментеро	Родольфо	1928
49	Гарсия Гомес	Армандо	1926
50	Гарсия Гомес	Франсиска	1925
51	Гонсалес Альварес	Мануэль	1927
52	Гонсалес Лоренсо	Хулио	1928
53	Гонсалес Субельдиа	Хулия	1930
54	Гонсалес Субельдиа	Хосефа	1927
55	Гонсалес Субельдиа	Франсиска	1928
56	Гонсалес Виор	Кристина	1925
57	Гонсалес Виор	Антонио	1927
58	Гомес Баамонде	Хосе	1925
59	Гомес Баамонде	Хесус	1930
60	Гутьеррес Саэс	Феликс	1925
61	Гильорме Ихеа	Паскуаль	1927
62	Эрнандес Гомес	Видадь	1931
63	Эрнандес Гомес	Эухения	1928
64	Ибанес ла Порта	Антонио	1925
65	Инфьеста Фернандес	Хосе Луис	
66	Инфьеста Фернандес	Артуго	1926
67	Инфьеста Фернандес	Хоакин	1925
68	Итурраске Аберастури	Долорес	1926
69	Искиердо Сармантон	Федерико	1926
70	Ла Парра Октавио	Мария Анхелес	1931
71	Ла Парра Октавио	Хосе Мария	1925
72	Ла Парра Диэго	Мигель	1927
73	Линарес Баррейро	Люсьяно	1924
74	Лисаарральде Вельдарраин	Милягрос	1926
75	Лисаарральде Вельдарраин	Эстебан	1928
76	Лисаарральде Вельдарраин	Хулия	1931
77	Армендро	Хосе	1927
78	Махон Доменьо	Хулио	1925
79	Махон Доменьо	Касильде	1927
80	Марине Галиндо	Элой	1927
81	Мартинес дель Кастильо	Моналита	1927
82	Мартинес дель Кастильо	Иполито	1929
83	Мендиолоагоития Ора	Хосе Мария	1924
84	Медина Альварес	Хулио	1926
85	Мендикоте Унсуэта	Тереса	1925
86	Мендикоте Унсуэта	Мерседес	1928
87	Микель Рибе	Монсеррат	1927
88	Микель Рибе	Асунсьон	1928
89	Нейра Локуэ	Альваро	1926
90	Новалес Фернандес	Арасели	1927
91	Олибарра Эрнандес	Луис	1929
92	Орбис Диас	Самуэль	1925
93	Орбис Диас	Мария	1928
94	Ортис Лабарга	Анхель	1926
95	Пастрана Мори	Альфредо	1927
96	Перес Куэрво	Марино	1925
97	Перес Дель Ольмо	Антонио	1926
98	Перес Каррио	Адольфо	1927
99	Перес Новалес	Хосе	1929
100	Перес Нава	Луиса Мария	1927
101	Перес Нава	Ампаро	1929
102	Перес Нава	Хулио	1931
103	Перес	Мерседес	
104	Перес Осес	Люсия	1928
105	Перес Осес	Мария Долорес	1931

106	Перес Перес	Аурелио	1924
107	Перес Морено	Луис	1926
108	Пеон Антуня	Рамон	1924
109	Пеон Антуня	Маргарита	1926
110	Пьедра Бельтран	Карлос	1927
111	Пьедра Бельтран	Леопольдо	1929
112	Пухана Домингес	Рамиро	1928
113	Кинтин Кансио	Хосе Мануэль	1925
114	Кирога Искаррия	Кармен	1926
115	Руббьера Ордьялес	Хесус	1925
116	Риверо Перес	Хулио	1927
117	Руэда Мартин	Фернандо	1926
118	Родригес Ортега	Хосе Луис	1928
119	Руперес Матео	Альфредо	1926
120	Руперес Матео	Хосе	1924
121	Сан Сегундо Серрано	Сиро	1928
122	Сан Сегундо Серрано	Эухенио	1930
123	Саис Фернандес	Араселия	1929
124	Сельян Маонтесинос	Хуан	1927
125	Сельян Маонтесинос	Антонио	1929
126	Севильяно Родригес	Мария	1931
127	Севильяно Родригес	Кармен	1927
128	Севильяно Родригес	Фернанда	1924
129	Суарес Алонсо	Луис	1926
130	Суарес Санчес	Лауреано	1927
131	Сальгадо Абраим	Матиас	1929
132	Сальгадо Абраим	Мильягрос	1925
133	Саканель Сулуэта	Карлос	1928
134	Санчес Алонсо Флорес Фернандес	Исмаэль	1928
135	Тапиа Диас	Хосе Мария	1927
136	Торрес Линарес	Пабло	1929
137	Торрес Линарес	Долорес	1926
138	Туэро Кампо	Аделя	1924
139	Туэро Кампо	Хосе	1925
140	Туэро Кампо	Хуан	1928
141	Туэро Кампо	Мерседес	1930
142	Трепьяна	Элой	1927
143	Тоус Гихарро	Рита	1928
144	Урибарри Рамос	Северино	1928
145	Урибарри Рамос	Аугустин	1929
146	Хосефа Вальехо	Пепита	1926
147	Вальеха Арерас	Хосефа	1926
148	Иглесиас Мартинес	Франсиско	1925
149	Саррате	Антонио	1926
150	Хиль-Гарсиа	Антонио	1925
151	Сапико	Мануэль	1930
152	Сапико	Хосе	1925
153	Кастро	Пакита	1927

В распоряжении детдома были амбулатория и медицинский изолятор [8, л. 192; 9, л. 84–87], кухня и столовая, рассчитанные на обслуживание до 1 тыс. человек. За учреждением числились 4 лодки-шлюпки и 1 моторная, 1 баркас, 1 яхта с парусом, 3 лошади, автомашины ГАЗ и ЗИС-5, паровой котел. Нагнетательная линия машинного отделения и электростанция обеспечивали водой, электроэнергией не только детдом, но и некоторые близлежащие объекты [10, л. 98–99; 11, л. 72,

216, 227]. Значительная удаленность учреждения от города при отсутствии налаженных дорожных коммуникаций затрудняла поставки в зимний и весенний периоды, создавая угрозу для обеспечения жизненно необходимыми товарами. Уже летом К.С. Румянцев обратился в отдел детских домов специального назначения Управления детскими домами НКП РСФСР с информацией о проблемах дефицита кроватей, топлива и горючего. Процент готовности к эксплуатации объектов, переданных от

дома отдыха, был следующим: корпус № 1 – 10,85 %, № 2 – 88,58 %, электросеть – 9,45 %, кухня – 54,74 %, баня – 14,3 % [9, л. 131; 12, л. 169, 197]. Следует заметить, что удручающее положение детдома № 14 не было исключением для региона. Протоколы заседания обкома ВКП(б) за 1939–1940 гг. фиксируют затягивание ремонтных работ в старых школах города. Обеспеченность школ дровами при подготовке к 1939–1940 учебному году составляла 10 % от потребности [13, л. 10–11, 126]. Неоднократные проверки работы детского дома отмечали медленное решение обозначенных проблем детдома № 14, тем не менее к лету 1940 г. его состояние признали удовлетворительным.

Деятельность, связанная с обеспечением питания, материально-технического, бытового обслуживания, учебно-воспитательной и медицинской работы во многом определялась комплектацией кадрами. К апрелю 1940 г. число работников детского дома составляло 110 человек. Из них 102 русских и 8 испанцев, 84 человека имели начальное образование, 5 человек – высшее образование, 21 человек – среднее. Административно-управленческие должности занимали 14 человек. Обслуживающий персонал насчитывал 75 человек [14, л. 2–4, 6, 13, 86]. Лечебно-профилактическую работу осуществляли 1 врач, 2 медсестры и 3 санитарки. В штате насчитывалось 8 педагогов, 8 воспитателей, 1 пионервожатый, 1 переводчик. В соответствии со сметами штатного расписания, составленными НКП РСФСР и утвержденными ВЦСПС, мы видим динамику размера заработной платы административно-управленческого, педагогического и медицинского персонала в 1939 г. и 1940 г.: директор – 850/700 руб.; главный бухгалтер – 750/600 руб.; заместитель директора по воспитательной работе – 700/500; главный врач – 600/500 руб.; учитель – 383,67 руб.; учитель музыки и пения – 400 руб.; воспитатель – 300 руб., медсестра – 250 руб. [15, л. 126–128, 250]. Понижение зарплат в 1940 г. было вызвано, скорее всего, новыми реалиями времени: в условиях начала подготовки к войне режим экономии бюджетных средств был объективно оправдан. Среди педагогов и воспитателей членами ВКП(б) являлись 4 сотрудника, кандидатами в члены – 4, членами ВЛКСМ – 14 [8, л. 263]. Обязанности директора исполняли К.С. Румянцев, И.М. Гунский, А.П. Устинова, А.Г. Толстов. Заведующей учебной частью с февраля 1940 г. была назначена Н.И. Рубан, до этого возглавлявшая отдел народного образования Сталинского района г. Куйбышева [16, л. 52]. Руководством организации воспитательной работы в детском доме для испанских детей занималась А.П. Устинова. Учителя-испанцы: Кармен Салеро, 1915 г. р., член КПИ, преподавала

географию; Павло Альварес, 1918 г. р., член КПИ – естествознание, ботанику, испанский язык; Эстер Альварес, 1914 г. р., член КПИ – арифметику; Андрес Фамильярес, 1904 г. р., член КПИ – историю народов СССР, испанский язык для детей и для русских воспитателей; Море Родригес, 1914 г. р., член КПИ – испанский язык. Испанскими воспитателями были Леарука Эгlesiас, 1918 г. р., Ольвида Вельярде, 1919 г. р., Гаспарес Либеро, 1911 г. р., комсомолец, он же выполнял обязанности переводчика [8, л. 267; 17, л. 337]. Среди русских педагогов: Н.П. Спиридонова, Стоянова – в разное время учителя русского языка; Ласточкина – пения; В.А. Левицкий – физической культуры. Решением куйбышевского обкома ВЛКСМ пионервожатыми были назначены И.Я. Липкин (1918 г. р., член ВЛКСМ), К. Шкотина; старшим воспитателем – А.Ф. Обрудова (1915 г. р., член ВЛКСМ); воспитателями – С.И. Лисицин (1918 г. р.) и А.И. Лисицина (1913 г. р.), имевшие среднее педагогическое образование и опыт работы в школе; М.И. Беляева (1916 г. р.) [18, л. 69–70, 80]. При участии партийных органов области и города, городского отдела народного образования создавались необходимые для педагогической работы условия. Учреждение обеспечивалось учебно-методическими, наглядными пособиями, поступавшими из школ города. Для сотрудников предусматривались доклады на политические, педагогические и научные темы [19, л. 149–150]. С целью адаптации педагогов к специфическим условиям труда и для повышения качества учебно-воспитательной работы с декабря 1939 г. были организованы курсы русского языка для испанцев, а также испанского языка для русских учителей и воспитателей [20, л. 26 об.]. Изученные документы не позволяют сделать выводы об успешности указанных мероприятий. Однако сохранилась докладная учителя русского языка Е. Гунской, где констатируется незаинтересованность испанских учителей и непродуктивность занятий по изучению ими русского языка [17, л. 128]. Для испанских педагогов, трудившихся в детдомах специального назначения, предполагалась организация особых мероприятий, направленных на знакомство с историей и культурой Советского Союза. Так, по инициативе НКП РСФСР в начале января 1940 г. для испанских учителей была запланирована поездка в Москву с посещением там одного из столичных театров, Третьяковской галереи [8, л. 256].

В детском доме для испанских детей № 14 реализацию санитарно-гигиенических, лечебно-профилактических мероприятий возглавляла Т.В. Глаголева (1902 г. р.). Охрана здоровья испанских детей требовала от сотрудников огромных усилий. Первоочередной была проблема антисанитарии. В феврале

1940 г. очередная межведомственная проверка показала неудовлетворительное состояние ванн и уборных, отсутствие умывальников и недостаток посуды в столовой, на чердаке одного из корпусов был устроен собачник [10, л. 108]. Особую опасность представляла проблема обеспечения водой: в июле 1940 г. директор уведомил организации, получавшие воду через оборудование детдома, что вода недоброкачественная, пить ее можно только кипяченую [10, л. 168]. Угрожающий характер принял дефицит продуктов. В мае 1940 г. руководство детдома направило в НКП РСФСР докладную, акцентируя внимание на ослабленном состоянии детей, вызванном отсутствием с января 1940 г. картофеля и других овощей [9, л. 61]. Осуществление лечебно-профилактических мероприятий затруднялось также особенностями их финансирования. Согласно изученным документам, сметы на выделение денежных средств поступали сначала в НКП РСФСР, после чего утверждались ВЦСПС, со стороны которого нередко осуществлялось занижение конечных цифр. Например, на летние оздоровительные мероприятия 1940 г. запрашивалось 103,1 тыс. руб., ВЦСПС утвердил смету на 66,6 тыс. руб. Сумма на дополнительное питание для каждого ребенка была уменьшена с 3,5 руб. до 2,2 руб. [11, л. 30]. Несмотря на тяжелые условия, проводились плановые осмотры детей, осуществлялась вакцинация от оспы, против желудочных, кишечных заболеваний, ревакцинация от дифтерии, хинизация всех детей для предотвращения роста заболеваемости малярией [8, л. 258]. В санаториях Куйбышева, Крыма, Кисловодска, Одессы, в пионерском лагере «Артек» побывали 37 детей [8, л. 258; 11, л. 30; 21, л. 19]. К концу лета 1940 г. не было зафиксировано желудочно-кишечных инфекций, дети окрепли, снизилась заболеваемость. В октябре 1940 г., после расформирования учреждения, Т.В. Глаголева направила отчет в НКП РСФСР, согласно которому состояние всех испанских детей признавалось удовлетворительным [9, л. 117]. Приведенные данные позволяют сделать вывод о достаточной эффективности лечебно-профилактической работы в детском доме № 14.

Все воспитанники детского дома обучались в начальной школе. При распределении руководствовались уровнем знаний, который был недостаточным из-за отличий испанской и более сложной советской школьных программ. В итоге в IV классе оказались взрослые ребята 14–15 лет. Укомплектованность была следующей: во II классе – 29 человек, в III классе – 66, в IV – 58 [8, л. 264]. В условиях незнания детьми русского языка и наличия в штате одного переводчика крайне сложно было подобрать кадры русских учителей, проблема сменяемости учителей русского языка стояла особенно остро [22, л. 63–64].

Вопрос обеспечения учебного процесса учебниками решался на уровне Наркомпроса РСФСР. В 1939 г. в детдом были направлены учебники на испанском языке по географии, естество-знанию, арифметике, чтению [8, л. 291]. Требования, предъявляемые к качеству преподавания, были едиными с существующими в системе советского образования. Руководящие органы призывали не к упрощению программ и смягчению критериев, а к поиску способов повышения эффективности работы с испанскими школьниками. Резолюция состоявшегося в Москве совещания учителей указывает на проблемы учебно-воспитательной работы школ и детских домов для испанских детей. Так, за первое полугодие 1939–1940 учебного года были выявлены либерализм в оценке знаний, неудовлетворительная методическая работа. Не проводились уроки по истории и географии Испании, отсутствовали учебники по грамматике испанского языка [9, л. 149–151]. В сложившихся условиях в куйбышевском детдоме все же удалось обеспечить образовательный процесс. По итогам первого полугодия успеваемость составила 73 %, об определенных успехах свидетельствует и то, что по итогам II четверти было 10 отличников [11, л. 363; 19, л. 148]. Испанские подростки по достижении 16 лет получали паспорт и вид на жительство в СССР. По решению ВЦСПС и Наркомпроса их следовало выпускать из детдомов для дальнейшего трудового обучения и работы на производстве. Согласно заключению врача и педагогического коллектива детдома № 14 часть из 30 шестнадцатилетних ребят необходимо было оставить по причине ослабленного здоровья или хорошей успеваемости, чтобы успешные ученики смогли продолжить школьное образование. В итоге в Ленинград уехали 22 человека, на момент отъезда часть из них окончила 3 класса образования, часть – 4 класса. Известно, что в дальнейшем 6 подростков стали учениками текстильной фабрики, 11 – машиностроительного завода, 1 – художественных мастерских, 1 – деревообрабатывающего завода [8, л. 12–13, 17–18].

Воспитательная работа осуществлялась в соответствии с утвержденным НКП РСФСР в 1938 г. «Положением о детском доме для испанских детей». В качестве определяющей цели документ закреплял воспитание энергичных строителей коммунизма, борцов за свободную Испанию и против фашизма. В планы работы учреждения включались мероприятия, приуроченные к знаменательным датам истории советского государства и республиканской Испании, международного рабочего движения. Так, к началу ноября 1939 г. было решено провести выборы в детский совет и редколлегия детского дома,

вручить переходящее Красное знамя лучшему классу, устроить встречу с командирами Красной Армии. На 7 ноября 1939 г. планировалось торжественное открытие детского дома для испанских детей № 14 с приглашением детского актива Куйбышева [8, л. 254]. К осуществлению воспитательной работы активно привлекались отделы пропаганды и агитации, школьной молодежи и пионеров горкома ВЛКСМ [23, л. 30–31]. Особое внимание уделялось налаживанию самообслуживания и развитию трудовых навыков, т. к. в ходе проверок у испанских детей выявились неаккуратность и леность [8, л. 261].

Среди изученных документов были встречены лаконичные и вместе с тем содержательные характеристики некоторых воспитанников детского дома № 14 [8, л. 46–50]. Из личной карточки Хосе Гомеса: «1925 г. р., родом из Бильбао, отец – машинист, мать – домохозяйка. Очень способный, но ленив и легко поддается влиянию, коллектив не любит, больше времени проводит в одиночестве, изредка увлекается рисованием». О пятнадцатилетнем Альфонсо Дуке сообщалось, что он ученик 3-го класса, на момент прибытия грубил, воровал, дрался, со временем стал исправляться, увлекся футболом. Приведенные данные помогают составить приблизительный социально-психологический портрет воспитанников, что, в свою очередь, позволяет предположить, какой трудной была работа учителей и воспитателей. От них требовались не только знания, опыт, ответственность. Особое значение приобретали способность принимать решения в нестандартной ситуации, умение находить индивидуальный подход, выдержка и решительность.

С целью воспитания детей и организации их досуга в детском доме действовали кружки фото- и радиодела, рукоделия, пения, физической культуры. Тридцать воспитанников, занимавшихся в кружке юннатов, участвовали летом 1940 г. в выставке общесоюзного значения [8, л. 166; 21, л. 17]. В Куйбышеве 18 июня 1940 г. открылась первая областная олимпиада детского творчества. Среди тысячи с лишним участников были воспитанники детского дома № 14, исполнившие испанские танцы, а также народные и революционные песни [24, л. 20]. Летние дни 1940 г. наполнились для детей разноплановыми событиями. Среди них экскурсия на строительство Куйбышевского гидроузла, семидневный поход на шлюпках по речному маршруту «Волга – Уса», более 20 однодневных выездов за Волгу, более 30 встреч с детьми близлежащих пионерских лагерей, с детьми г. Сталинграда, экскурсия на теплоходе в г. Ульяновск [21, л. 18–19; 24, л. 6].

К лету 1940 г. работа по основным направлениям в детском доме № 14 стабилизировалась. В мае

1940 г. НКП РСФСР уведомил руководство о дополнительном заезде испанских детей [9, л. 57, 62]. Часть проблем по-прежнему вызывала озабоченность, однако вопрос о закрытии детского дома не ставился. Напротив, в июле заведующий городским отделом народного образования г. Куйбышева Катаева по запросу обкома ВКП(б) сформулировала предложения по улучшению положения детдома, среди которых возможность его перевода в здание городской школы № 33 [22, л. 63–64]. Наркомпрос 13 августа 1940 г. запросил от директора составление сметы расходов на будущий 1941 год [11, л. 125]. Судя по приведенным выше данным, решение НКП РСФСР о расформировании детдома в конце августа стало неожиданным. В качестве обоснования приводились непригодность помещений, перебои в снабжении водой и электроэнергией [9, л. 123]. На наш взгляд, эти причины были не единственными. Анализ распорядительной, сметной документации, делопроизводственной переписки между Управлением домами отдыха ВЦСПС, Наркомпросом РСФСР, куйбышевским облисполкомом позволяет увидеть противоречия между профсоюзными органами и органами образования, возникшие по вопросу территориальной базы для обеспечения отдыха трудящихся. Если бы вопрос был действительно в полной непригодности зданий, то вряд ли после отъезда испанских детей в эти помещения заселили бы отдыхающих. Однако отчет дома отдыха им. Коминтерна за 1940 г. подтверждает его функционирование: с июня по сентябрь здесь отдохнули 1 705 человек [25, л. 24].

Отъезд детей состоялся 9 сентября 1940 г. Испанские воспитанники были распределены следующим образом: 29 человек – в детдом № 2, 37 – в детдом № 5 на станции «Обнинское», 16 – в детдом № 1 станции «Правда» Московской области, 9 – в детдом № 10 г. Пушкино, 10 – в детдом № 8 г. Ленинграда, 30 – в детдом № 12 г. Москвы [8, л. 2–6, 9]. Почти всем им вскоре предстоял новый переезд и трудности, связанные с эвакуацией в начале Великой Отечественной войны. Детский дом № 2 оказался в г. Бирске Башкирской АССР, детдом № 1 – в с. Куккус Саратовской области, детский дом № 5 – в с. Васильевское Саратовской области, детский дом № 8 – в г. Миасс Челябинской области [26, с. 503–507; 27, с. 103–107].

В заключение отметим, что организация детского дома для испанских детей в Куйбышеве изначально была недостаточно продуманной. Местные органы власти не сразу серьезно отнеслись к решению задач материально-технического оснащения, что негативно отразилось на создании необходимых санитарно-гигиенических условий, обеспечении про-

дуктами, инвентарем, одеждой и обувью. Учебный, воспитательный процесс, досуговая деятельность осуществлялись в соответствии с целями и задачами советской системы образования, причем особое внимание уделялось сохранению национальной идентичности юных испанцев. При формировании педагогического состава решающими критериями были идеологическая благонадежность и наличие опыта работы с детьми, что было особенно важным, т. к. учителям и воспитателям приходилось искать подход к испанским детям, набирать особые

методы обучения и воспитания. Своевременное укомплектование кадрами, постоянный контроль со стороны НКП РСФСР, партийных органов, организованная, подчас самоотверженная работа всего коллектива за несколько месяцев сделали работу учреждения удовлетворительной. Реализация социальной защиты позволила сохранить жизнь детей, улучшить состояние их здоровья, помочь им адаптироваться к жизни вдали от родины, что было особенно важным для их дальнейшей социализации в тяжелейших реалиях военного времени.

Список источников

1. Фернандес-Эрес А. П. «Заставить их полюбить эту жизнь...»: испанские детские дома в СССР (1937–1939) // Вестник РГГУ. Сер.: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2017. № 1. С. 63–71.
2. Харитоновна Н. Ю. Система воспитания в детских домах для испанских детей в Советском Союзе: к истории педагогических идеологем // Шаги. 2015. № 1. С. 71–92.
3. Рокутова О. А. Документы архивов Самарской области о деятельности детского дома для испанских детей в 1939–1940 гг. // Современная научная мысль. Научный журнал НИИ истории, экономики и права. 2022. № 5. С. 249–253.
4. Головачева А. В. Детский дом для испанских детей в г. Куйбышеве // Платоновские чтения: материалы и доклады XXIV Всероссийской конференции молодых историков (Самара, 7–8 декабря 2018). Самара: Самарская гуманитарная академия, 2019. С. 82–84.
5. Малинкин Е. М. «NINOS DE RUSIA» («Дети России»). В Куйбышеве // Управление государственной архивной службы Самарской области. 2017. URL: https://archive.samregion.ru/info_act/publication/18.04.2017/all/1/22469/ (дата обращения: 28.07.2023).
6. Висенс Е. Неизвестная правда об испанских детях в СССР // Испанские хроники. URL: <http://spalex.narod.ru/biblio/deti.html> (дата обращения 02.07.2023).
7. Малярия // ГБУЗ НАО «ЦРПЗРНАО»: [сайт]. URL: <http://crpnao.ru/infekcionnye-bolezni/33-malyariya> (дата обращения 03.07.2023).
8. Центральный государственный архив Самарской области (далее – ЦГАСО). Ф. Р–1646. Оп. 2. Д. 4.
9. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 2. Д. 1.
10. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 2. Д. 5.
11. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 3. Д. 2.
12. Самарский областной архив социально-политической истории (далее – СОГАСПИ). Ф. 9414. Оп. 1. Д. 43.
13. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 30. Д. 687.
14. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 3. Д. 13.
15. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 3. Д. 3.
16. СОГАСПИ. Ф. 714. Оп. 1. Д. 694.
17. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 2. Д. 3.
18. СОГАСПИ. Ф. 1683. Оп. 1. Д. 103.
19. СОГАСПИ. Ф. 714. Оп. 1. Д. 693.
20. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 2. Д. 2.
21. ЦГАСО. Ф. Р–1646. Оп. 3. Д. 1.
22. СОГАСПИ. Ф. 656. Оп. 31. Д. 180.
23. СОГАСПИ. Ф. 2461. Оп. 1. Д. 507.
24. СОГАСПИ. Ф. 1683. Оп. 16. Д. 7.
25. СОГАСПИ. Ф. 9414. Оп. 1. Д. 57.
26. Фернандес-Эрес А. П. Испанские «дети войны» в 1941–1944 гг.: опыт эвакуации в глубокий тыл // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. История и археология. 2014. Т. 16. С. 503–507.
27. Фернандес-Эрес А. П. Детские дома для испанских детей во время Великой Отечественной войны // Война и судьбы молодежи: опыт осмысления и проблемы сохранения исторической памяти: сборник научных статей участников Всероссийской конференции (Курск, 19–20 июня 2021 года). Курск, 2021. С. 103–107.

Статья поступила в редакцию 18.05.2023; одобрена после рецензирования 02.06.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 18.05.2023; approved after reviewing 02.06.2023; accepted for publication 09.06.2023.

Виталий Александрович Скопа

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, sverhtitan@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАТИСТИЧЕСКОГО УЧЕТА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ОКРАИНАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ КАЗАХСКОЙ СТЕПИ)

Аннотация. Рассматриваются особенности статистического учета в национальных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX века по материалам статистических комитетов Степного края. На основе анализа выявленных источников и систематизированных исследований раскрыты проблемы и сложности, с которыми приходилось сталкиваться региональным статистическим службам при выполнении статистических работ. Учитывая специфику административного устройства окраин, кочевых хозяйств, выделены особенности статистических служб региона в разработке переписных бланков учета.

Ключевые слова: Степной край; статистический учет; народонаселение; Российская империя.

Vitaly A. Skopa

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, sverhtitan@rambler.ru

FEATURES OF STATISTICAL RECORDS IN THE ETHNIC PERIPHERY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE LATE 19th AND EARLY 20th CENTURIES (BASED ON MATERIALS FROM REGIONAL STATISTICAL COMMITTEES IN THE KAZAKH STEPPE)

Abstract. The paper examines the features of statistical records in the ethnic periphery of the Russian Empire in the late 19th and early 20th centuries on the materials of the regional statistical committees of the Governor-Generalship of the Steppes. Based on the analysis of identified sources and systematized research, the author reveals the challenges encountered by the regional statistical services. Taking into account the specifics of the periphery's administrative structure and nomadic farm lifestyle, the paper describes how statistical recording services adapted their census forms.

Keywords: Governor-Generalship of the Steppes, statistical records, population, Russian Empire.

Системный процесс формирования статистических данных был связан с оформлением региональных статистических служб, функциональные обязанности которых делились на «обязательные» и «необязательные работы». В связи с постоянной необходимостью сведений о количестве населения для раскладки налогов, для выяснения его потребностей, для призыва в армию правительство придавало особое значение учету народонаселения. Статистическим комитетам рекомендовалось составлять программы и проводить однодневные переписи населенных пунктов, совершенствовать методы сбора сведений о населении, разрабатывать инструкционные руководства.

Актуальность заявленной проблемы заключается в анализе и переосмыслении особенностей статистического учета в национальных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX века. Обращение к истории статистического учета и учету народонаселения имеет важное научно-практическое значение, поскольку именно формируемые статистические сведения могут являться важнейшей составляющей в определении политики государства,

выработке стратегии действий, тем более если это касается национальных окраин [1, с. 17]. В этой связи большую ценность и интерес представляют работы комитетов казахской степи по совершенствованию форм и методов статистики населения.

Специфика публикаций, посвященных истории становления, развития и деятельности статистических учреждений на территории Казахстана в последней трети XIX — начале XX века заключается в их научной многоплановости. В условиях колонизации степи внимание исследователей было обращено на социальные, экономические и политические аспекты. Истории организации статистических комитетов в Казахстане и их роли в изучении региона посвящены работы А.М. Кимасова [2]. Исследователями С.К. Игибаевым, С.А. Урашевым рассматриваются региональные центры статистического учета и определяется их вклад в осуществление статистических кампаний [3, 4]. При рассмотрении и характеристике статистических обследований в Степном регионе научный интерес представляют исследования А.Н. Алексеенко [5]. В работах ученого дается характеристика статистического учета

в Казахстане, его специфика в контексте демографических процессов.

Целью данной статьи является выявление особенностей и специфики учета народонаселения действующими административно-территориальными статистическими учреждениями в территориальных границах казахской степи.

Данная работа выполнена в русле теории модернизации как историософской парадигмы и цивилизационного подхода. Развитие социально-экономической, политической, социокультурной сфер способствовало усложнению взаимодействия существующих институтов. Переход к «новому» обществу заставлял изыскивать иные принципы и подходы к организации управления существующими структурами. Процессы модернизации имели не только временное, но и пространственное измерение. Они приобретали своеобразие и в зависимости от геополитического положения страны или региона, ее места в мировой системе, цивилизационно-культурного и исторического наследия, специфики национального менталитета, уровня социально-экономического, политического и культурного развития.

Источниковой базой исследования являлись как опубликованные источники, так и архивные данные. К числу опубликованных источников можно отнести журналы и протоколы заседаний статистических комитетов [6–11]. Архивные документы были выявлены в Центральном государственном архиве Республики Казахстан (г. Алматы) и Российском государственном историческом архиве. Анализ систематизированных исторических документов позволил комплексно подойти к рассматриваемой проблеме в контексте развития региона.

Будучи одним из основных занятий комитетов по учету народонаселения, как определяло положение 1865 года, ему уделялось значительное внимание в регионе не только потому, что это требовалось для регулярных отчетов в центральный статистический комитет МВД, но и потому, что в рассматриваемом регионе данный вид статистического учета имел массу недостатков [5, с. 31]. Одной из причин таковых являлось позднее оформление региональных центров статистического учета в Акмолинске, Семипалатинске, Семиреченске, во многом это было связано с окончательным вхождением Степного края в состав империи, что и наложило свой отпечаток [1, с. 52]. Во-вторых, в оформленных административных учреждениях учета катастрофически не хватало квалифицированных кадров, порой даже простых переписчиков или счетчиков, которым требовалось элементарно фиксировать данные сведения без каких-либо аналитических заключений.

В-третьих, финансовый недостаток не позволял на системной основе организовывать и проводить статистические кампании или привлекать специалистов извне. Также немаловажной проблемой учета народонаселения в регионе было и то, что большая часть населения вела полукочевой образ жизни, это создавало весьма серьезные затруднения для переписи или даже выборочного учета [3, с. 60]. В целом было очень много нерешенных проблем, неразработанных систем и методов сбора сведений о населении.

Вопрос о необходимости совершенствования статистики населения поднимался комитетами неоднократно. В 1884 г. секретарь Акмолинского комитета И.А. Козлов в записке «Об устройстве статистики населения» дал развернутую программу повышения достоверности сведений, в которой были разработаны методы учета «по опросным листам» естественного движения населения [9, с. 4–5]. Характеризуя состояние статистики населения, он писал: «Существующая у нас метрическая система регистрации этого рода движения не вполне удовлетворительна, как по форме, так и по содержанию... Метрические записи производятся по формам, различным для каждого вероисповедания... Они недостаточно полны». «Желательно, – писал он далее, – чтобы метрики отвечали двум условиям: были полнее и однообразнее» [9, с. 7–9]. Так, в качестве примера можно отметить, что в графах о вступающих в брак не указывалось место жительства и занятие; в графах о родившихся отсутствовали сведения о постоянном месте жительства, возрасте и занятиях родителей; не учитывалось, какое по счету рождение и на котором году супружеской жизни; в графах об умерших отсутствовало место жительства, семейное положение, занятие [2, с. 101]. Эти сведения необходимы были для изучения населения, для определения брачной «плодовитости», общей и особенной смертности в пределах той или иной местности. В записке были определены функции низших административных органов, которые должны были доставлять в комитет не сводные данные, а первичные бланки. Из системы сбора сведений исключалась полиция [12, л. 17]. Таким образом, статистика населения отделялась от интересов фиска.

Вопрос о введении посемейных или подомовых списков Акмолинским комитетом неоднократно рассматривался на заседаниях 1893 г. и 1894 г. [12, л. 25–28]. На одном из них Г.Е. Катанаев рассказал о порядке их ведения в казачьих станицах и поселках, А.В. Селиванов, член комитета, предложил собирать статистические данные при помощи «карточной системы», показав ее преимущества перед существующей.

ющей табличной [12, л. 45–47]. Для выработки мер по улучшению статистики была избрана комиссия, в которую вошли Г.Е. Катанаев, И.В. Веретенников и В.М. Михайлов. Фактически данные лица являлись «непременными» членами статистического комитета, были как никто другой заинтересованы в выработке методов формирования данных и их верификации.

В жалком положении находилась статистика казахского населения. Комитеты отмечали, что «сведения о казахах отличаются особой неточностью» [1, с. 13]. Сбор их осложнялся и тем, что во многих областях более 80 % населения было кочевым, с которого правительство взимало кибиточные подати, а вопросам естественного и механического движения не придавало значения. Большие размеры волости, разбросанность зимовок, удаление во время кочевки целых аулов «лишало местные власти возможности даже по слуху знать многие явления в движении населения, а не только вести им точную запись» [3, с. 62]. По существовавшим правилам обязанность доставлять сведения о естественном и механическом движении возлагалась на само население. Но эти правила никогда не исполнялись: «у правительства не было нужды в этих сведениях, а население не выполняло их как противные его взглядам и обычаям» [9, с. 6–7]. Даже ЦСК в разъяснениях указывал, что «в отношении кочевого населения можно ограничиться валовыми итогами разных данных, без тех подробностей, какие требуются о прочем населении» [13, л. 215].

Проводившийся раз в три года учет казахского населения давал относительно точные данные о количестве кибиток. В 1883 г. по спискам старшинств Зайсанского пристава число женщин было почти вдвое меньше числа мужчин, что не соответствовало истине [14]. В Уральской области до 1898 г. из Гурьевского и Темирского уездов вообще не поступало никаких сведений о казахском населении, а в двух других они были несовершенно, ибо в области не существовало даже подобия метрических записей. Описания методов сбора сведений были даны Фёдоровым – членом Семипалатинского комитета, составившим программу улучшения статистики казахского населения: «собирались они по памяти за период в 2–3 и более месяцев» [15, л. 62]. Конечно, доверять полностью таким сведениям нет оснований.

Но необходимость подробного учета казахского населения все более диктовалась экономическими, военно-стратегическими и политическими соображениями. В этой связи комитеты предпринимали ряд мер по улучшению статистики народонаселения. Большую работу в этом направлении проводил Се-

мипалатинский комитет. В 1893–1894 гг. В.П. Никитин, секретарь комитета, совершил поездки в ряд уездов «для установления более правильного способа собирания статистических сведений по киргизскому населению» и исследовал причины их неточности [15, л. 27–28]. Над этой проблемой работали М.А. Фёдоров, Н.Я. Коншин. Обобщив собранный материал, комитет разработал и обсудил проект введения метрических записей среди казахского населения. В этой связи была разработана целая программа действий. Предлагалось снять с населения метрический учет и возложить его на аульных старшин, снабдив их для этих целей особой шнуровой книгой. Контроль за ведением записей возлагался на аульных баев, которые заверяли их подписью или печатью и несли наравне со старшинами уголовную ответственность в случае их подлога. Для большей достоверности книгу предлагалось вести в самой простой форме на казахском языке. При переписке данных из нее в волостную книгу записи переводились на русский язык с подразделением по рубрикам [8]. Разработка новых форм сбора метрических сведений явилась еще одним шагом комитета в улучшении статистики населения. «Существующие до сего таблицы, – сказано в отчете комитета за 1896 г., – ввиду сильно изменившихся условий экономической и промышленной жизни местного населения, оказались в настоящее время сильно устаревшими: выработанные же ныне ведомости составлены вполне сообразно с современными требованиями, и нет сомнения, дадут более полный материал для всестороннего изучения области» [15, л. 17].

Совершенствованием статистики населения занимался и Уральский комитет. Членами комитета была разработана обширная программа исследований, намечены меры улучшения статистики [7–8]. «В киргизской степи, – говорил Кранихфельд, – дело статистического исследования придется создавать впервые, т. к. до сего времени все операции ограничиваются там организованным ветеринарным надзором и регистрацией наличного скота» [7, с. 10]. Изучение решено было начать с личных исследований, сбора и обобщения литературы, архивных источников, с дневников, заметок и таким образом собрать возможно полные сведения по этнографии, а затем уже составить программу изучения края.

Поскольку комитет был учрежден накануне Всеобщей переписи, Кранихфельд, секретарь, попросил собрание дать возможность всем членам принять участие в ней, «чтобы это крупное статистическое дело стояло в самой тесной связи со всеми остальными работами его» [7, с. 8]. Но перепись не только обогатила опытом членов комитета, она показала и

несостоятельность статистики до его образования, лишней раз доказала необходимость его учреждения. Перепись выявила неучтенных более 87 тыс. чел. В связи с этим было уделено большое внимание улучшению форм и методов статистики населения, особенно казахского полукошачевого [5, с. 63].

Сразу же после переписи комитет начал составление посемейных списков казахского населения, данные для которых брались из переписных листов. Правда, работа велась «под непосредственным руководством и наблюдением» секретаря комитета, разрешалось брать только сведения о числе семей и душ в них [7, с. 12]. Через год работа закончилась, было переписано около 71 тыс. семей. Составленные списки переплетались в книги по каждому аулу и рассылались по волостям с требованием «внести в них сведения о естественном движении по каждой семье, все изменения, происшедшие после 29 января 1897 г., выделить на отдельные листы вновь образовавшиеся семьи, собрать сведения об отсутствовавших во время переписи лицах» [15, л. 25].

Однако разовые сведения не могли удовлетворить комитет, вопрос о регистрации движения населения неоднократно рассматривался им в последующие годы. Был представлен план ведения статистики браков, рождений и смертей. Вместо списков, не допускавших всесторонней разработки сведений, вводились ведомости, которые для оперативности делались в виде личных карточек разного цвета.

Карточки заполнялись в аулах и возвращались в комитет. По истечении года они подсчитывались, определялся естественный прирост, который прибавлялся к данным Всеобщей переписи. Процентное отношение браков, рождений и смертей по всему казахскому населению высчитывалось по аналогии с данными о казахах, живущих на войсковой территории. Карточки давали сведения не только о размерах движения населения, но они служили и материалом в разработке интересных для статистики и этнографии вопросов: «определение брачных возрастов, указание времени года с наибольшим числом браков и рождений, гражданское состояние вступающих в брак, процент мертворожденных, смертность по местностям и возрастам и т. д.» [15, л. 24–26]. На основании карточек комитет делал анализ состава населения, разрабатывал разнообразные таблицы и ведомости. В 1901 г. с переходом войсковой статистики в ведение комитета подобный метод распространился и на войсковую территорию, сведения по которой до этого собирались только в абсолютных цифрах.

Конечно, регистрация при помощи карточек повышала достоверность сведений, но это еще не

решало многие проблемы. Есть основания полагать, что многие сословные группы вообще не учитывались. Регистрация раскольников в Уральской области была возложена на станичных атаманов. Но одни из них присылали формальные списки, другие вообще отказывались вести эту работу. Отказались доставлять эти сведения атаман 1-й станицы и Уральский полицмейстер [7, с. 13].

Особенно большие затруднения вызывала статистика пришлого населения. Комитеты не в состоянии были вести миграционный учет. В 1909 г. разница между материалами для прибавления естественного прироста к данным переписи и материалами станичных атаманов достигла громадных размеров – 79 195 чел. [7, с. 13–14]. В следующем году комитет избежал этой ошибки в существовавших размерах, однако наладить точный учет этого, как, впрочем, и остального населения, ему не удалось. Таким образом, решение о прибавлении естественного прироста населения к данным Всеобщей переписи было не лучшим, даже с точки зрения статистики XIX века. И все-таки этот метод оказывался иногда ценнее и практичнее официально рекомендуемых административной статистикой. Этим методом исчисления комитеты пользовались весьма широко. Так, Уральский комитет в период 1908–1914 гг. собирал и обрабатывал по 36–40 тыс. карточек ежегодно [7].

Регистрация казахского населения по метрическим книгам была в 1898 г. введена и в Семиреченской области [11]. До введения книг оно исчислялось по посемейным спискам, которые составлялись один раз в 3 года. Нередко в данные нового трехлетия вносились прежние сведения, и списки показывали даже убыль населения. Так, прирост населения в 1905 г., по данным административно-полицейских органов, был равен 9 609 чел. [16, л. 12]. Перепроверяя эти сведения, комитет запросил данные из метрических книг и из записей полицейских управлений. По их сведениям, общий итог прироста населения в 1905 г. составил 18 478 чел., т. е. почти вдвое больше прироста, указанного в посемейных списках. Аналогичные перепроверки проводились неоднократно. Сравнивая численность населения на 1907 г. по данным посемейных списков, комитет обнаружил, что казахское население к 1908 г. уменьшилось на 6 566 чел. По сведениям же метрических книг, оно увеличилось на 7 919 чел. [16, л. 85]. Таким образом, низшими административно-полицейскими органами не было учтено в 1907 г. 14 485 чел., что фактически составляло около 1,8 % от всего населения. В результате проделанной работы комитет справедливо приходил к выводу, что «метрические книги... дают более верный материал для определе-

ния общей численности кочевого населения... чем составляемые волостною администрацией ведомости на основании посемейных списков» [16, л. 85].

Комитет делал попытку введения и карточной системы регистрации движения населения, но вводилась она только для выяснения влияния пришло-го элемента на общий прирост населения. В 1904 г. посредством карточек ежемесячно собирались сведения о родившихся, умерших и бракосочетавшихся с разделением их на категории. Однако уже через год комитет отказался от этой системы ввиду ее «обременительности» для низких чинов. Сведения вновь стали собираться по годичным ведомостям, но от карточной системы было заимствовано распределение браков, рождений и смертей по месяцам и категориям.

Таким образом, усложнение форм хозяйствования начиная со второй половины XIX века, вызванное реформированием российского общества, оказывало благоприятное влияние на рост потребностей в статистическом учете и контроле, что было сильнейшим толчком к развитию и деятельности региональных статистических служб в новом формате. Комитеты Степного края проводили определенную научно-исследовательскую работу, занимались статистикой народонаселения, организовывали подворные и поселенные переписи и обследования различных типов хозяйств. Слабость административной статистики вынуждала комитеты заниматься совершенствованием форм и методов сбора и обработки статистических материалов. Все эти меры способствовали улучшению статистики в регионе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Скопа В. А. Создание областных статистических комитетов в Степном генерал-губернаторстве и их деятельность в последней трети XIX – начале XX века: имперские проекты и практики. Барнаул, 2020. 201 с.
2. Кимасов А. М. Деятельность Семипалатинского статистического комитета по статистике народонаселения области // Исторические науки. Алта-Аты, 1974. С. 99–106.
3. Игибаев С. К. Население Семипалатинской области конца XIX века (по данным первой всеобщей переписи населения Российской империи) // Проблемы истории и историографии национально-освободительных движений в Казахстане XVIII – начало XX вв. Алматы, 1997. С. 58–65.
4. Урашев С. А. Семиреченский областной статистический комитет – первое научное общество на территории края 1879–1917 гг. Алмата, 2008. 117 с.
5. Алексеенко А. Н. Население Казахстана за 100 лет (1897–1997 гг.). Усть-Каменогорск, 1999. 128 с.
6. Журнал заседаний Семипалатинского статистического комитета за 1893. Семипалатинск, 1894. 18 с.
7. Журнал заседаний Уральского ОСК 20 апреля 1898 г. Уральск, 1899. 17 с.
8. Журнал заседаний Уральского ОСК ноябрь 1913 г. Уральск, 1913. 24 с.
9. Протоколы заседаний Акмолинского статистического комитета за 1887. Омск, 1888. 21 с.
10. Протоколы заседаний Семипалатинского статистического комитета за 1889. Семипалатинск, 1889. 8 с.
11. Протоколы заседаний Семиреченского статистического комитета за 1891. Семиреченск, 1891. 6 с.
12. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» Республики Казахстан. Ф. 393. Оп. 1. Д. 33.
13. Федеральное казенное учреждение «Российский государственный исторический архив.» Ф. 1290. Оп. 1. Д. 373.
14. Обзор Акмолинской области 1895. Омск, 1896. 295 с.
15. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» Республики Казахстан. Ф. 460. Оп. 1. Д. 36.
16. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» Республики Казахстан. Ф. 828. Оп. 1. Д. 8.

Статья поступила в редакцию 17.04.2023; одобрена после рецензирования 06.06.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 17.04.2023; approved after reviewing 06.06.2023; accepted for publication 09.06.2023.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-95-100

Владик Робертович Султангулов

Ордена Знак Почета Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Уфа, Россия, Su.vladik@yandex.ru

ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКИЕ СВЯЗИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН С РЕГИОНАМИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ОПЫТ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Аннотация. Статья посвящена межрегиональным отношениям Башкирии с регионами Западной Сибири. Выявлены закономерности исторических связей между сторонами, сформулированы закономерности их развития и проблемы, требующие решения в перспективном будущем.

Ключевые слова: Республика Башкортостан; межрегиональные связи; исторические связи.

Vladik R. Sultangulov

Order of the Badge of Honor Institute of History, Language and Literature of the Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Ufa, Russia, Su.vladik@yandex.ru

ECONOMIC RELATIONS OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN WITH THE REGIONS OF WESTERN SIBERIA IN THE LATE 20TH AND EARLY 21ST CENTURIES: TRACK RECORD AND CURRENT STATE

Abstract. The paper focuses on the inter-regional relations of Bashkiria with the regions of Western Siberia. The author reveals patterns of historical ties between the parties, tracing their development, as well as identifies some problem spots that need to be addressed in the future.

Keywords: Republic of Bashkortostan; interregional relations; historical ties.

Республика Башкортостан является одним из ведущих регионов России с точки зрения объема перерабатываемых природных ресурсов, из которых наивысших показателей достигает нефтяная отрасль. Нарастающие темпы производства местных предприятий, а также снижение европейского импорта показали необходимость изучения перспектив дальнейшего расширения экспортных и импортных возможностей субъекта в рамках межрегиональных экономических связей внутри Российской Федерации и за ее пределами. Как отметил глава МИД России С.В. Лавров: «Очень часто легче находить новых партнеров во внешних связях на уровне регионов» [1]. В связи с этим научный интерес представляет опыт сотрудничества Башкирии с регионами Западной Сибири (Сибирским федеральным округом (СФО) в конце XX – начале XXI века для выявления исторических связей и перспектив их расширения.

Регионы Западной Сибири имеют богатый опыт как внешнеэкономического сотрудничества с ведущими странами на Востоке, так и внутреннего товарооборота с другими субъектами, этот опыт актуален для решения экономических задач всех субъектов РФ.

Целью работы выступает изучение истории развития межрегиональных отношений Республики Башкортостан с регионами Западной Сибири в конце XX – начале XXI века в экономической сфере.

Объектом исследования в данной статье являются межрегиональные связи Республики Башкортостан с регионами Западной Сибири.

Предметом исследования выступают межправительственные соглашения между Республикой Башкортостан с субъектами в рамках современного СФО.

Хронологические рамки исследования включают межрегиональные отношения 1990 г. по настоящее время. Нижняя планка 1990 года обосновывается «парадом суверенитетов» внутри РСФСР, обретением властных полномочий субъектами к ведению самостоятельной внешней политики во многих областях.

В данной статье используются историко-генетические методы (в изучении истории и эволюции межрегиональных связей), историко-сравнительные методы (в сопоставлении связей современных РБ с субъектами СФО), метод перспективного анализа (в выявлении закономерностей развития межрегиональных отношений).

Задачами данной работы являются:

1. Описание имеющейся историографии по теме внешнеэкономических связей Республики Башкортостан на современном этапе.

2. Анализ исторических отношений между Республикой Башкортостан с субъектами СФО в 1990–2010-е годы в экономических и иных областях.

3. Конкретизация существующих проблем в двухсторонних отношениях Республики Башкортостан с субъектами СФО и обозначение возможных путей их решения.

4. Выявление проблем общего характера во взаимоотношениях Республики Башкортостан со всеми субъектами СФО за период с 1990 г. по настоящее время.

Тему внешних связей Республики Башкортостан изучали: Д.Г. Васьбиева [2] – со странами Западной Европы в 1990–2000 гг.; И.В. Закиров [3] – с некоторыми приоритетными регионами РФ и западными странами в 1990-е гг.; И.Ю. Зобов [4] – промышленный аспект внешних связей регионов Южного Урала (РБ, Оренбург, Челябинск) в 2000–2007 гг.; В.И. Утяшев [5] – общие объемы экономических связей с приоритетными регионами РФ за 1999–2004 годы; А.Д. Зиалтдинова и А.С. Кабирова [6] – общее состояние внешних связей РБ с другими странами за 2015–2017 гг.

Ранее в экономических и исторических исследованиях акцент ставился на связях РБ с западными странами, в изучении отношений с регионами России исследования ограничивались общими статистическими данными торговых операций без глубокого анализа по каждому субъекту, поскольку авторы не имели доступа к текущей документации государственных органов Республики Башкортостан.

Поэтому теоретическая значимость данной работы заключается в новизне, введении в научных оборот новых материалов, ранее не использованных в исторической науке. Автор впервые анализирует межрегиональные отношения Башкирии с конкретными субъектами РФ на современном этапе. Результаты исследования могут быть полезны для студентов, специализирующихся на отечественной истории, истории Башкортостана, а также для региональных органов власти, ответственных за внешние связи и развитие торговли.

В статье последовательно будут рассмотрены история межрегиональных отношений РБ с крупными субъектами СФО и их современное состояние.

Отношения с Кемеровской областью (Кузбассом) основывались на стабильном экономическом партнерстве государственно-договорного характера. В 1990-е ежегодно заключались типовые межправительственные соглашения [7], где главной частью являлись приложения [8] по экономическому сотрудничеству, раскрывающие наименования и единицы поставки важнейших видов продукции, товаров и сырья. Например, в 1992 г. Кемеровская область поставила в Башкирию: каменный уголь, уголь, сталь, трубы, трубы стальные, кокс, проволоку, подъемно-транспортное оборудование, эле-

менты гальванические, радиокомпоненты, обувь. Республика Башкортостан экспортировала: бензин, дизель, масла, мазут топочный, соду, стекло. При этом стоит учитывать, что в 1990-е годы в Республике Башкортостан соблюдалось квотирование на вывоз товаров производственно-технического назначения, поэтому основными статьями экспорта было сырье и продукция нефтехимической отрасли [9]. Всего Республика Башкортостан в 1990-е сотрудничала с 49 предприятиями Кемеровской области, приоритетными из которых являлись: Гурьевский металлургический завод (сталь и изделия), Юргинский машиностроительный завод (краны, автопогрузчики), завод «Прогресс» (лакокрасочные материалы), завод «Химволокно», Кузбассразрезуголь, ЗСМК (чугун), Кузбассобувь [10]. В основном отношения складывались на экспорте нефтехимической продукции при импорте угля, металла и сложного оборудования.

Кемеровская область является одним из лидеров среди регионов по экспорту продукции, последние 25 лет стабильно занимая 5–7-е места с 2–2,2 % всего экспорта из России, вывозя металлы, машины и сложное оборудование [11]. Основные внешние связи у Кемеровской области приходятся на такие страны, как (по убыванию) Тайвань, Южная Корея, Япония, Китай, Казахстан, Турция, Польша, Вьетнам, Германия.

На данный момент действует Соглашение между Республикой Башкортостан и Кемеровской областью, подписанное 6 июня 2019 на Петербургском международном экономическом форуме [12], который кардинально отличается охватом всех сфер общества в межрегиональном сотрудничестве. Также подписан План мероприятий сторон на 2019–2024 годы [13], где обозначены 53 межрегиональных мероприятия по 11 направлениям. Башкирия и Кемеровская область придерживаются дорожной карты, в связи с чем на современном этапе идет постепенная диверсификация межрегиональных отношений, развитие иных областей сотрудничества, углубление рыночного партнерства между предприятиями.

Особенностью являлось наличие экспорта из РБ и импорта в РБ схожих статей продукции нефтехимии: бензин, масла, спирты (для производства). РБ преимущественно экспортировала (здесь и далее по убыванию): из нефтяной отрасли («Башнефть») – дизтопливо, авиакеросин, мазут, кокс нефтяной; каменный уголь, стальную сетку, соду кальцинированную, стеклохолсты, резиновые детали для автомобилей, продукты кожевенной и обувной промышленности, а также бытовую технику. Иркутская область снабжала Башкирию щитовыми

приборами, санитарно-техническим оборудованием, радиоэлектронным оборудованием, лесоматериалами и продуктами деревообрабатывающей промышленности (шпалы, брус, плиты, готовые конструкции). В сложные 1990-е гг. администрация Иркутской области запрашивала продукты питания (молочные консервы, сухое молоко, детские смеси, гречку, муку). Связи между Республикой Башкортостан и Иркутской областью постепенно стали угасать из-за вовремя не проведенной диверсификации в межрегиональных торговых отношениях. На данный момент между регионами нет действующих соглашений.

В связи с этим стоит изучить пример отношений Республики Татарстан с Иркутской областью. Иркутская область и Татарстан сохраняют прочные политические связи, что выражено в Плане совместных мероприятий на 2022–2025 гг. из 66 пунктов, затрагивающих все сферы общества [14].

Важнейшими партнерами Иркутской области в международных связях являются Китай, Япония и Южная Корея. Более половины всего товарооборота приходится на Китай, основными статьями экспорта являются минеральные ресурсы (24 %) и металл (24 %), налажены региональные связи с КНР. При этом Иркутская область на сегодняшний день является крупнейшим экспортером России, занимая 15-е место среди регионов по экспорту.

Красноярский край является вторым субъектом России по площади, одним из самых социально-экономически развитых регионов СФО, преимущественно опирающийся на тяжелую промышленность, сохранившуюся со времен СССР. Соглашение, подписанное между Башкирской ССР и Красноярским краем от 1992 года [15], имеет в пунктах 3 и 4 обязательства соблюдения баланса ввоза-вывоза поставок, эквивалентного реализованному в 1989–1990 гг. Из Красноярского края в Башкирию завозили лесопромышленную продукцию (шпалы, дома, пиломатериалы, конструкции), алюминий, различные машины (погрузчики, сельскохозяйственные), бытовую электротехнику (холодильники, телевизоры). Из Башкирии экспортировали: продукты нефтепереработки (бензин, керосин, нефтебитум, дизтопливо, мазут), соду кальцинированную, фенол, каучук, удобрения, резиноасбестовые изделия. Поставки в Красноярский край базировались на нуждах топливно-энергетической продукции. В 1993 году было заключено Соглашение между Союзом товаропроизводителей, предпринимателей Красноярского края и Правительством Республики Башкортостан, что стало одним из основ развития горизонтальных рыночных отношений между фирмами [16].

На данный момент действует межрегиональное соглашение, подписанное в 2010 году губернатором Красноярского края Л.В. Кузнецовым и президентом Республики Башкортостан Р.З. Хамитовым, которое декларировало сотрудничество во многих областях. В 2018 году президент Республики Башкортостан Рустэм Хамитов возглавил делегацию Башкортостана на Красноярском экономическом форуме, где обсуждались вопросы строительства пути «Западный Китай – Европа».

Красноярский край в последние годы занимает 12-е место среди регионов-экспортеров (1,6–2 %), имеет стабильный товарооборот с Китаем (21–23 %), Нидерландами (20–21 %), США, Германией и Турцией. Успешное развитие опирается на гармоничный экспорт металлов, древесины, продукции нефтехимической и горнодобывающей отрасли. Крупнейшими экспортерами «Норникель» и «Полюс» реализованы выгодные экономические связи со странами Азии, в первую очередь с Китаем, чей опыт может стать ценным при реализации межрегионального сотрудничества.

Для Башкирии Красноярский край из-за географического положения в СФО может быть интересен при расположении одного общего представительства Республики Башкортостан для СФО. Помимо этого, Диксон является частью Северного морского пути, представительское сотрудничество с Красноярским краем в будущем открывает перспективы не только продвижения внутри СФО, но и на север, и на восток.

Новосибирская область инициировала отношения с Республикой Башкортостан в 1993 г., которые в дальнейшем ежегодно имели договорные основы [17]. Башкирия экспортировала: нефтепродукты (дизтопливо, керосин, масла, мазут), удобрения, соду кальцинированную, стекло, искусственную кожу, керамические плитки, продукцию фармацевтической промышленности (вакцины, антибиотики, витамины), электроприборы (оптомеханические), трикотажные изделия. Главными статьями импорта из Новосибирской области в Республику Башкортостан были: трубы, черные металлы, уголь, электроприборы (измерительные), радиоэлектроника, продукты деревообрабатывающей промышленности (шпалы для «Башремстроя», деловая древесина для Уфимского фанерного комбината «Башлеспрома»), хлопчатобумажные изделия. Регионы имели намерения создать представительства на территории друг друга для расширения связей, инвестиций и создания совместных предприятий, помощи в отношениях с третьими сторонами. В 1990-е годы отношения между регионами базировались на экономическом сотрудничестве, с подавляющим экспортом нефтехимии (60 % товарооборота) из Республики

Башкортостан. В начале XXI в. к статьям экспорта добавились автобусы, бумага и сахар.

В 1999 г. Республика Башкортостан и Новосибирская область подписали Соглашение о широком сотрудничестве в области экономики, науки и культуры [18]. Периодически проводились совместные научные семинары, бизнес-миссии и отправка правительственных делегаций. В 2005 году был официальный визит правительства РБ с представителями деловых кругов в Новосибирскую область, в ходе которого был подписан План совместных мероприятий по ранее принятому Соглашению [19]. В 2009 году в Уфе с визитом была ассоциация «Предприниматели Сибири», проводившая бизнес-встречи между руководителями предприятий регионов [20]. К 2010-м годам Новосибирская область занимала 30-е место в товарообороте Республики Башкортостан со всеми регионами России, с положительным торговым сальдо в 74 % (из 2,7 млрд руб. товарооборота 2 млрд руб. приходится на экспорт из РБ в Новосибирскую область). В 2015 году на XIX Петербургском международном экономическом форуме было подписано новое межправительственное Соглашение о торгово-экономическом, научно-техническом, социальном и культурном сотрудничестве [21]. Были добавлены новые планы по межрегиональному культурному обмену гастролей профессиональных театров и концертных организаций, проявлено намерение провести Дни Республики Башкортостан и Новосибирской области на территориях сторон.

Исходя из этого, Новосибирская область остается надежным партнером по межрегиональному сотрудничеству для Республики Башкортостан, наблюдается постоянное углубление связей во всех сферах. Несмотря на физическую удаленность регионов друг от друга, исторические связи были сохранены, более того, налаживается горизонтальное сотрудничество между учреждениями культуры, здравоохранения и спорта.

Основными внешнеторговыми партнерами Новосибирской области являются Китай и Казахстан. Удачное транспортное положение субъекта – визитная карточка для сотрудничества с другими регионами. Новосибирская область занимает 13,3 % экспорта СФО на 2021 г., находясь на четвертом месте после Кемеровской области (28,5 %), Красноярского края (24,2 %) и Иркутской области (20,8 %). Неизбежный экономический рост Новосибирской области повысит возможности экспорта Республики Башкортостан, что в дальнейшем укрепит экономические связи.

В 1990-е годы между Алтайским краем и Республикой Башкортостан заключались ежегодные межправительственные соглашения, в которых ос-

новной акцент ставился на экономических сделках [22]. В Соглашении от 1992 года в ст. 5 был прописан пункт согласования политики ценообразования, что выступало значимым фактором для сохранения хозяйственных связей между предприятиями в период перестройки и ценовой нестабильности из-за принятия свободного курса рубля 1 июля 1992 года, который мог колебаться от 100 до 300 рублей за доллар ежемесячно. Раньше, чем в отношениях с остальными регионами СФО, было выражено намерение взаимно открыть полномочные представительства.

РБ поставляла в Алтайский край продукты нефтепереработки: бензин, дизтопливо, масла, нефтебитум (Башнефтепродукт, Новоуфимский нефтеперерабатывающий завод, Уфимский нефтеперерабатывающий завод им. 22 съезда КПСС); сода (БМК), минеральные удобрения (Мелеузовский химзавод); пластиковые изделия (Белебеевский «Автономаль» и Октябрьское «Автоприбор»), стекло (Салаватстекло); кабельные изделия (Уфимкабель); запчасти к автомобилям (Туймазинский завод автобетоновозов, Нефтекамский завод автосамосвалов, Октябрьское «Автоприбор»); бумага (Туймазинская бумажная фабрика); обувь (Уфимская обувная фабрика).

Алтайский край в 1990-е годы экспортировал в Республику Башкортостан: кокс, химпродукты, химволокна, трубы (для Башнефти), шины, резинотехнические изделия, машины для черной металлургии, запчасти для тракторов, трансформаторы, продукты лесохимии, товары меховой отрасли.

В 1997 году в РБ наблюдается резкий спад внешнеэкономической деятельности, начинается циклический кризис, в связи с чем перестают подписываться соглашения между Алтайским краем и Республикой Башкортостан [23], однако это не помешало продолжить горизонтальные экономические отношения между оставшимися предприятиями. В первое десятилетие XXI в. Республика Башкортостан продолжала поставлять: нефтепродукты (бензин, дизтопливо), каучук, соду, удобрения. Алтайский край поставлял в РБ: крупу, муку, парфюмерию, лекарства; сохранились связи с «Алтай-Злак», «Алтайская крупа», «Макфа», «Нортек», «Алтай-Кокс» и другими крупными предприятиями [24]. В торговом обороте подавляющее место занимал экспорт нефтепродуктов из РБ в Алтайский край, постепенно сокращалось количество наименований товаров и объем импорта в РБ.

Перезапуск двухсторонних отношений между Алтайским краем и Республикой Башкортостан был дан в 2020 году с подписанием Соглашения [25] о широком сотрудничестве в различных сферах. Алтайский край имеет договорные отношения лишь с 4 субъектами из 14 Приволжского федерального округа, в связи с

чем Республика Башкортостан может содействовать открытию в Уфе представительства Алтайского края для всего ПФО. В декабре 2020 года была подписана дорожная карта – план мероприятий по реализации достигнутых соглашений [26], что говорит о заинтересованности сторон в восстановлении межрегиональных связей во всех сферах. 8 июня 2021 года Республику Башкортостан посетила делегация под руководством зампреда правительства Алтайского края А.А. Климина [27], которая представляла интересы алтайских предприятий: «Нортек», «Сибэнергомаш-БКЗ», «Агроцентр», «Источник Плюс», «Алтайский Химпром», АЛТЭК и др. 6 апреля 2022 года было подписано соглашение Центра развития туризма РБ и АНО «Туристический информационный центр Алтайского края» в сфере обмена опытом и запуска межрегиональных маршрутов [28], что демонстрирует действительную реализацию плана совместных мероприятий по межрегиональному сотрудничеству.

Основу всего экспорта Алтайского края составляет пищевая промышленность («Алтайские мельницы»), химическая промышленность («Алтайкокс», «Иткульский спиртзавод») и машиностроение («Алтайвагон», «Алтайский моторный завод», «Барнаултрансмаш»). Крупными внешними партнерами являются Казахстан и Китай, в связи с выгодным транспортным расположением в торговле между Азией и Европой в этом регионе имеется большой потенциал наращивания экспорта и увеличения количества торговых партнеров. Товарооборот с Республикой Башкортостан в 2020 году составил более 3 млрд руб., что потенциально может увеличиться в несколько раз при совместных усилиях по проведению импортозамещения.

На 2016–2017 гг. общий межрегиональный товарооборот РБ составил 341 млрд руб., при этом доля Сибирского федерального округа в межрегиональном товарообороте региона составила 4,8 % (16,4 млрд руб.). В межрегиональных отношениях с субъектами СФО для РБ потенциально существуют

большие экспортные (и реэкспортные, в страны Азии) возможности в экономической сфере, есть соглашения для взаимного развития учреждений культуры, науки, образования и спорта, а также возможно получение опыта в развитии туризма, что прописано в двухсторонних соглашениях.

Потенциальное сотрудничество с СФО за счет восстановления хозяйственных связей и открытия представительств может значительно нарастить товарооборот с РБ. Тем не менее проблемой остается односторонность топливно-энергетического экспорта из Республики Башкортостан, который в 1990-е занимал более 74 % [29]. На 2017 год в ходе диверсификации экспорта этот показатель снизился до 56,6 %.

Опыт взаимосвязей в конце XX века подсказывает опасность ориентации на нефтяной экспорт, поскольку при угасании экономических связей возможно и прекращение межрегионального сотрудничества. Из-за наличия в СФО развивающихся нефтедобывающих регионов, а также внешних факторов, таких как падение мирового спроса на нефть во время пандемии, для налаживания стабильных связей необходимо привлекать средний и малый бизнес и многократно увеличивать наименование статей экспорта и импорта между регионами, как это было с Алтайским краем в конце XX века. Для достижения этих целей необходимо участие исполнительных органов государственной власти субъектов РБ и СФО, постоянное информационное сопровождение заинтересованных организаций, глубокое развитие культурных отношений, так как большая часть рыночных отношений складывается на «знакомых» регионах, где уже привычны делопроизводственные и правовые формы торговли, понятны местные неценовые факторы формирования спроса, существует доверие к партнерам. Именно этого взаимного доверия населения между регионами и должны добиваться во взаимоотношениях правительства субъектов России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лавров призвал уделить внимание поиску экономических партнеров на уровне регионов // ТАСС. 2023. 27 февраля. URL: <https://tass.ru/ekonomika/17148117> (дата обращения: 27.02.2023).
2. Васьбиева Д. Г. Внешнеэкономические связи Республики Башкортостан и перспективы их развития: специальность 08.00.14: дис. ... канд. экон. наук. М., 2000. 196 с.
3. Закиров И. В. География внешней торговли Республики Башкортостан в переходный период: специальность 25.00.04: автореф. дис. ... канд. геогр. наук. М., 2001. 17 с.
4. Зобов И. Ю. Внешнеэкономический аспект промышленной политики на Южном Урале в 90-е годы XX века: специальность 07.00.02: дис. ... канд. ист. наук. Оренбург, 2007. 190 с.
5. Утяшев В. И. Обеспечение сбалансированного развития межрегиональных торгово-экономических связей субъекта РФ (на примере Республики Башкортостан) // Экономика региона. 2007. № 2. С. 276–282.
6. Зиялдиноа А. Д., Кабирова А. С. Состояние внешнеэкономической деятельности Республики Башкортостан // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-vneshneekonomicheskoy-deyatelnosti-respubliki-bashkortostan> (дата обращения: 15.07.2023).

7. Соглашение между Правительством Республики Башкортостан и Администрацией Кемеровской области об экономических взаимоотношениях на 1993 год // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 21. С. 81.
8. Приложение к Соглашению об экономических взаимоотношениях между Кемеровской областью и Башкирской ССР на 1992 г. // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 21. С. 62.
9. О защите потребительского рынка Башкирской ССР: Постановление Президиума Верховного Совета Башкирской ССР от 1 ноября 1990 года № 6-3/96 (документ утратил силу на основании Постановления ГС-Курултая РБ от 7 июля 2005 года № ГС-1068). URL: <https://docs.cntd.ru/document/935110468> (дата обращения: 15.07.2023).
10. Соглашения об экономическом сотрудничестве между Республикой Башкортостан и Кировской обл., Кемеровской обл. и документы к соглашениям // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 21. С. 174–176.
11. Информация о внешнеторговом обороте субъектов РФ // Министерство внешнеэкономических связей и конгрессной деятельности РБ: [сайт]. URL: <https://foreign.bashkortostan.ru/activity/13008/> (дата обращения: 23.07.2023).
12. Соглашение между Правительством Республики Башкортостан и Правительством Кемеровской области – Кузбасса о сотрудничестве в торгово-экономической, научно-технической, социальной, культурной и иных сферах // Министерство внешних связей и конгрессной деятельности РБ: [сайт]. URL: <https://foreign.bashkortostan.ru/activity/21684/> (дата обращения: 21.07.2023).
13. План мероприятий 2019–2024 между Правительством Республики Башкортостан Правительством Кемеровской области – Кузбасса // Министерство внешних связей и конгрессной деятельности РБ: [сайт]. URL: <https://foreign.bashkortostan.ru/documents/plans/295205/> (дата обращения: 21.01.2023).
14. План мероприятий на 2022–2025 годы по реализации Соглашения между Правительством Иркутской области и Правительством Республики Татарстан о сотрудничестве в торгово-экономической, научно-технической, социальной, культурной и иных сферах от 28 февраля 2017 года // Министерство экономического развития и промышленности Иркутской области: [сайт]. URL: https://irkobl.ru/sites/economy/foreign_economic/interregional_relations/soglashenie/ (дата обращения: 24.07.2023).
15. Соглашение между Красноярским краем и Башкирской ССР об экономических взаимоотношениях на 1992 год // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 23. С. 1–2.
16. Соглашение между Союзом товаропроизводителей, предпринимателей Красноярского края и Правительством Республики Башкортостан // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 23. С. 68–70.
17. Договор об экономическом сотрудничестве между Новосибирской областью и Республикой Башкортостан, 1993 год // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 30. С. 148–149.
18. Соглашение о торгово-экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве между Администрацией Новосибирской области и Правительством Республики Башкортостан от 15 декабря 1999 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/935110130> (дата обращения: 02.07.2023).
19. Распоряжение Правительства Республики Башкортостан Р. И. Байдавлетово от 15 июня 2005 г. № 545-р // Информационная компания «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/935110344> (дата обращения: 02.07.2023).
20. Предприниматели Башкортостана и Новосибирской области налаживают связи. URL: <https://www.bashinform.ru/news/economy/2009-04-29/predprinimateli-bashkortostana-i-novosibirskoy-oblasti-nalazhivayut-svyazi-2078971> (дата обращения: 02.07.2023).
21. Подписано соглашение о сотрудничестве между Республикой Башкортостан и Новосибирской областью // Глава Республики Башкортостан: [сайт]. URL: https://glavarb.ru/rus/press_serv/novosti/61659.html (дата обращения: 02.07.2023).
22. Соглашение между Администрацией Алтайского края и Правительством Башкирской ССР об экономических взаимоотношениях, 1992 год // ГКУ НА РБ. Ф. 5001. Оп. 1. По оп. № 12. С. 58–62.
23. Перечень стран СНГ и регионов РФ, имеющих межправительственные соглашения о торгово-экономическом сотрудничестве с Республикой Башкортостан, 1997 // ГКУ НА РБ. Ф. 5003. Оп. 1. По оп. № 63. С. 92.
24. Информация о торгово-экономическом сотрудничестве Алтайского края и Республики Башкортостан // Официальный сайт Алтайского края: [сайт]. URL: <https://www.altairegion22.ru/territory/ved/regiony/informatsiya/bashkortostan.php> (дата обращения: 13.07.2023).
25. Соглашение между Правительством Алтайского края и Правительством Республики Башкортостан о сотрудничестве в торгово-экономической, научно-технической, социальной, культурной и иных сферах № 90-с от 03.07.2020 // Официальный сайт Алтайского края: [сайт]. URL: <https://www.altairegion22.ru/territory/ved/regiony/soglasheniya/perechen.php> (дата обращения: 13.07.2023).
26. Алтайский край и Республика Башкортостан подписали «дорожную карту» по реализации Соглашения о сотрудничестве между регионами // Официальный сайт Алтайского края: [сайт]. URL: https://www.altairegion22.ru/region_news/altaiskii-krai-i-respublika-bashkortostan-podpisali-dorozhnyuyu-kartu-po-realizatsii-soglasheniya-o-sotrudnichestve-mezhdu-regionami_892071.html (дата обращения: 13.07.2023).
27. Республику Башкортостан с официальным визитом посетила делегация Алтайского края // Министерство экономического развития и инвестиционной политики Республики Башкортостан: [сайт]. URL: <https://economy.bashkortostan.ru/presscenter/news/373556/> (дата обращения: 13.07.2023).
28. Туристические центры Башкирии и Алтайского края подписали соглашение о сотрудничестве. URL: <https://www.bashinform.ru/news/social/2022-04-07/turisticheskie-tsentry-bashkirii-i-altayskogo-kraya-podpisali-soglashenie-o-sotrudnichestve-2759452> (дата обращения: 13.07.2023).
29. Структура экспортных поставок РБ // ГКУ НА РБ. Ф. 5003. Оп. 1. По оп. № 63. С. 97.

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; одобрена после рецензирования 22.05.2023; принята к публикации 09.06.2023.

The article was submitted 14.03.2023; approved after reviewing 22.05.2023; accepted for publication 09.06.2023.

Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-101-108

Елена Петровна Батьянова

Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, г. Москва, Россия, elena-batyanova@yandex.ru

КУЗНЕЦКИЕ ТЕЛЕУТЫ В ДНЕВНИКАХ И ЗАПИСКАХ ИСТОРИКОВ И ЭТНОГРАФОВ. К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ЭТНОЛОКАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Аннотация. В статье охарактеризована этнокультурная специфика кузнецких телеутов, представляющих территориальное подразделение одного из коренных малочисленных народов Сибири – телеутов. Прослежены локальные особенности развития этнической культуры кузнецких телеутов в XX–XXI веках. Источниковую базу статьи составили архивные документы, содержащие записки, отчеты, дневники этнографов-алтаеведов: А.В. Анохина, П.И. Каралькина, А.Г. Данилина. Используются также полевые материалы автора.

Ключевые слова: кузнецкие телеуты; этнолокальная группа; архивные документы; А.В. Анохин; П.И. Каралькин; А.Г. Данилин; полевые материалы.

Yelena P. Batyanova

The Russian Academy of Sciences N.N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology, Moscow, elena-batyanova@yandex.ru

KUZNETSK TELEUTS IN THE DIARIES AND NOTES OF HISTORIANS AND ETHNOGRAPHERS: ON THE CHARACTERISTICS OF A LOCAL ETHNIC GROUP

Abstract. The article attempts to describe the cultural and ethnic distinctiveness of the Kuznetsk Teleut who represent a territorially separate group of Teleuts, one of the smaller indigenous peoples of Siberia. It traces the specifics of the local development of this group in the 20th-21st centuries. The research draws primarily on archival sources containing records and fieldnotes of ethnographers studying the Altai region, such as A.V. Anokhin, P.I. Karal'kin, and A.G. Danilin, and the own fieldwork materials of the author.

Keywords: Kuznetsk Teleuts; Local Ethnic Group; archival sources; A.V. Anokhin; P.I. Karal'kin; A.G. Danilin; fieldwork materials.

Структурными составляющими телеутского этноса¹ являются локальные подразделения, наиболее крупные из которых в XVIII–XX вв. были представлены четырьмя этнографическими группами: бачатской, томской, чумышской и алтайской [1, 2]. В то же время у телеутов имелись и более мелкие территориальные сообщества, отличающиеся культурной самобытностью. Ядро одной из таких этнокультурных подгрупп, условно названной в данной статье *кузнецкой*, издавна составляли жители старинного селения Телеуты (Том-аал, Средний Телеут, Средне-Телеутский улус, Орто-аал²), вошедшего в советское время в черту города Новокузнецка³.

В статье представлены разнообразные сведения о *кузнецких телеутах*, содержащиеся главным образом в полевых дневниках, отчетах и

записках историков и этнографов, работавших среди них. Основную источниковую базу статьи составили архивные документы XVIII–XX веков, а также полевые материалы автора.

Одним из первых исследователей, обративших внимание на *кузнецких телеутов*, был руководитель Академического отряда Второй Камчатской экспедиции (1733–1743) Герард Фридрих Миллер (1705–1783), побывавший у них в 1734 году. В своем дневнике ученый оставил такую запись: «Ездили мы верхом в находящиеся неподалёку от города [Кузнецка – Е. Б.] три места: в первое место езда наша была к телеутским татарам, или к так называемым белым калмыкам⁴, которые жительство имеют от города в 14 верстах, вниз по реке Томи, около села Ильинского» [5, л. 64].

¹ Телеуты – тюркоязычный народ, близкий по происхождению и культуре алтайцам. По переписи 2010 года телеуты насчитывает 2 643 человека. Проживают преимущественно в Кемеровской области. Входят в Перечень коренных малочисленных народов РФ.

² В документах XVII в. упоминается телеутский аймак Ортогой. См. [3, л. 1 – 1 об.].

³ История Новокузнецка восходит к 1618 г., когда томские казаки основали на р. Томи Кузнецкий острог (Кузнецк), получивший в 1622 г. статус города, ставший с 1823 г. центром Кузнецкого округа (позднее – уезда) Томской губернии. С 1931 г. – Новокузнецк, с 1932 г. – Сталинск. С 1961 г. – снова Новокузнецк. В настоящее время второй по численности населения город в Кемеровской области, крупный промышленный центр.

⁴ Белые калмыки – имя, под которым телеуты и близкие им кочевые группы фигурировали в XVII–XVIII вв. в российских документах. См. [4].

В статистических документах XVIII–XIX вв. регулярно приводились сведения о численности сибирских «инородцев» в различных волостях и селениях, в том числе и в Средне-Телеутском улусе, где, по официальным данным начала 1890-х годов, числилось 120 мужчин и 119 женщин [6, л. 17–18].

Наиболее подробные этнографические характеристики *кузнецких телеутов* принадлежат исследователям XX века. В 1910-х годах ученые фиксировали утрату этой телеутской группой многих этнокультурных традиций. Так, композитор и этнограф Андрей Викторович Анохин (1869–1931) отмечал признаки «обрусения» *кузнецких телеутов*, наиболее наглядно проявившиеся в их материальной культуре и образе жизни: «У *этих инородцев почти вся старина утрачена благодаря близости своей к русским. Из всех вещей, которые мы видели, только на женских рубашках остались воротнички со значительно бедным орнаментом. Все остальное: костюмы, мужские и женские, домашняя утварь, хозяйственные принадлежности – здесь усвоено русское*» [7, л. 9].

По свидетельству Анохина, телеуты (вместе с проживавшими по соседству с ними шорцами и русскими крестьянами) активно участвовали в ежегодных ярмарках, приуроченных к православным праздникам: «Жители Кузнецкой тайги около Троицына дня (в девятую пятницу после Пасхи¹) спускаются на лодках по Томи и Кондоме в г. Кузнецк. В этот день в город приносят чтимую икону Св. Ильи Пророка из Ильинского села, а вместе с тем сюда стекаются из окрестных сел крестьяне и инородцы – телеуты. Этот народный праздник с утра начинается общим молебном на площади, на котором присутствуют и русские, и инородцы. Крещеные и некрещеные по установившейся традиции получают свечи и ставят их перед иконой. После молебна начинается торговля. Приезжие приводят и продают лошадей, а кузнецкие инородцы – главным образом рыболовные снасти, холст, шкуры» [7, л. 66].

А.В. Анохин обратил внимание на то, что «на праздниках христианских присутствуют и представители шаманского культа: камы и камки» [8, л. 10], услугами которых местные «инородцы» пользуются в повседневной жизни. О телеутских и шорских шаманах Анохин неоднократно упоминает в полевых дневниках: «Под вечер мы приехали к телеутам-старожилам, живущим в 12 верстах от г. Кузнецка по р. Томи <...>. Здесь

телеуты крещеные. Камлают при болезнях. Для этого приглашают и своих камов из Бачата, и шорских <...>. В наш приезд у них были приглашены два кама шорцев: Иван – из с. Обинцы и Осип – из деревни <...> на Кондоме» [9, л. 17]. Тем не менее ученый предрекал полное исчезновение в ближайшем будущем этнических традиций у местных телеутов, считая, что «здесь старина татарская доживает последние свои дни».

Весьма информативные сведения о *кузнецких телеутах* приводит ленинградский этнограф Петр Иванович Каралькин (1908–1990), посетивший их селение летом 1954 года во время командировки в г. Сталинск. Отчет Каралькина² об этой поездке содержит колоритные зарисовки быта местных телеутов, причем исследователь обращает особое внимание на его обустроенность: «Мне удалось побывать у телеутов, живущих от города Сталинска в 8 км, в аиле Телеуты (к-з им. Сталина) Антоновского с/совета. Прежде аил Телеуты назывался Том-аал, а шорцы называли [его] Ортого-аал <...>. В аиле Телеуты около 100 домов. Колхоз имеет электромельницу, сушилку, скотный двор, птицеферму, клуб, начальную школу. Колхозное хозяйство и дома колхозников с 1947 г. электрифицированы. С 1949 г. каждый колхозник имеет радио. Почти у каждого дома баня, колодец для питьевой воды. Имеются огороды и сады из ранет, черемухи, малины; в огородах сажают картофель, огурцы, табак, капусту.

Дом, где я ночевал, принадлежит пожилым телеутам. Старик Гр. Фед. Парасенков имеет большой огород, одну корову, две свиньи, кур. На окнах дома белые занавески, цветы (герань, фикус, табак и др.). На стене много фотоснимков, в числе которых выделяются два мужских портрета. Это два погибших сына на фронте в 1942 году. Я заходил в другие дома. Всюду соблюдается чистота и опрятность» [10, л. 21–22].

П.И. Каралькин отметил эффективную шефскую помощь, оказываемую жителям телеутского селения кузнецкими горняками: «В те дни, когда я был в этом аиле, там на уборке урожая работало много рабочих из ближайшей шахты “Абашево II”. Оказывается, это шефы. Они сюда провели электричество, радио. При мне строили огромное овощехранилище, основа которого делалась из рельсов» [10, л. 22].

Ученый обратил внимание на то, что местные телеуты владеют родным языком и носят свою национальную одежду: «Когда узнали, что у меня

¹ Девятая пятница после Пасхи у православных – День памяти Великомученицы Параскевы Пятницы.

² Отрывки из отчетов П.И. Каралькина приведены в статье с сохранением стиля и орфографии автора.

имеется фотоаппарат, то <...> пожелали сфотографироваться в праздничном или свадебном костюме» [10, л. 22].

Сохранившиеся у телеутов традиционные обычаи и обряды Петр Иванович определил как «пережитки прошлого». Он рассказал о бытующих старинных ритуалах, привел местные фольклорные истории, связанные с предметами культа, обратил внимание на межпоколенные различия в восприятии религиозных традиций: «Наряду с новым бытом, электросветом, радио, клубом и школой в аиле сохранились пережитки прошлого. Бросаются в глаза культовые сооружения из березок <...>. Их телеуты называют “сомдор”. Одни березки приставляются к изгороди, другие – выделяются в специальных стойках. Назначение сомдоров – это охранение благополучия дома, двора. Устраиваются “сомдор” весной.

У некоторых телеутов на чердаке дома хранятся “эмегендер” – куклы и лоскуты холста с изображением человеческой личины. Эти эмегендеры¹, в переводе на русск. яз. – “старушки”, иногда называют “кыстар” – девушки. Количество кукол разнообразно – от 2-х до 16-ти штук. Обладатели этих эмегендеров неохотно их показывают. Одна пожилая женщина сказала: “Не надо их трогать, иначе могут запросить жертву. Прежде, если запросят, можно было принести овцу, а теперь этого сделать нельзя, овца-то колхозная, лучше их не беспокоить”. Другая говорила, что эмегендеры требуют к себе внимания. Тут как бы правдоподобный факт она рассказала: “У одной женщины болела голова, особенно боль ощущалась в глазах. Тогда она достала эмегендеров. Оказалось, что у одной куклы выпали глаза (глаза обыкновенно состоят из белого, черного, синего бисера). Как только были вставлены (пришиты) глаза, больная почувствовала себя лучше”. Всему этому верят люди пожилые. Молодежь ко всем этим обрядам относится с улыбкой.

Бригадир колхоза Парасенков, чтобы показать мне содержание мешка, выждал, когда мать уйдет в огород, залез на чердак и снял мешок с эмегендерами. В стороне от дома, под навесом, мы рассмотрели все, что находилось в мешке. Выяснилось, что в мешке находятся эмегендеры нескольких поколений. Холстины с изображением человеческих личин имеют 8 слоёв. Нижний – самый ветхий – очевидно, первоначальный экземпляр. Здесь же были маленькие шаманские бубны, развилины, обтянутые красной или белой материей с наши-

тыми куриными перьями, называемые “учатан неме”, т. е. летающее существо. Здесь же обнаружилась необычайная деревянная фигура, назначение которой бригадир не мог объяснить <...>. Когда мешок с эмегендерами был водворен на место, я обратился к хозяйке с вопросами. Но хозяйка, не подозревая нас в похищении её эмегендеров, старалась не говорить о них.

От других телеуток узнал, что эмегендеры – это охранители дома от различных недобрых духов. Бубны означали как принадлежность эмегендеров. Прежде шаман имел бубен, а теперь эмегендеры сами могут шаманить на этих бубнах. “Учатан неме” (летающее существо) помогает от болезни зубов, уха, глаза» [10, л. 23–24].

Каралькин упомянул в отчете и о своих впечатлениях от общения с бачатскими телеутами²: «В Сталинске, в музее, на колхозном рынке, мне удалось беседовать с телеутами из аилов Шанда (Шанды), Челухоево (Сакуртай), Большой улус (Улуг-ааль), Чарта (Чарту), Верховская (Сасааль – “болотистое место”) Гурьевского района. Женщины-колхозницы были одеты в национальные платья. Свободно разговаривали на русском языке. Я также свободно разговаривал с ними на кумандинском наречии» [10, л. 21].

Следующая встреча П.И. Каралькина с телеутами состоялась в 1970 году, во время очередной командировки в Кемеровскую область. К этому времени в ходе интенсивной индустриализации Кузбасса он превратился в весьма развитый промышленный регион. Преобразования, в том числе административные, существенно и в определенной степени деструктивно повлияли на привычный образ жизни и быт шорцев и телеутов. Возможности их традиционного природопользования ограничились. Пренебрежение собственными этническими традициями, родным языком для части коренного населения постепенно становилось нормой. Эти и подобные процессы отмечены П.И. Каралькиным в его служебном отчете, выдержки из которого приведены ниже:

«С изменением административного устройства, несомненно, произошли изменения в социальной структуре шорского сельского населения. Этому способствовало увеличение населения за счет прибывших извне. В связи с упразднением колхозов и совхозов стали распадаться мелкие поселения. Население последних вынуждено искать заработки в ближайших рудниках, шахтах и строительных объектах. Многие шорцы переш-

¹ Об эмегендерах см. также [11, 12, 13].

² О бачатских телеутах подробнее см. [2]. В ряде работ кузнецких телеутов относят к бачатской группе.

ли на работу в леспромхозы. По существу, переход шорцев в промышленную зону является фактором огромной важности в процессе изменения национальных особенностей <...>. Несколько лет тому назад ставился вопрос об обучении детей на шорском языке, но шорское население не нашло в этом необходимости» [14, л. 8–9].

Об изменениях, происходивших в этот период в жизни непосредственно кузнецких телеутов, П.И. Каралькин сообщил следующее: «В 8 км от г. Новокузнецка телеутское селение Телеуты, прежнее название Орта-аал. Здесь 60 дворов, в том числе 8 дворов с русским населением. В этом селе мне приходилось бывать в 1954 г. Тогда в Орта аале проживали только телеуты, был колхоз им. Сталина. Поездка в Орта аал была вызвана тем, что я был информирован об исчезновении этого чисто телеутского поселения <...>. Меня интересовал вопрос, куда девались телеуты, уехали в другое селение либо влились в состав рабочих нового сибирского металлургического комбината. Все же более 70 дворов было тогда. В 1954 году я наблюдал сохранившиеся некоторые национальные самобытные занятия (ткачество), ритуальные обряды, вроде “Сомдор”, свадебный обряд. Около дома стояли молодые обрядовые березки, на чердаках висели в мешочках “эмегендеры”. Все женщины и дети были одеты в телеутские платья. Вот почему возможность посещения этих знакомых телеутов мне казалась весьма интересной.

Оказалось, улус Орта-аал пребывает в полном порядке. Только здесь не колхоз, а рабочий поселок со своими обширными усадьбами и добротными домами.

Солнечный осенний день. Некоторые старики сидели на лавочках около дома, другие были заняты ремонтом надворных построек. Снова я заметил ритуальные березки “сомдор”. Пожилые женщины были одеты в телеутскую одежду.

Около 18 часов группами возвращались молодые люди с работы. Они работают в разных цехах нового комбината. Многие из них закончили ПТУ, некоторые продолжают учебу в вечерней школе. Через час на улице я видел нарядную молодежь, они, заинтересовавшись нашей беседой, совершенно непосредственно приняли участие в переводе некоторых терминов, помогая при этом старикам. Около 21 часа все же я вынужден был покинуть своих гостеприимных телеутов.

Во всех селениях: шорских и телеутских <...> – наиболее постоянными являются усадьбы, но они не повторяют усадьбы доколхозного периода <...>

В связи с ограничением земли сельская усадьба получила определенную конфигурацию» [14, л. 8–10].

Таким образом, П.И. Каралькин, отметив воздействие индустриального развития Кузбасса на образ жизни и культуру коренных жителей, обратил внимание на то, что это воздействие не имело у телеутов столь разрушительных последствий для традиционной культуры, как у их соседей – шорцев.

Проводя экспедиционные исследования в Кемеровской области в 1970–2000-е годы, я несколько раз побывала у кузнецких телеутов. Меня интересовали формы и особенности их самоопределения, родовой и фамильный состав, степень сохранения ими этнической культуры, локальная специфика этой культуры, а также характер их взаимоотношений с русскими и шорскими соседями.

Выяснилось, что у кузнецких телеутов наиболее распространенными этнонимами, используемыми для самоназвания на родном языке, являлись теленэт и татарлар, что было характерно и для населения других телеутских групп. В беседах со мной высказывались суждения о единстве этнического происхождения и о культурной идентичности всех телеутов, независимо от места их проживания: «Наш народ назывался раньше притомскими ясачными татарами <...>. Основной костяк телеутов находится в Белово¹. Там наши предки. Разговорность у нас с ними сходится и обычаи сходятся. Родина нашего народа – Притомье. К казахам не относимся, к киргизам не относимся, к алтайцам – тоже <...>. Национальность сейчас у нас теряется. Алтайцы – это другой народ. Разговорность у нас хотя и сходится, но мы другие люди, мы отдельная национальность – притомские телеуты, может быть, когда-нибудь вышедшие из киргизов, алтайцев, но об этом не доказано» [15, Алтарышев Д.С.].

Этнонимы, которые кузнецкие телеуты использовали для самоопределения на русском языке в паспортах и других документах, обычно не совпадали с самоназваниями, бытовавшими на родном языке: «Наша нация вообще называется телеутицы, а уж кто как хочет, так и напишет, кто татарин, кто алтаец» [15, Поросенкова А.М.]; «В паспортах татарами пишемся. Теленэт называем друг друга только между собой» [15, Алтарышев Н.К.]. Среди своих этнических предков указывали «белых калмыков»: «Мы теленэткыжи, теленэтэр, мы – от белых калмыков» [15, Сатина П.М.].

¹ Белово – город в Кемеровской области; в состав Беловского района административно входят селения бачатских телеутов.

Неопределенность официального этнического имени, характерная для всех телеутов, связана с отсутствием у них до 1989 года статуса самостоятельного народа. Что касается *кузнецких телеутов*, то русские соседи называли их преимущественно татарами или шорцами: «Русские зовут их татарами. "Куда пошел?" – "В татары". Тот конец деревни – всё татары. Шорцы они, по-моему, все. Они все, по-моему, одного племени» [15, Е.Г.].

Сами *кузнецкие телеуты* четко отграничивали себя от шорцев: «Русские многие нас шорцами называют, а здесь всего четыре семьи жило шорцев. У них и обычаи другие совсем» [15, Поросенков М.А.]; «Шорцы всегда и одежду-то носили русскую. Это наш народ – модный народ, свою одежду носит» [15, Поросенкова П.П.]. В местном фольклоре встречались насмешливые поговорки, юмористические байки, в которых телеуты противопоставляли себя шорцам. Так, мне неоднократно рассказывали байку о том, как у шорца перевернулся воз с сеном и он никак не мог его поднять, но шел мимо татарин (телеут) и одной рукой поднял воз [15].

У телеутов разных территориальных групп издавна распространены названия и самоназвания, связанные с месторасположением их селений. Так, бачатских телеутов именуют «паят», «паяты» – от названия рек Большой Бачат и Малый Бачат, *кузнецкие телеуты* называют себя «томдор», «том», «томь» – по наименованию реки Томи: «Паят – это бачатские, а мы – том, но мы не отличаемся от них» [15, Алтарышев Н.К.]. Телеутов Алтайского края называли *йыш-ол-йаны* («йыш ол йан» – «за тайгой»): «Там одна деревня, от станции Заринской¹ недалеко. Сейчас их переселили <...>. Они йыш - ол - йаны <...>. Маленько отличаются от нас. Ударения у них в словах по-другому» [15, Алтарышев Н.К.].

Родовое самосознание сохранялось, и свой род – *сеок*² (кость), как и повсеместно у телеутов, у *кузнецкой* их группы был «шибко в почете»: «У меня кость – тодош» [15, Алтарышев Д.С.]; «Наш Мундус-сеок, и на Алтае много у нас родни. Алтайцы сеока Мундус шибко родню помнят. Они раньше к нам приезжали. Этот сеок у нас с алтайскими один. Мундус – это зверь, и не так большой, и не так маленький» [15, Поросенкова А.М.].

Тем не менее родовой и фамильный состав *кузнецких телеутов* имел некоторые отличия от

других групп. Происхождение наиболее распространенных местных сеоков и фамилий *кузнецкие телеуты* связывали именно со своей группой, со своим селением. Таковым было, например, по мнению местных жителей, происхождение названий сеока Чалмалу и фамилии Поросенковы³ (Парасенковы): «Наша Поросенкова порода, по-татарски – Чалмалу <...>. Раньше не по фамилиям, а по сеокам роднились, а стали крещеными – стали разбираться, какая у кого фамилия» [15, Поросенкова П.П.]. Бытовало несколько фольклорных версий происхождения фамилии Поросенковы: «Деревня наша затерявшаяся была – никто не заезжал. Приехал русский купец, спрашивает: "Что за деревня?" По-русски никто не знал. Как ответить? Увидел купец: поросенок бегаёт. Так и записал: "Поросенковы здесь живут"» [15, Поросенков М.А.]; «Не знаю, то ли на нашей деревне девка без отца, без матери росла. Негде было жить. Беременная. Где поросят держат, конурка была. Там она родила парнишку, записали его Поросенковым. Так и пошли Поросенковы» [15, Поросенкова А.М.]. Название сеока Чалмалу некоторые связывали со словом «чалма»: «Мои предки, если рождался сын, ему дарили жеребца. К 12 годам целый табун получался. Чалмалу – наш сеок. Одни говорят, что это пастухи мы были, с чалмой» [15, Поросенков М.А.]. Другие считали, что имя сеока Чалмалу связано с названием телеутского халата – *сырмал* [15, Поросенкова А.М.].

Местное происхождение народная этимология приписывала также фамилиям Тыдыковы и Кармыжаковы⁴, относящимся к сеоку Чорос: «Тыт – по-нашему, лес (лиственница). Раньше у нас фамилий не было. Они решили: "Здесь лес хороший. Пусть наша фамилия так будет – Тыдыковы"» [15, Поросенкова А.М.]; «Дедушка рассказывал. Когда первоначальная перепись была, старик сидел под деревом тыд. Спрашивают: "Как твоя фамилия?" Он не понимает. Показал на дерево и сказал: "Тыд, тыд, тыд". Его так и записали Тыдыковым. Тыдыковы от дерева» [15].

Мои полевые данные о толковании *кузнецкими телеутами* происхождения некоторых местных фамилий и родовых имен созвучны сведениям этнографа Андрея Григорьевича Данилина (1896–1942), записанным от телеута Андрея Кармыжакова: «Сеок Чорос – выходец из киргизов, был у них

¹ Станция Заринская была образована в 1952 году. С 1958 года – рабочий поселок Заринская, с 1979 года – город Заринск. Телеутское селение, о котором упомянул мой информант, называлось Кызыл-улус.

² Сеок (кость) – род. О телеутском роде (сеоке) и его подразделениях см. [16, 17].

³ В документах XVII в. упоминается телеутский паштык Парасенков. См. [18, л. 226, 227 и др.].

⁴ Фамилия Кармыжаков весьма распространена у разных групп телеутов. В документах начала XIX в. упоминается телеутский «башлык» (паштык) Кармыжаков. См. [18, л. 226, 227 и др.].

пастухом, думал, думал – какой же интерес чужую скотину пасти, и убежал в Кузнецк, оттуда в лиственный лес, а там остановился, поставил дом и женился на телеутке. Его звали Чорос. Пошли сыновья <...>. Тыт – лиственный лес. Отсюда фамилия <...> Тыдыков. У него был сын Кармыж. Кармыж женился семь раз, бросал семью и уходил, заводил новую, поэтому много детей» [19, л. 205].

Нормы родовой экзогамии кузнецкие телеуты соблюдали, хотя у них встречались случаи ее нарушения.

Рассказывая о прошлом, пожилые телеуты упоминали «ясачных русских». Так они называли своих соседей – жителей деревни Козымай: «Ясачные – это то ли наша нация была, то ли нет <...>. Через мост деревня Козымай, там русские жили, писались ясачными, их в армию тоже не брали» [15, Поросенкова А.М.].

Использование понятия «ясачные русские» восходит к XVIII – началу XIX в., когда «телеутские инородцы», принявшие крещение, нередко вынуждены были по требованию своих сородичей-шаманистов жить отдельно от них, образуя по соседству выселок, иногда перераставший в особое селение. Такие селения, как и их жителей, называли соответственно «Кресту», «кресту» (крещеные). В официальных документах крещеные телеуты значились «инородцами», и на них распространялись сословные льготы. Раздельное проживание способствовало культурному обособлению «кресту» от шаманистов и активизировало процессы их обрусения.

Тем не менее многие хозяйственные вопросы и шаманисты, и «кресту» решали сообща. Старикителеуты, предаваясь воспоминаниям о сельских сходах доколхозного времени, рассказывали: «До переворота общество собиралось вместе с деревней Козымай. Все неграмотные. Решали, кому надел (покосы, пашню) дать. Если голодовка, решит собрание, кому помочь надо. Помогали. С русскими жили дружно <...>. Хлеб сеяли не все. Половина населения не сеяли. Зимой – овчины, летом мех продавали. А бедные – лето и зиму на заработках» [15, Шабин В.М.]. В подтверждение добрососедских отношений телеуты вспоминали также, как в периоды эпидемий и эпизоотий русские соседи, верившие в эффективность традиционной лечебной магии телеутов, обращались к ним за помощью: «Пошла лошадиная болезнь. В русских деревнях: Ильинке, Бедарева – лошади гибли. А у нас в деревне ни одна лошадь не пропала. Ильинские нам говорили: “Если будете «делать», и нам «сделайте». Мы вам даром за это лошадь дадим”» [15, Поросенкова А.М.].

Несмотря на очевидную утрату кузнецкими телеутами многих этнических традиций и активизацию этой тенденции, культурное наследие сохранялось не только в памяти, но и во многих сферах жизни. Мне рассказывали о бытовании в селении в недавнем прошлом обрядовых весенних игр – *табыр*, о коллективных осенних угощениях по случаю забоя скота: «Когда к зиме скотину режут, тутмаш (национальное блюдо телеутов – Е.Б.) делают и родню приглашают, не только родню, но и соседей. В одной деревне все родня. Всю деревню объезжали <...>. Только на мясо приглашали. Когда начинали сеять, урожай собирать, не отмечали» [15, Сатина П.М.]. Особое внимание на традиционных церемониях уделялось старейшинам сеоков: «Свой обычай пока кладём. Барана закололи – угощаем. Целый баран сразу съедаем. Свой сеок угощаем. Все придут с подарками. Поросенковой породе самому старшему на дом несут еды. Три старика у наших было в деревне, и им – почёт. Обязательно домой им несут. В сеоке кто старший, тому почёт» [15, Поросенкова А.М.].

Бытовали представления о богатыре Шуню – мифологическом предке телеутов: «Шуню – наш татарский как поп был раньше. Наш национальный самый большой начальник. Камлаешь сейчас – Шуню тоже вспоминаешь. Его фамилия не умрет. Шуню мы помним» [15, Поросенкова А.М.].

Многие из телеутов обнаруживали знания правил общения с такими обрядовыми атрибутами, как *сомдор* и *эмегендер*: «Сомдор – шесть берёзок надо. Пять отдельно и одна отдельно. Их обновляют каждый год весной, перед Троицей. Молоком брызгают. Только мужчины могут или старые женщины. Старые березки сжигают. Когда скотина была, на сарай кидали, а теперь сжигают. Сом помогает больше мужчинам. Он охраняет от несчастных случаев: от машин <...>, от всякой нечисти.

Когда овечек заколют, эмегендер кормят. Здесь, в музее, так чашка и ложка перед ними» [15, Сатина П.М.].

В то же время ряд местных телеутов, с которыми мне довелось общаться, воспринимали и православие как «свою веру» или как веру своих родителей. 82-летняя А.С. рассказывала, что никогда не была в церкви, но считает себя «верующей», в ее доме, в красном углу, размещены иконы: «Мы крещеные. А вот в Белово они некрещеные татары. У нас вера вся русская <...>. Муж коммунист был, парторг был. На собрании сказывал из райкома секретарь: “Ты свои иконы убирай”, – на мужа. А он сказывал: “Ну, маму мне

тогда тоже выгнать надо?!<...> Раз Бога уберу, маму выгнать надо!» [20, А.С.]. Когда в деревню по чьей-либо просьбе приезжал шаман и устраивал ночью камлание, А.С. просила мужа стрелять из ружья, чтобы «отпугивать от дома злых духов».

Показательны суждения некоторых женщин-телеуток о своей национальной одежде: «В русской одежде – как будто бедная, а в своей – богатая, весёлая. Дочка моя в 14 лет попросила: “Мамка, шей!”» [15, Сатина П.М.].

Некоторые из женщин постоянно носили национальную одежду: «Мне муж не разрешал русское надевать <...>, он не стыдился. Нехорошо национальной одежде своей стыдиться <...>. Шубу надену татарскую или сырмал, пойду на стройку – никто даже не удивляется. Вот раньше, вперёд войны, москвичей переселили. Как пойдёшь, “цыганка”, “киргизка” – всяко обзывали. А сейчас – никто. Я всё время так – в своей одежде хожу» [20, Сатина А.П.]. Примечательно, что у телеутов, проживающих в Горном Алтае, я встречала несколько иное отношение к своей национальной одежде: «В Бачатах свою одежду носят. А у нас только хранят. Мне подарили, и сейчас лежит. Куда я надену?!» [21, Шадеева Н.С.].

Разговаривая со мной, «кузнецкие телеуты» часто рассуждали о прежней колхозной жизни: одни рассказывали, как их родители в период коллективизации «бегали от колхоза», переселяясь в другие места, другие вспоминали о своем распавшемся колхозе с теплом и ностальгией: «Раньше, вперёд войны, в послевоенное время, у нас деревня большая была. Тот край – русские жили – Козымай. Но колхоз-то один был. Имени Сталина. Весёлая деревня была у нас. Клуб был, скотный двор, конный двор построили. В 1957 г. эта стройка откуда-то пришла, посеянный овёс стоптали, колхозу деньгами, наверное, заплатили. И всё растащили – кто куда» [20, Сатина А.П.].

При сохранении кузнецкими телеутами традиционного фольклора, в том числе о богатыре Шуню, у них бытовал и русский песенный фольклор, например частушки, посвященные Кузнецкому металлургическому комбинату – КМК:

*Вредный дым от КМК
Не очищается пока,
Пока не очищается,
Только обещаются.*

*Обещают десять лет,
Но никакого сдвига нет.
Люди нюхают и дохнут,
И машины часто глохнут [15].*

Характерно, что экологические проблемы Кузбасса в 1990–2000-е годы некоторые телеуты связывали с легендарными предсказаниями богатыря Шуню о «последнем времени» и «конце света»: «Западносибирский металлургический комбинат может провалиться сквозь землю. Почему? Есть две причины. Во-первых, есть древняя легенда телеутского народа. На этом месте тогда еще не было ни города, ни завода, но говорили камы наши, что на этом месте будет большой город – тура. Придет “последнее время” <...>, вернется Шунюхан, и, когда он обратится к русскому царю и русский царь нам не поможет, тогда духи нашей земли и духи наших предков уничтожат этот город – город уйдет под землю. А сейчас пишут о том, что неблагоприятный регион» [22, N].

Экологические, экономические, социальные проблемы 1990-х годов, затронувшие все телеутские группы, в том числе (в весьма значительной степени) кузнецкую, освещены в обстоятельной статье Д.А. Функа [23]. Надежды на улучшение ситуации, связанной с трудностями перехода к рыночным отношениям, некоторые из телеутов также возлагали на Шуню [24].

С середины 1990-х годов изучение этнолокальной группы кузнецких (новокузнецких) телеутов интенсивно продолжается, о чем свидетельствуют публикации о результатах проводимых среди них демографо-генеалогических исследований [25].

Вопреки высказываемым в начале XX века предположениям о грядущей в ближайшие годы полной утрате этнических традиций кузнецкими телеутами, их локальная этнокультурная специфика продолжает сохраняться как в исторической и генетической памяти, так и в традиционных особенностях культуры, быта и самоопределения.

Список источников

1. Батянова Е. П. Этнографические группы телеутов в XIX веке. Деп. в ИНИОН. 1979. № 4188.
2. Функ Д. А. Бачатские телеуты в XVIII – первой четверти XX века: историко-этнографическое исследование. М.: ИЭА РАН, 1993. 325 с. (Материалы к серии «Народы и культуры». Вып. 17. Кн. 2).
3. РГАДА. Ф. 130. Оп. 1. Ед. хр. 4.
4. Уманский А. П. К истории появления «выезжих белых калмыков» (телеутов) в сибирских уездах в XVII в. // Научные труды НГПИ, 1970. Вып. 45: Из истории Западной Сибири. С. 3–21.

5. СПбФ АРАН. Ф. 21. Оп. 5. Ед. хр. 144.
6. ГААК. Ф. 4. Оп. 3. Ед. хр. 1935.
7. Архив ГМАЭ. Ф. 11. Оп. 1. Ед. хр. 38: Анохин А. В. Шорцы. Материальный быт, 1916–1917 г. Черновик.
8. Архив ГМАЭ. Ф. 11. Оп. 1. Ед. хр. 71: Анохин А. В. Разные заметки, 1916 г., Томск.
9. Архив ГМАЭ Ф. 11. Оп. 1. Ед. хр. 52: Анохин А. В. Дневник. 0.7.06 – 07– 08 1913 г.
10. Архив РЭМ. Ф. 2. Оп. 1. Ед. хр. 1165: Каралькин П. И. Отчет о поездке в г. Сталинск. 1954 г. 24 с.
11. Дыренкова Н. П. Пережитки идеологии материнского рода у алтайских тюрков (духи emegender – ogokeper) // Памяти В. Г. Богораза (1865–1936): сб. статей. М.; Л., 1937. С. 123–145.
12. Дыренкова Н. П. Материалы по шаманству у телеутов // Сборник Музея антропологии и этнографии. М.; Л., 1949. С. 107–190.
13. Батьянова Е. П. Культ эмегендеров у телеутов // Духовная культура народов Сибири. Томск, 1980. С. 119–124.
14. Архив РЭМ. Ф. 2. Оп. 1. Ед. хр. 1663: Каралькин П. И. Отчет о научной командировке в Кемеровскую область в 1970 году.
15. ПМА 1977. Пос. Телеуты / Новокузнецк: Алтарышев Д. С., 44 года; Алтарышев Н. К., 49 лет; Е. Г., 65 лет; Поросенков М. А., 45 лет; Поросенкова А. М., 85 лет; Поросенкова П. П., 73 года; Сатина П. М.; Шабин В. М., 70 лет.
16. Батьянова Е. П. Структура телеутского сеока // Полевые исследования Института этнографии. 1983. М., 1987. С. 55–66.
17. Батьянова Е. П. Род и община у телеутов в XIX – начале XXI века. М.: Наука, 2007. 395 с.
18. РГИА. Ф. 1264. Оп. 1. Ед. хр. 277.
19. СПбФ АРАН. Ф. 135. Оп. 2. Ед. хр. 101.
20. ПМА, 2004. Пос. Телеуты / Новокузнецк: А. С., 82 года; Сатина А. П., 82 года.
21. ПМА, 2003. Республика Алтай, Шебалинский р-он, с. Улус-Черга: Шадеева Н. С., 50 лет.
22. ПМА, Москва, 1993, № 32 года.
23. Функ Д. А. Формирование новых этнических идентичностей у тюрков юга Западной Сибири в 1980-е – первой половине 1990-х годов (на примере бачатских телеутов) // Этнографическое обозрение. 1999. № 5. С. 109–128.
24. Батьянова Е. П. Телеутская версия бурханизма // Этнографическое обозрение. 2005. № 4. С. 70–85.
25. Анализ генетико-демографической структуры новокузнецких телеутов / Ф. А. Лузина, А. В. Дорошилова, В. В. Захаренков, О. Е. Лотош // Малочисленные этносы в пространстве доминирующего общества: практика прикладных исследований и эффективные инструменты этнической политики: сборник научных статей по итогам Всероссийской с международным участием конференции / отв. ред. В. В. Поддубиков. Кемерово, 2014. С. 236–242.

Список сокращений

- ГААК – Государственный архив Алтайского края.
 ГМАЭ – Государственный музей антропологии и этнографии им. Петра Великого.
 ИНИОН РАН – Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук.
 ИЭА РАН – Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской академии наук.
 ПМА – Полевые материалы автора.
 РГАДА – Российский государственный архив древних актов.
 РГИА – Российский государственный исторический архив.
 РЭМ – Российский этнографический музей.
 СПбФ АРАН – Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук.

Статья поступила в редакцию 19.06.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 19.06.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

УДК 39:378.184

DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-109-112

Ирина Валерьевна Чернова

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия, irva16@mail.ru

СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ / ЭТНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ: МЕМОРИЗАЦИЯ И РЕФЛЕКСИЯ

Аннотация. Цель исследования состоит в выявлении основных тенденций в историографии, связанной с процессом организации студенческих этнологических / этнографических экспедиций и определением их роли в формировании молодого ученого. Основу работы составили опубликованные научные сочинения, материалы визуальных и онлайн-проектов и источники личного происхождения, содержащие рефлексию собственного опыта участия и организации студенческих экспедиций. Новизна работы обусловлена необходимостью оценки механизмов меморизации и восприятия сферы своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенческие этнографические / этнологические экспедиции; молодые ученые; полевые практики; студенческие исследования.

Irina V. Chernova

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, irva16@mail.ru

STUDENT ETHNOGRAPHIC / ETHNOLOGICAL EXPEDITIONS OF NATIONAL UNIVERSITIES: MEMORIALIZATION AND REFLECTION

Abstract. The purpose of the study is to identify the main trends in historiography related to the process of organizing student ethnological / ethnographic expeditions and to determine their role in the formation of a modern student researcher. The study is based on published academic essays, materials of visual and online projects as well as sources that reflect personal experiences of involvement in student expeditions. The novelty of the study is derived from the need to assess the mechanisms of memorialization and perception of students' own professional activity.

Keywords: student ethnographic/ethnological expeditions; young researchers; field practice; student research.

Рубеж XX – начала XXI в. был связан с рефлексией по поводу методик полевой работы, сформированных в «классической парадигме» этнографической науки. Кроме того, в этот период происходит смещение исследовательского фокуса с изучения и презентации экспедиционных работ состоявшихся исследователей и истории научных центров на проблемы становления молодых ученых и вопросы профессиональной коммуникации. В связи с этим размышления о роли студенческих / аспирантских экспедиций превратились в актуальную тенденцию в развитии социальной и культурной антропологии / этнологии и педагогики.

В настоящее время в российских вузах насчитывается более семи десятков факультетов, связанных с историческим образованием. Почти в каждом из них в учебных планах присутствует полевая этнологическая или археоло-этнографическая практика, связанная с организацией студенческих экспедиций. Близкими по многим параметрам к ним являются фольклорные / диалектологические практики, т. к. они также предполагают тесное общение с информантами. В некоторых вузах полевые практики разной направленности объединены в единую дисциплину, дополняя друг друга. Чаще всего это связано со сложившимися исследовательскими

школами и традициями. Схожие тенденции отмечались в историческом образовании и ранее: «В те годы [1950-е] была распространена практика прикрепления этнографических отрядов к уже сформировавшимся археологическим экспедициям: Новгородской или Хорезмской. Л.Б. Заседателева работала в 1952–1954 гг. в Таманской экспедиции под руководством Б.А. Рыбакова. Основной задачей археологической экспедиции было исследование древнерусских зданий и кварталов Тмутаракани. Этнографический отряд собирал сравнительный материал о современной деревенской архитектуре жителей кубанских станиц» [1, с. 223].

Практики как часть учебного процесса предполагают наличие учебно-методических и учебных материалов, которые можно считать первичным уровнем профессиональной рефлексии, т. к. они носят формализованный характер, однако их создание предполагает наличие опыта экспедиционной работы и руководства студенческой экспедицией. Размещенные в открытом доступе материалы демонстрируют складывание унифицированной структуры изложения обязательных блоков информации о требованиях техники безопасности, режимных моментах работы экспедиционных групп, особенностях фиксации полевых материалов. Здесь

также видно формирование устойчивой профессиональной терминологии, сложившейся за годы существования полевых исследований. К числу часто употребляемых терминов относятся «полевой дневник» / «полевая опись»; «опросник» / «вопросник»; «информатор» / «информант» [2–5].

Однако больший интерес для исследователей представляют методические рекомендации по сбору полевых материалов. Они отражают степень погружения руководителя в специфику методик сбора полевых материалов, а иногда и его исследовательские интересы. Так, например, в программах практик и специального курса по методике полевых исследований в МГУ в 2000-х гг. неоднократно упоминается метод М.В. Витова, обозначенный как «системно-географический». Сам М.В. Витов называл свой метод «сплошным картографированием отдельных признаков с помощью бланка-анкеты» [6, с. 275]. Под воздействием данных тенденций положения, изложенные в классических работах Г.Г. Громова и Р.Ф. Итса [7, 8] о формах проведения экспедиций и особенностях полевых методов, дополняются новым методическим инструментарием и рефлексией по поводу этики полевых исследований и места исследователя по отношению к «полю» / отдельному информанту.

Следующим уровнем рефлексии являются научные публикации, формирующие «экспедиционный» дискурс. Их авторами, как правило, являются руководители и участники экспедиций, которые обобщают свой персональный опыт и попутно иллюстрируют опыт студенческий. Их условно можно разделить на две группы – историко-методическую и биографическую. В 2010-х гг. были опубликованы воспоминания и дневники отечественных этнографов: И.В. Власовой, З.П. Соколовой, Т.Б. Смирновой, которые условно можно назвать «полем коммуникации», т. к. в них помимо личности автора находится место повседневности, внутриэкспедиционным взаимоотношениям, описаниям полевой работы и контактов с информантами [9, 10, 11]. Дневники меморизуют экспедиционный опыт и заставляют задуматься о проблемах преемственности в науке и исследовательских позициях. Эти разные по настрою, интонации, содержанию публикации объединяет лишь фигура учителя и личные маркеры поля.

На современном этапе востребованным форматом меморизации биографических изысканий становится онлайн-визуализация. Примером может служить проект Российского этнографического музея «Экспедиции» (<https://ethnomuseum.ru/collections/projects/expeditions/>), объединяющий аудио- (подкасты) и визуальные (фотохронику и серию видеоинтервью «Этнографическая экспеди-

ция: от первого лица») формы изложения материала. Здесь через призму личности показан процесс и результат влияния этнологических экспедиций на становление исследователя – историка или антрополога, работающего в сферах, тесно связанных с полученным образованием. Самой актуальной в данном направлении публикацией является совместная статья В.В. Медведева и М.В. Попова «Опыт этнографической экспедиции в становлении профессиональной идентичности» (Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. № 1).

Интересным направлением последнего десятилетия стало широкое обсуждение проблем «поля» и места в нем студентов. Здесь обнаруживаются схожие оценки у фольклористов, антропологов, археологов. Российский этнографический музей можно рассматривать в качестве драйвера в сфере обсуждения опыта организации полевых исследований. В качестве дополнения к данному направлению могут служить психолого-педагогические работы, где студенческие экспедиции выступают как форма организации образовательного пространства. Так, например, экспедиция, в понимании А.В. Леонтовича и А.С. Обухова, – выездная форма образовательной деятельности, имеющая универсальный характер. Подобный подход активно реализуется в Высшей школе экономики в рамках нескольких тематических проектов, среди которых важное место занимает программа «Открываем Россию заново» (<https://foi.hse.ru/openrussia>), которая помимо собственно организационных моментов предполагает также наличие рефлексии от участников – студентов (<http://hseexpedition.tilda.ws/reasons-why>). В этом направлении специалистами по развитию студенческих исследований и коммуникации ВШЭ проделана огромная работа, презентацией которой может служить большой проект «Республики ученых» (<https://sciencerepublic.hse.ru/>). И в этом отношении научными конкурентами могут стать как антропологи и историки, так и специалисты в области академического развития студентов. Специфика студенческих экспедиций обсуждается и в зарубежных исследовательских центрах (Принстонский университет, например), хотя для них в большей степени свойственны индивидуальные исследовательские поездки, а не практики организации коллективных экспедиционных выездов, которые могут быть рассмотрены как специфичные формы студенческой работы в отечественной науке.

Нередко при характеристике места экспедиции в учебном процессе и ее влиянии на исследователя встречаются ссылки на статью Дж. Маркуса, где он рассуждает о полевом этнографическом методе как основе «инициационной», т. е. студенческой и

аспирантской, фазы исследовательской деятельности антрополога, рассматривая его в качестве привлекательной практики. Попутно он указывает и на те важные трансформации, которые происходят внутри науки: «...Очень многое в жизни и деятельности антропологов – например то, как складываются их научные и жизненные пути; как эти пути осмысливаются; какое значение вкладывается в личный опыт полевой работы; как концептуализируется объект исследований; какие дисциплины видятся союзниками антропологии – изменилось самым кардинальным образом» [12, с. 49].

Рост числа биографических и автобиографических материалов выводит рефлексию исследовательского полевого опыта на новый уровень. Появляются работы, авторы которых анализируют личный опыт исследователей либо историю экспедиционных проектов [13, 14, 15], встраивая их в историю формирования научных центров [16] либо исследовательских направлений. Публикации, как инструмент меморизации полевой работы, чаще всего связаны с юбилейными датами либо выступают в качестве мемориализации наследия ушедшего ученого. К настоящему времени уже сложились определенные правила и шаблоны написания «юбилейных» и «памятных» статей [6, 15, 17].

Осознание необходимости фиксации и обобщения опыта организации и проведения студенческих экспедиций приводит к созданию больших научных проектов. Знаковым в этом отношении является проект по истории этнологического изучения Алтайского края, реализованный барнаульскими коллегами под руководством Т.К. Щегловой. В рамках проекта была проведена работа по сбору экспертных интервью у профессиональных этнографов, а также выявлены неопубликованные архивные материалы об экспедиционной деятельности. В осмыслении полевого опыта, как видно

из опубликованных материалов, важное значение имеет пространственный фактор, связанный с транспортом и системой перемещений [18, 19, 20].

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что в современных исследованиях преобладают работы общеметодического плана и исследования, позволяющие частично реконструировать историю проведения полевых студенческих экспедиций. Однако исследовательская рефлексия набирает обороты и уже появляются отдельные проекты, посвященные истории организации студенческих экспедиций. Кроме того, фиксируются активные практики меморизации, тесно связанные с юбилейными и памятными событиями и способствующие выработке унифицированных описательных шаблонов. Это приводит к тому, что публикации, посвященные отдельным ученым или исследовательским центрам, могут рассматриваться в качестве «коммуникативного поля», способствующего формированию «экспедиционного» дискурса и отражающего сложившиеся традиции в сфере методики полевой работы.

Проведенный анализ деятельности вузов, содержащих в учебном плане этнологические практики, показал, что, несмотря на регламентацию их проведения, предполагающую унификацию, на практике оформилось несколько организационных форм. Среди них чаще всего встречаются краткосрочные выезды небольших групп с исследовательскими целями, в рамках которых подразумевается самостоятельная работа каждого студента по индивидуальному плану, и относительно длительные поездки больших (более 15 человек) групп, направленные на реализацию комплексной программы исследования всеми членами коллектива. Также была выявлена тревожная тенденция сокращения этнологических практик в отечественных вузах, причем чаще всего это происходит в провинциальных структурах.

Список источников

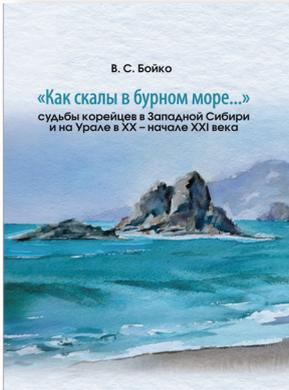
1. Махмудова З. У., ТUTORский А. В. К истории этнологического образования в Московском университете. Памяти профессора Лидии Борисовны Заседателевой (1933–2022) // Этнография. 2022. № 4. С. 219–235.
2. Киселев С. Б. Опыт организации полевой этнографической практики в Санкт-Петербургском государственном университете в современных условиях // Полевые практики в системе высшего образования. СПб.: Изд-во ВВМ, 2017. С. 50–51.
3. Мокшина Е. Н. Этнологическая практика: учеб.-метод. пособие / под ред. Н. Ф. Мокшина. Саранск: ЮрЭксПрактик, 2020. 52 с.
4. Этнографическая практика: учеб.-метод. изд. / сост. И. И. Назаров. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2018. 20 с.
5. Учебная полевая этнографическая практика: учеб.-метод. пособие / И. И. Верняев, С. Б. Егоров, С. Б. Киселёв, А. Г. Новожилов. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. 94 с.
6. ТUTORский А. В. Методы сбора и способы текстуализации полевого материала (на примере Северной экспедиции кафедры этнографии МГУ) // Кафедре этнологии исторического факультета МГУ – 70 лет: сб. науч. ст. / отв. ред. А. А. Никишенков. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 273–293.
7. Громов Г. Г. Методика этнографических экспедиций. М.: Изд-во МГУ, 1966. 108 с.
8. Итс Р. Ф. Введение в этнографию: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 160 с.

9. Власова И. В. Экспедиционные были. Путевые воспоминания. М.: ИЭА РАН, 2014. 164 с.
10. Этнограф в поле. Западная Сибирь, 1950–1980-е годы: полевые материалы, научные отчеты и докладные записки / З. П. Соколова. М.: Наука, 2016. 942 с.
11. Смирнова Т. Б. Записки этнографички // Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования / отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2010. Т. II. С. 296–313.
12. Антропологические традиции: стили, стереотипы, парадигмы. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 208 с.
13. Баранов Д. А. Размышления об этнографическом интервью: комментарии // Этнографическое обозрение. 2022. № 3. С. 71–123.
14. Хаховская Л. Н. Полевые этнографические исследования как личный опыт (на материале дневников женщин-исследовательниц) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2021. № 1. С. 62–72.
15. Поле как жизнь: К 60-летию Северной экспедиции ИЭА РАН / отв. ред. и сост. Е. А. Пивнева. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 304 с.
16. Туторский А. В. Поле жизни Алексея Алексеевича Никишенкова // Вестник антропологии. 2019. № 4. С. 18–32.
17. Октябрьская И. В. Новосибирский центр этнографии: История и современность // Этнография. 2018. № 1. С. 195–211.
18. Щеглова Т. К. Виктория Анатольевна Липинская и Алтай: особенности полевой работы московских этнографов в Сибири в 1960–1990-е годы // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Геоархеология. Этнология. Антропология. 2021. Т. 37. С. 56–73.
19. Коляскина Е. А. Практики организации и проведения этнографических экспедиций на Алтай под руководством Л. М. Русаковой // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 1. С. 89–95.
20. Коляскина Е. А. Экспедиции Алтайского этнографического отряда Института истории, философии и филологии Сибирского отделения Академии наук СССР в конце 1970-х – начале 1980-х годов (по полевым дневникам) // Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2022. № 17. С. 205–215.

Статья поступила в редакцию 19.06.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 23.06.2023.

The article was submitted 19.06.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 23.06.2023.

Издано в АлтГПУ



Бойко, В.С. «Как скалы в бурном море...»: судьбы корейцев в Западной Сибири и на Урале в XX – начале XXI века : монография / В.С. Бойко. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 256 с.

В книге на основании ряда региональных (западносибирских и уральских) архивов и личных документальных коллекций, а также исторических и современных изданий воспроизводятся перипетии зарождения и развития на территории Азиатской России (в основном в Западной Сибири) и на Урале корейских общин, образовавших одну из самых устойчивых азиатских диаспор в бывшем советском государстве, а позднее – в его осколках – постсоветских республиках, включая Россию. В работе дана сложная картина диаспоризации и адаптации корейцев к условиям Западной Сибири на протяжении XX – первой четверти XXI в., а также излагаются причины и обстоятельства более позднего – к концу 1930-х гг. – переселения корейцев на Урал. В монографии содержится характеристика современных устремлений корейцев Азиатской России, их попытки сохранить национально-культурную идентичность в условиях многонационального российского общества на пути евразийского синтеза культур и экономик.

Научное издание рассчитано на специалистов-востоковедов, преподавателей и студентов гуманитарных направлений подготовки вузов, а также на всех тех, кто интересуется особенностями взаимодействия народов Азиатской России и Урала, в том числе представителей азиатских диаспор.



Козубовская, Г.П. «Из тонких линий идеала...»: А.А. Фет в зеркале XIX–XXI вв. : монография / Г.П. Козубовская. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 382 с.

В монографии, обращенной к творческому наследию А.А. Фета (поэзия, проза, эпистолярный жанр), исследуются малоизученные проблемы поэтики А. Фета. В центре – мифопоэтика А. Фета, архетипы и мифологемы, формирующие авторский миф. Его поэзия рассматривается в преломлении художественным сознанием XIX–XXI вв. – в пародийном контексте и интертекстуальных переключках. Уделено внимание семантической поэтике Фета, предопределенной перспективе развития русской поэзии и прозы XX–XXI вв.

Монография адресована специалистам в области русской литературы, аспирантам, студентам-филологам и всем интересующимся русской культурой.



Куба: вехи истории : учебно-методическое пособие / сост. Н.Н. Лыдин, Ю.Н. Цыряпкина. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

В учебно-методическом пособии содержатся материалы и источники, необходимые для освоения истории Кубы с периода открытия Америки в конце XV в. до 1960-х гг. Приоритет отдан темам, раскрывающим особенности развития региона в колониальный период, в первой половине XX в. до Кубинской революции и в первые годы становления социалистического государства на Кубе. Краткая историческая справка по теме и источники, объединенные по тематическому принципу, наличие контрольных вопросов, а также задания научно-исследовательского характера позволяют получить всестороннее представление по обозначенным проблемам.

Материалы пособия могут быть использованы при подготовке тематических уроков, внеклассных мероприятий в общеобразовательных школах, а также для организации практических занятий и научно-исследовательской работы студентов всех форм обучения исторических профилей бакалавриата.



Мы в будущее шагаем... Алтайский государственный педагогический университет, 1933–2023 : сборник документов и материалов / АлтГПУ ; сост.: Р.Г. Носонов [и др.] ; гл. ред., авт. предисл. И.Р. Лазаренко ; отв. ред. Г.И. Рогачева. – Барнаул, 2023. – 196 с.

Издание посвящено 90-летию со дня рождения Алтайского государственного педагогического университета – первого вуза Алтай. Отражает историю становления и развития АлтГПУ с 1933 г. по настоящее время, содержит архивные и документальные источники, публикации из периодических изданий и официального сайта университета. Раскрывает процесс создания учебно-материальной базы и структуры вуза, формирование профессорско-преподавательского состава, совершенствование учебного процесса, научно-исследовательской, культурно-творческой и спортивной жизни студентов. Освещает направления в работе педагогического университета по международному сотрудничеству.

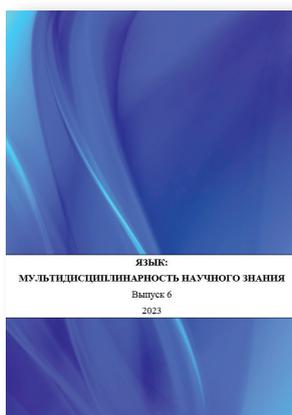
Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям и всем интересующимся историей первого высшего учебного заведения Алтай.



Наука Алтайского государственного педагогического университета – практике российского образования (2019–2023 гг.) : справочник / под науч. ред. Н.А. Матвеевой ; сост. О.А. Бокова, Т.П. Сухотерина, А.Н. Павленко. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 152 с.

Справочное издание подготовлено в рамках мероприятий Десятилетия науки и технологий и приурочено к Году педагога и наставника и 90-летию со дня основания Алтайского государственного педагогического университета. Издание включает информацию о научно-исследовательских работах и проектах, выполненных учеными АлтГПУ по государственному заданию Минпросвещения РФ, грантам российских научных фондов и организаций, о федеральных инновационных площадках, действующих на базе университета, и результатах интеллектуальной деятельности, созданных преподавателями и студентами АлтГПУ. Справочник охватывает основные результаты НИР университета за 5 лет, с 2019 по 2023 г.

Справочное издание предназначено для педагогов-практиков, учителей, представителей администрации образовательных организаций, специалистов органов управления образованием, занимающихся решением задачи внедрения результатов научных исследований в практику инновационного развития системы российского образования; для научных и научно-педагогических работников, магистрантов, аспирантов и докторантов, ориентированных на получение нового научного знания, имеющего практическую значимость; для студентов, выпускников, работников и ветеранов АлтГПУ, широкого круга общественности, интересующихся научными достижениями первого вуза Алтай.



Язык: мультидисциплинарность научного знания : сборник / под ред. И.Ю. Колесова. – Барнаул: АлтГПУ, 2023. – Вып. 6.

Выпуск научного издания «Язык: мультидисциплинарность научного знания» продолжает серию публикаций предшествующих лет, охватывающих значимые лингвистические и лингвофилософские проблемы, ряд теоретических и прикладных вопросов лингводидактики и переводоведения. В развитие научной платформы альманаха как дискуссионной научной среды для реализации различных подходов к языку, языковому образованию, прикладным вопросам обучения языкам и переводческой теории и практике уже традиционно вносят вклад как известные, так и молодые ученые, для которых язык в современном понимании представляется объектом научного осмысления в его самых разных ипостасях, создающих многомерность языковой онтологии.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям.

Сведения об авторах

Батянова Елена Петровна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (г. Москва, Россия).

Головинова Алла Анатольевна – ассистент кафедры дошкольного и начального педагогического образования, Донецкий государственный университет (г. Донецк, Россия).

Долгова Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово, Россия).

Дорош Надежда Владимировна – кандидат экономических наук, доцент, преподаватель, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия).

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (г. Глазов, Россия).

Кильметова Гузель Захитовна – аспирант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Россия). Научный руководитель – Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Россия).

Коробов Алексей Сергеевич – преподаватель, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия).

Кузнецова Людмила Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия).

Лаврентьева Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск, Россия).

Лебедева Ксения Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Максимова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, Россия).

Мельникова Маргарита Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, Россия).

Миркина Юлия Зигмундовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент образовательно-научного кластера

«Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта (г. Калининград, Россия).

Молчанова Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук», Балтийский федеральный университет им. И. Канта (г. Калининград, Россия).

Напсо Марианна Давлетовна – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск, Россия).

Рокутова Ольга Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Медицинского университета «Реавиз» (г. Самара, Россия).

Скопа Виталий Александрович – доктор исторических наук, заведующий кафедрой философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Скорлупина Олеся Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул, Россия).

Султангулов Владик Робертович – аспирант Ордена Знак Почета Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук (г. Уфа, Россия). Научный руководитель – Сулейманова Рима Нугамановна, доктор исторических наук, заведующий отделом новейшей истории Башкортостана Института истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук (г. Уфа, Россия).

Филиппская Ирина Викторовна – старший преподаватель института архитектуры и дизайна, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск, Россия).

Червинский Владислав Геннадьевич – старший преподаватель, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия).

Чернова Ирина Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (г. Омск, Россия).

Чикова Ольга Анатольевна – доктор физико-математических наук, доцент, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, Россия).

Шарапов Алексей Олегович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия).

Швецова Виталина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала «ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»
Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки
Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал

«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала, и в обязательном порядке содержать:

1. *Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.*
2. *Сведения об авторе* (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. *Название статьи на русском языке.* Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. *Аннотация на русском языке.* Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи); материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный

вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи).

Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректур авторам не высылаются. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 2023 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
31.10.2022 – 11.12.2022	12.12.2022 – 25.12.2022	26.12.2022 – 15.01.2023	16.01.2023 – 22.01.2023	23.01.2023 – 26.02.2023	15.03.2023
№ 2					
06.02.2023 – 19.03.2023	20.03.2023 – 02.04.2023	03.04.2023 – 16.04.2023	17.04.2023 – 23.04.2023	24.04.2023 – 28.05.2023	15.06.2023
№ 3					
17.04.2023 – 28.05.2023	29.05.2023 – 11.06.2023	12.06.2023 – 25.06.2023	26.06.2023 – 02.07.2023	03.07.2023 – 17.09.2023	29.09.2023
№ 4					
31.07.2023 – 10.09.2023	11.09.2023 – 24.09.2023	25.09.2023 – 08.10.2023	09.10.2023 – 15.10.2023	16.10.2023 – 19.11.2023	05.12.2023

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного
педагогического университета*

• 2023 • 3 (56) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 18.09.2023 г. Дата выхода в свет 29.09.2023 г.

Объем 14,8 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 25.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557.