

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

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2023

•4 (57)•



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);
Фурьева Т.В., доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);
Чен Куонинг, Ph.D. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Регистрационный номер ПИ № ФС77-80542 от 01 марта 2021 г.

Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, по специальностям: 5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (с 01.02.2022 г.); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (с 22.02.2023 г.).

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

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

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЕ МИНИСТРА ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ СЕРГЕЯ СЕРГЕЕВИЧА КРАВЦОВА КОЛЛЕКТИВУ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СВЯЗИ С 90-ЛЕТИЕМ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ.....	5
ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ГУБЕРНАТОРА АЛТАЙСКОГО КРАЯ ВИКТОРА ПЕТРОВИЧА ТОМЕНКО ПО СЛУЧАЮ 90-ЛЕТИЯ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....	6
НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АлтГПУ	
Воронушкина О.В. ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ.....	7
Ежов П.Ю., Новикова О.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	17
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Абрамкина С.Г., Кулиш В.В., Рыжикова Л.В. РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	24
Барангов А.О. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	28
Богуцкая Т.В. ТЕХНОЛОГИИ ИГРОФИКАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	32
Методология и технология профессионального образования	
Губарева Н.В., Королькова Ю.А. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С РАЗЛИЧНЫМИ ПСИХОТИПАМИ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ.....	40
Лапшина С.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	45
Миронова М.Д., Гончарова Е.В., Маркова С.В. ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРОВ КАРЬЕРЫ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	52

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Дарвиш О.Б., Холодкова О.Г. СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	60
Колмогорова Л.С., Сидоровъ С.С. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИДОВ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	66
Лаптева Ю.А. ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ДЕЙСТВИЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА.....	75

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Артамонова Н.Я., Бесчастных Е.В. МОБИЛИЗАЦИОННАЯ РАБОТА КРАСНОЯРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР	82
Волков В.А. ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА ЗАПАДА ПРОТИВ РОССИИ: РЕТРОСПЕК- ТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	88
Орешкова Ю.А. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ КЛИРИКОВ В СЕЛЬСКИХ ПРИХОДАХ ХАКАССКО-МИНУСИНСКОГО КРАЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX в.).....	94

Этнология, антропология и этнография

Станиславских В.С. КЛАССИЧЕСКИЕ И НЕТИПИЧНЫЕ ПРИМЕРЫ ДОМОВОЙ И ПРЯЛОЧНОЙ РОСПИСИ АЛТАЯ В СОБРАНИЯХ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ И БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНКИ	99
Щербакова О.С. БАЛЛАДНЫЕ ПЕСНИ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (ЗАПИСИ 1980–2023 гг.)	106
Издано в АлтГПУ	115
Сведения об авторах.....	117
Информация для авторов	118

ПРИВЕТСТВИЕ МИНИСТРА ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СЕРГЕЯ СЕРГЕЕВИЧА КРАВЦОВА
КОЛЛЕКТИВУ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА В СВЯЗИ С 90-ЛЕТИЕМ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ



Уважаемые преподаватели и студенты, ветераны педагогического труда и работники всех подразделений Алтайского государственного педагогического университета! Поздравляю вас с этой большой датой – 90-летним юбилеем вашего университета. Алтайский педвуз славится своей историей и является замечательным примером сохранения традиций и развития инноваций в образовании.

Знаменательно, что АлтГПУ празднует свой юбилей в 2023 году, объявленном Указом Президента Российской Федерации Годом педагога и наставника. Именно в педагогических университетах готовятся высококвалифицированные современные учительские кадры. В педвузах разрабатываются и апробируются лучшие образовательные практики, аккумулируется педагогический опыт и развиваются инновации.

АлтГПУ успешно реализует задачи государственной образовательной политики. В стенах университета проходят значимые мероприятия для педагогического сообщества всей страны. Всероссийскую известность приобрел форум «Молодой учитель. Формула успеха». Он стал востребованной площадкой для создания условий в целях профессионального сопровождения молодых педагогов.

Алтайский государственный педагогический университет принимает активное участие в реализации международных проектов, касающихся продвижения за рубежом русского языка и отечественных достижений в области науки и образования, повышения конкурентоспособности российского образования. На базе АлтГПУ ведется подготовка учителей – участников гуманитарного проекта «Российский учитель за рубежом». Кроме того, вуз занимается организационно-кадровым и научно-методическим сопровождением функционирования российско-таджикских школ, созданных в 2022 году.

Опыт масштабной систематической работы коллектива АлтГПУ по повышению квалификации учителей российско-таджикских школ, организации современного образовательного и воспитательного процесса при обучении на русском языке за рубежом, который необходимо развивать и продвигать.

Важно, что за эффективной деятельностью Алтайского государственного педагогического университета, направленной на развитие педагогического и общего образования в России и за рубежом, стоит работа всего коллектива университета и студенческого сообщества.

Мы стремимся поддерживать образовательную среду, сложившуюся в первом вузе Алтая. Здесь проведена модернизация материально-технической базы, созданы межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций. Вуз эффективно использует технологические ресурсы для обновления содержания и форм педагогического и общего образования в регионе и межрегиональном пространстве.

Уважаемые преподаватели и студенты! Желаю вам дальнейшего развития, масштабных интересных проектов, сил и здоровья для их реализации!

Министр просвещения РФ С.С. Кравцов

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ГУБЕРНАТОРА АЛТАЙСКОГО КРАЯ ВИКТОРА ПЕТРОВИЧА ТОМЕНКО ПО СЛУЧАЮ 90-ЛЕТИЯ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



Дорогие друзья!

Поздравляю с 90-летием Алтайского государственного педагогического университета всех преподавателей и сотрудников, студентов, ветеранов и выпускников!

Почти целый век первый вуз Алтая остается верным своему предназначению: готовить высококвалифицированные педагогические кадры. Выпускники вуза стали гордостью не только алтайской, но и всей российской системы образования.

Важно, что вуз сохраняет традиции отечественной педагогической школы и чутко реагирует на запросы современного общества, активно участвует в реализации краевых и федеральных проектов. Благодаря этому университет остается флагманом инновационного развития образования в регионе. Вуз обеспечивает качественную подготовку профильных специалистов, потребность в которых очень высока. Ежегодно наш край прирастает новыми школами и детскими садами, появляются высокотехнологичные «точки роста» общего и дополнительного образования, расширяется сеть психолого-педагогических классов, внедряются в практику современные методы обучения и воспитания. Находясь в центре этих и многих других начинаний, педагогический университет осуществляет методологическое и научно-методическое сопровождение инновационных процессов.

Стоит отметить большую научно-исследовательскую работу ученых университета, а также укрепление авторитета вуза на международной арене. Успешный опыт реализации АлтГПУ проекта организации российско-таджикских школ рекомендован для распространения в странах Центральной Азии. Это важный вклад в развитие добрососедских отношений.

Неоценима роль вуза в объединении педагогического сообщества края, а также сохранении памяти о выдающихся учителях. Многие алтайские педагоги, судьбы которых связаны с университетом, служат примером для молодых коллег.

Искренне желаю долголетия и процветания Алтайскому государственному педагогическому университету! С 2022 года по решению Президента в нашей стране объявлено Десятилетие Года науки и технологий, поэтому роль вузов в развитии страны будет только укрепляться.

Пусть в стенах вуза рождаются интересные идеи и воплощаются в жизнь. Храните хорошие традиции и стремитесь к новым целям! Сохраняйте в современном обществе высокие ориентиры профессии Учителя!

НАВСТРЕЧУ ЮБИЛЕЮ АЛТГПУ

УДК 378.637.27

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-7-16

Олеся Владимировна Воронушкина

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

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения демонстрационного экзамена в образовательное пространство педагогического вуза (на примере Алтайского государственного педагогического университета). В рамках теоретического обобщения осуществлен комплексный количественный и качественный анализ результатов апробации демонстрационного экзамена как альтернативной формы промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен; педагогический вуз; инновационный проект; предметно-методический кейс; комплексное оценочное средство; критерии независимой оценки; качество педагогического образования.

Olesya V. Voronushkina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, o.voronushkina@mail.ru

DEMO EXAMINATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: FIRST RESULTS

Abstract. The article presents some experience and outcomes of introducing a demo examination into a pedagogical establishment of higher education (Altai State Pedagogical University). In order to provide theoretical generalization there has been realized a complex integrated review of practical evaluation and implementation of a demo exam as an alternative option during midterm and end-of-term (final) academic assessment of the students getting instruction in pedagogical universities.

Keywords: demo examination; pedagogical university; innovative project; subject and methodical case; integrated assessment tool; criteria of independent evaluation; quality of pedagogical education.

На современном этапе развития профессионального образования широко применяются инновационные педагогические технологии. На уровне высшего образования начинают использовать демонстрационный экзамен как элемент системы независимой оценки качества образования в университете и как показатель практико-ориентированности обучения.

Актуальность организации и проведения демонстрационных экзаменов в структуре подготовки педагогических кадров связана с необходимостью построения комплексной системы оценки результатов освоения образовательной программы обучающимися, внедрения алгоритмов выявления дефицитов профессиональной подготовки педагогических кадров, привлечения ведущих профессиональных ассоциаций и объединений работодателей к независимой оценке качества профессиональной подготовки, совершенствования механизмов актуализации образовательных программ подготовки педагогических кадров, а также повышения прести-

жа педагогической профессии. Данный посыл предполагает постановку новых задач перед профессиональным сообществом, поскольку механизмы демонстрационного экзамена до настоящего времени фактически не использовались в системе высшего педагогического образования. Таким образом, цель работы – представить опыт и результаты внедрения демонстрационного экзамена в образовательное пространство педагогического вуза (на примере Алтайского государственного педагогического университета).

В основе обозначенной проблематики лежит определенное противоречие. С одной стороны, согласно «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» демонстрационный (профессиональный) экзамен признан как современная технология оценки качества профессиональной подготовки педагогических кадров [1], с другой стороны, для его внедрения в программы подготовки необходима разработка содержания соответствующих нормативных документов и методических мате-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ от 02.06.2023 г. № 073-00015-23-04 по теме «Экспертиза предметно-методических кейсов для проведения демонстрационного экзамена в процессе подготовки учителя».

риалов, которые будут способствовать формированию комплексной системы оценки.

Новатором в этом вопросе выступил Алтайский государственный педагогический университет (далее – АлтГПУ), г. Барнаул. Учитывая сложившиеся условия и требования рынка труда, Ученым советом вуза в 2020 году было принято решение о внедрении инновационного проекта «Демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования», цель которого состояла в том, чтобы совершенствовать систему независимой оценки качества с использованием механизмов демонстрационного экзамена при проведении государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) выпускников вуза [2].

В 2021 году проекту АлтГПУ «Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров» был присвоен статус федеральной инновационной площадки, что открыло новые точки роста, перспективы развития и сотрудничества с представителями школ Алтайского края.

В рамках проекта демонстрационный экзамен рассматривался как форма аттестационного испытания обучающихся, проводимого в реальных или смоделированных производственных условиях с участием работодателей в целях усиления практико-ориентированной составляющей образовательного процесса, совершенствования региональной модели целевой подготовки и т. д. [3]. Именно поэтому авторы сделали акцент на привлечение к участию студентов, обучающихся на условиях целевого договора, как критерий оценки качества образования в целом и, в частности, как возможность работодателя увидеть и оценить качество подготовки выпускника, качество создаваемого им продукта образовательной/воспитательной деятельности. Вторая причина – положительная динамика целевого контингента в университете, заключение соглашений с комитетом по образованию города Барнаула и муниципалитетами о сотрудничестве по подготовке педагогических кадров и поддержке в реализации данного проекта (рис. 1).

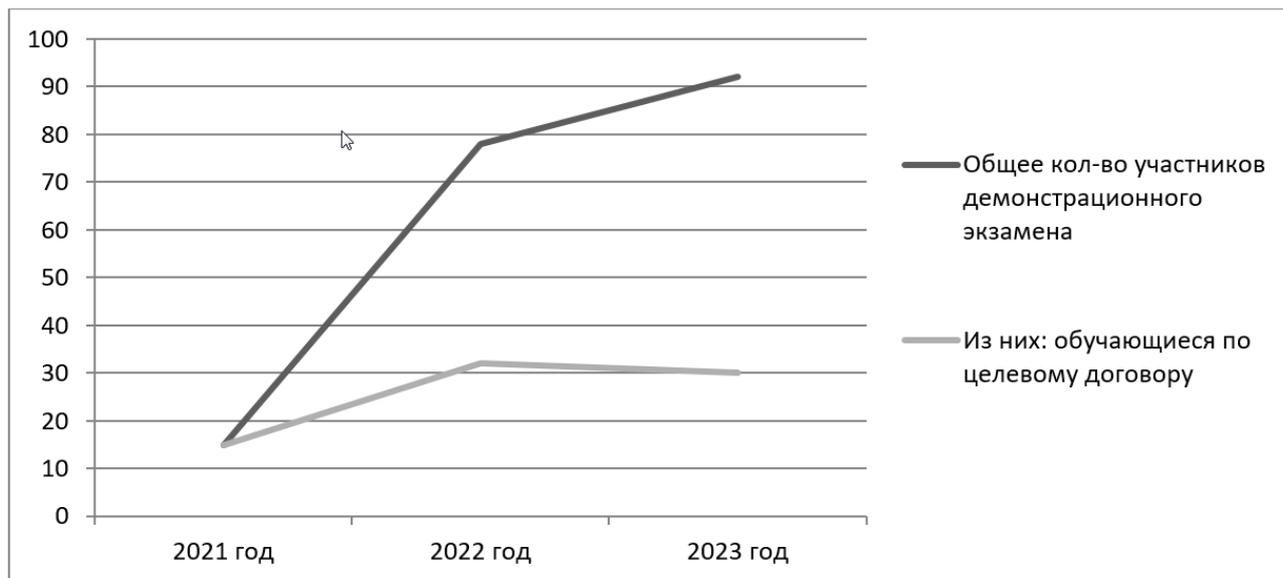


Рис. 1. Динамика контингента демонстрационных экзаменов в 2021–2023 гг.

В 2022 году работа федеральной инновационной площадки была продолжена путем расширения контингента участников: увеличение количества обучающихся, допущенных к сдаче демонстрационного экзамена, за счет вовлечения новых профилей подготовки, привлечение волонтеров (статистов) из числа студентов 1–3-х курсов. В приоритете оказались программы педагогической подготовки уровня бакалавриата, но были задействованы и другие «непедагогические» профили, такие как «Психология образования», «Логопедия», «Прикладная информатика» и т. д.

Это, в свою очередь, обусловило внедрение целого комплекса методических рекомендаций для подготовки обучающихся по различным профилям к демонстрационному экзамену как в предметной плоскости, так и по воспитательной деятельности. Кроме того, апробация проектной (практической) части выпускных квалификационных работ и предметно-методических кейсов государственного экзамена проходила не только на базе общеобразовательных организаций г. Барнаула, но и в других муниципалитетах Алтайского края (5 городов и 11 районов).

Таким образом, демонстрационный экзамен становится не только структурным элементом системы внутренней независимой оценки качества образования университета, но и системы внешней оценки качества подготовки при участии в роли экспертов представителей ведущих профессиональных ассоциаций и организаций-работодателей.

Демонстрационный экзамен, не являясь обязательной процедурой при проведении государственной итоговой аттестации, привлек обучающихся на добровольной основе. Студентам были предложены две альтернативные возможности:

проходить итоговую аттестацию в традиционной форме или в формате демонстрационного экзамена как в реальных, так и смоделированных производственных условиях с участием работодателей.

Организация данного формата в вузе может проводиться по двум формам ГИА на выбор обучающихся: как в рамках защиты выпускной квалификационной работы (далее – ВКР), так и в рамках сдачи государственного экзамена (далее – ГЭ). Количественные показатели по институтам АлтГПУ и формам работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Участники демонстрационного экзамена по институтам АлтГПУ в 2022 году

Институт ¹	Кол-во студентов		Форма ГИА	
	общее	по целевому	ВКР	ГЭ
ИИСКиП	14	5	10	4
ИПиП	18	7	7	11
ЛИИН	9	9	–	9
ИФКиС	9	3	9	–
ИФиМК	15	8	15	–
ИИТиФМО	13	–	5	8
Итого	78	32	46	32

Подготовка и проведение демонстрационного экзамена в рамках выполнения ВКР осуществляется по утвержденной теме, согласованной с работодателем (комитетом по образованию), и представляет ее непосредственную реализацию в профессиональной сфере. Подготовка и проведение демонстрационного экзамена в рамках ГЭ осуществляется по предметно-методическим кейсам, входящим в состав фонда оценочных средств ГИА.

По результатам реализации различных мероприятий в рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров» было проведено изучение удовлетворенности обучающихся, задействованных в реализации проекта, качеством образовательных услуг. Всего в изучении удовлетворенности на разных этапах приняло участие 78 студентов, 40 учителей и воспитателей образовательных организаций Алтайского края, 32 куратора из числа профессорско-преподавательского состава АлтГПУ (см. рис. 4).

Проведенное анкетирование показало, что участие в подготовке и проведении демонстрационного экзамена способствовало адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, их

определению в трудоустройстве в конкретных образовательных организациях еще до прохождения государственной итоговой аттестации и присвоения профессиональной квалификации.

Студенты выразили готовность к педагогической деятельности, участию в инновационной работе, конструктивному взаимодействию в рамках реализации проектов по развитию региональной образовательной системы.

Педагоги, принявшие участие в экспертизе исследовательских проектов студентов на этапе их апробации в образовательных организациях, высоко оценили проведение демонстрационного экзамена на итоговом этапе профессиональной подготовки обучающихся, выразили уверенность в утверждении и распространении данного подхода в системе подготовки педагогических работников не только в Алтайском крае, но и в других регионах страны.

Кураторы из числа профессорско-преподавательского состава АлтГПУ поддержали высокую оценку демонстрационного экзамена как формы аттестации, однако отметили и определенные трудности организационного плана, связанные с выходом на базу образовательных организаций, а также подготовки фото- и видеозаписи эта-

¹ ИИСКиП – институт истории социальных коммуникаций и права; ИПиП – институт психологии и педагогики; ЛИИН – лингвистический институт; ИФКиС – институт физической культуры и спорта; ИФиМК – институт филологии и межкультурной коммуникации; ИИТиФМО – институт информационных технологий и физико-математического образования.

па апробации студенческих инициатив. Кроме того, научно-педагогические работники АлтГПУ довольно осторожно отнеслись к расширению практико-ориентированной составляющей ГИА и сокращению, а в отдельных случаях и отказу от теоретического аспекта. Неудовлетворенность отсутствием или недостаточностью демонстрации собственно предметных теоретических знаний по предмету вызвала оживленную дискуссию и поиск новых решений. Большая часть преподавателей в качестве оптимальной формы демонстрационного экзамена признавали защиту ВКР с демонстрацией практической части, что позволяло проверить уровень сформированности предметной и методической грамотности как в теоретическом плане, так и на практике.

В целом, проект показал, что для высших учебных заведений проведение аттестационных испытаний в формате демонстрационного экзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, их соответствие потребностям современного рынка труда, поскольку высшее педагогическое образование должно решать две важнейших задачи – обеспечить качество подготовки педагогических кадров, с одной стороны, с другой – трудоустройство и профессиональную адаптацию будущих выпускников.

Опыт внедрения демонстрационного экзамена в образовательное пространство педагогического вуза и результаты реализации проекта нашли свое отражение в работах научно-педагогических работников АлтГПУ: С.П. Волохова, О.В. Воронушкиной, Л.А. Каировой, Л.И. Сигитовой, Е.Н. Семенчиной и других.

С.П. Волохов одним из первых представил общую модель реализации демонстрационного экзамена на базе профильной организации, осветив его роль в управлении качеством подготовки и трудоустройстве выпускников педагогических направлений. Автор считает, что данный механизм аттестации педагогических кадров в конечном итоге будет способствовать сохранению и развитию демографического и интеллектуального потенциала Алтайского края [4].

Е.Н. Семенчина и О.В. Воронушкина представили свой опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку, варианты кейсов государственного экзамена для выпускников профилей «Начальное образование и Иностранный язык», «История и Иностранный язык» [5]. Авторы приводят подробное описание каждого этапа подготовки педагогического проекта, дают примеры практических заданий, ориентированных на совершенствование коммуникативной и мето-

дической компетенций и развитие рефлексивного опыта у будущих учителей иностранного языка.

В работе Л.А. Каировой особое внимание уделено способам оценивания готовности обучающихся, в том числе выпускников, к решению профессиональных задач в сфере начального общего образования. Автором предложены варианты содержания экзаменационных кейсов для промежуточной и итоговой аттестации, позволяющие оценить качество метаметодической составляющей профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов [6].

Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете описано в работе Л.И. Сигитовой, которая представила краткий обзор нормативных источников, регламентирующих подготовку и внедрение демонстрационного экзамена как формы промежуточной и итоговой аттестации в высших педагогических учебных заведениях, а также перечень документов, которые организация должна самостоятельно разработать с учетом имеющихся условий и ресурсов [7].

В этой связи необходимо отметить, что в 2023 году во всех педагогических вузах нашей страны открылись специально оборудованные стационарные площадки для проведения демонстрационного экзамена, функционирование которых было регламентировано Министерством просвещения РФ в «Методических рекомендациях по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки». При этом на первый план вышли задачи по освоению нового образовательного пространства, разработке и апробации моделей демонстрационного экзамена не только в рамках ГИА, но и в рамках промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и практикам.

Согласно Методическим рекомендациям по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, демонстрационный (профессиональный) экзамен – это процедура независимой оценки, направленная на оценивание готовности обучающегося, выпускника, работника образовательной организации к профессиональной деятельности (уровня сформированности компетенций), проводимая в условиях, приближенных к профессиональной деятельности с участием независимых экспертов (представителей работодателя).

Внедрение площадок для проведения демонстрационного (профессионального) экзамена формирует основу для новой системы коллаборации всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, способствует активному развитию механизма демонстрационного экзамена в системе высшего педагогического образования.

Открытие центров проведения демонстрационного экзамена (далее – ЦПДЭ), которые включают комплекс учебных и вспомога-

тельных помещений, оборудованных необходимым для проведения экзамена материально-техническим оснащением, включая мультимедийное оборудование, а также расширение видов аттестации в формате демонстрационного экзамена поставили перед вузами спектр новых задач по научно-методическому и нормативно-правовому сопровождению. На рис. 2 представлена динамика контингента по видам аттестации за 2021–2023 гг.

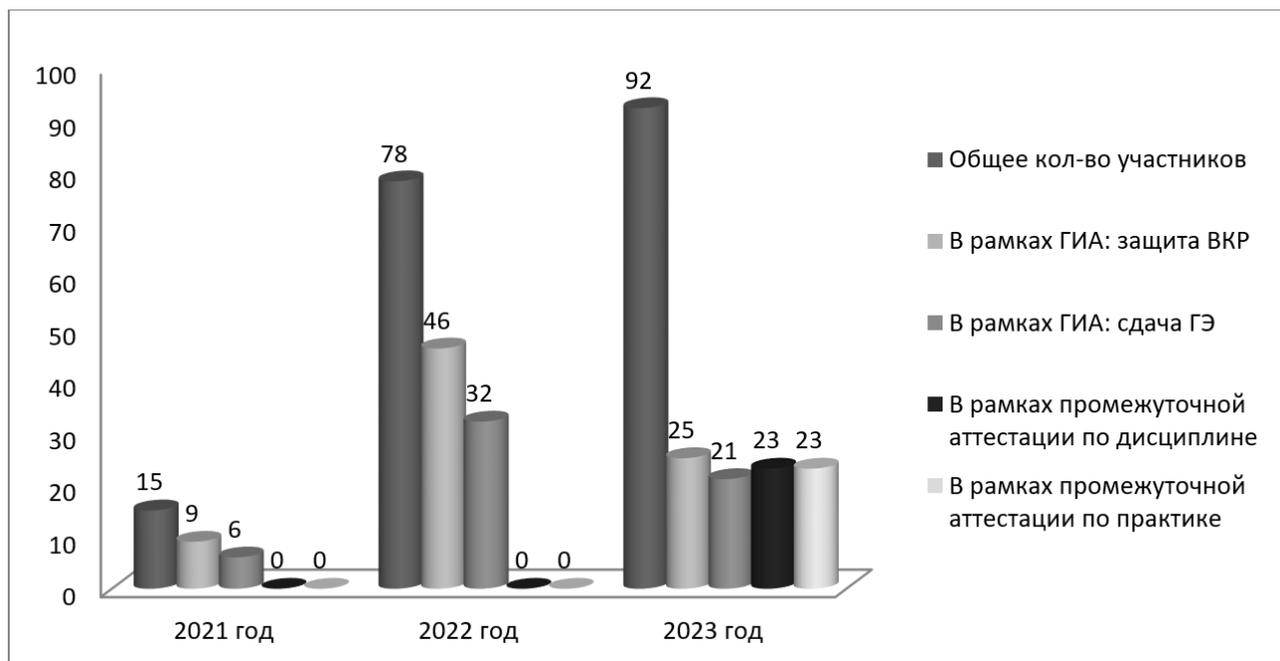


Рис. 2. Количество участников демонстрационного экзамена в 2021–2023 гг.

В 2023 г. в рамках апробации новых форм работы ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» выполняет государственное задание по проведению прикладного научного исследования по теме «Экспертиза предметно-методических кейсов для проведения демонстрационного экзамена в процессе подготовки учителя».

В настоящее время завершена апробация критериев и механизма экспертной оценки при проведении демонстрационных (профессиональных)

экзаменов в рамках промежуточной аттестации по дисциплинам методической направленности, в рамках промежуточной аттестации по практике (преимущественно производственной и преддипломной), а также в рамках государственной итоговой аттестации 2023 года. Статистика этого года показывает относительно равномерную представленность в апробации всех форм аттестации, что позволяет говорить об объективности полученных данных (табл. 2).

Таблица 2

Участники демонстрационного экзамена по институтам АлтГПУ в 2023 году

Институт	Кол-во студентов	Промежуточная аттестация		ГИА	
		по дисциплине	по практике	ВКР	ГЭ
ИИСКиП	15	2	10	3	–
ИПиП	42	13	13	10	6
ЛИИН	11	–	–	–	11
ИФКиС	8	–	–	4	4
ИФиМК	6	–	–	6	–
ИИТиФМО	10	8	–	2	–
Итого	92	23	23	25	21

Разработанное на основе Методических рекомендаций Министерства просвещения РФ типовое Положение устанавливает процедуру организации и проведения в университете демонстрационного (профессионального) экзамена как формы промежуточной и итоговой аттестации обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, а также, в случае необходимости, по программам других УГСН, реализуемым в университете [8]. Положение регламентирует разработку методических рекомендаций для обучающихся, методических рекомендации для экспертов, инструкции для волонтеров / кураторов / технических экспертов демонстрационного экзамена и т. д.

Демонстрационный экзамен, согласно новым требованиям, проходит преимущественно в Центре проведения демонстрационного экзамена АлтГПУ, а при необходимости в иных помещениях университета, обеспеченных необходимыми условиями для проведения экзамена и подключения экспертов к данным площадкам (Технопарк универсальных педагогических компетенций, Педагогический технопарк «Кванториум» им. П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой, производственные мастерские, спортзалы АлтГПУ и т. д.). Проведение демонстрационного экзамена как формы промежуточной аттестации возможно в отдельных случаях на базе иной образовательной / профессиональной организации при условии дистанционного подключения к ЦПДЭ АлтГПУ. Все дополнительные площадки должны быть утверждены по согласованию с учебно-методическим управлением университета.

Таким образом, открытие ЦПДЭ позволило снять ряд трудностей, обозначенных в результатах мониторинга 2022 года, в виде организации специализированного пространства и отсутствия необходимости выхода в иную образовательную организацию, самостоятельного создания фото- и видеозаписи образовательного события.

Мероприятия по разработке типовой модели заданий демонстрационного экзамена как формы промежуточной аттестации по дисциплине и практике, как формы государственной итоговой аттестации позволили усовершенствовать механизм его реализации, принимая во внимание неудовлетворенность преподавателей отсутствием демонстрации теоретических (собственно предметных) знаний.

Оптимальным решением в качестве заданий демонстрационного экзамена представляются предметно-методические кейсы, содержащие профессиональные педагогические, психолого-педа-

гогические или воспитательные задачи, решение которых аттестуемые должны подготовить и продемонстрировать в модельных условиях в ЦПДЭ.

Предметно-методический кейс как вариант задания демонстрационного экзамена содержит:

- 1) проблемно-постановочную часть (это может быть тема, контекст, ситуация или теория);
- 2) методическую часть (включает проблемные вопросы, задачи (что и как сделать, изучить и разработать) и основные параметры задания);
- 3) практическую часть (продемонстрировать, провести, презентовать что-либо, соблюдая обозначенные условия работы);
- 4) заключительную часть (рефлексивный анализ представленного фрагмента занятия и ответы на вопросы экспертной комиссии).

Задания демонстрационного экзамена как формы промежуточной аттестации по практике предполагают в своем содержании не только знание методики и предмета (с привязкой к конкретному учебно-методическому комплексу), но и воспитательную и психолого-педагогическую деятельность.

Структура предметно-методического кейса для сдачи ГЭ аналогична структуре кейса по дисциплине, однако предполагает больше свободы и самостоятельности обучающегося в выборе учебно-методического комплекта, постановке цели и задач занятия и их реализации в соответствии с основными параметрами задания.

Структура практического задания при защите ВКР представляет собой образец экзаменационного кейса открытого типа. Задания кейса открытого типа требуют от обучающегося самостоятельную разработку и представление решения проблемной ситуации (в рамках темы ВКР), связанной с решением конкретной задачи в сфере его будущей профессиональной деятельности. Опыт проведения демонстрационного экзамена в рамках защиты ВКР представляет наибольшую ценность для однопрофильного бакалавриата, поскольку именно этот вид ГИА предусмотрен ФГОС ВО в качестве обязательного.

Необходимо подчеркнуть, что оценочные материалы для проведения демонстрационного экзамена должны быть разработаны по направленности (профилю) образовательных программ в соответствии с содержанием рабочих программ дисциплин / практик / ГИА, а также федеральными государственными образовательными стандартами и профессиональными стандартами.

Представляется, что комплексное оценочное средство демонстрационного экзамена должно иметь примерно следующую структуру:

1) описание оценочного средства с указанием направления и профиля подготовки, а также готовности выпускника к выполнению определенных трудовых действий;

2) спецификация оценочного средства с указанием проверяемых компетенций по видам профессиональной грамотности и соотнесенных с профессиональным стандартом;

3) описание задания демонстрационного экзамена в соответствии с видом аттестации;

4) алгоритм выполнения задания экзаменуемым в соответствии с видом аттестации;

5) алгоритм представления задания экзаменационной комиссии в соответствии с видом аттестации;

6) перечень оборудования площадки демонстрационного экзамена, которым может воспользоваться экзаменуемый при выполнении и представлении задания;

7) карта оценки результатов демонстрационного экзамена с указанием критериев по видам профессиональной грамотности и показателей оценивания в соответствии с направлением и профилем подготовки обучающегося;

8) перечень приложений к заданию демонстрационного экзамена (при необходимости: образец плана (технологической карты, сценария и т. д.) учебного занятия (образовательного события, психолого-педагогического занятия и т. д.).

В ходе демонстрационного экзамена эксперты индивидуально оценивают выполнение задания аттестуемыми и заполняют оценочные листы в соответствии с установленными в методических

рекомендациях критериями оценивания по конкретным образовательным программам.

В рамках демонстрационного экзамена осуществляется оценка готовности обучающихся (выпускников) к решению профессиональных задач в соответствии с профессиональным стандартом и планируемыми результатами освоения образовательных программ. Параметрами (критериями) оценивания результатов демонстрационного экзамена выступают группы критериев сформированности общепрофессиональных компетенций, составляющих психолого-педагогическую и коммуникативно-цифровую грамотность, и профессиональных компетенций, составляющих предметную и методическую грамотность.

Количественный анализ и анализ качества профессиональной готовности обучающихся по критериям, разработанным для задействованных в реализации демоэкзамена профилей подготовки, показали высокую результативность данной формы аттестации по основным группам критериев (рис. 3). Оценка результатов демонстрационного экзамена определяется на основе среднего балла, вычисляемого как среднее арифметическое значение оценок, выставленных каждым экспертом индивидуально, исходя из общей суммы критериев по 100-балльной системе и общепринятой шкалы перевода.

Представляется, что на данном этапе высокая результативность обусловлена тем, что на добровольной основе в качестве аттестуемых выступают студенты с высоким уровнем подготовки в целом.

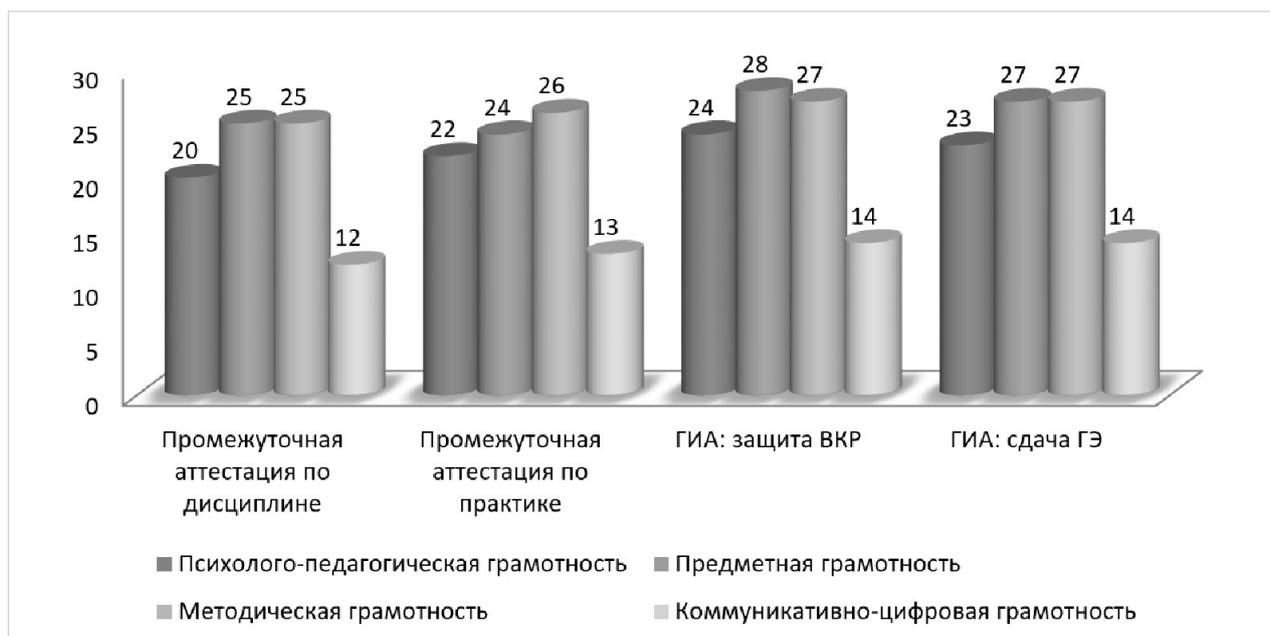


Рис. 3. Анализ средних показателей обучающихся по итогам сдачи демонстрационного экзамена по видам аттестации в 2023 г.

В рамках представленного исследования в качестве пороговых показателей для направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) были определены следующие показатели:

- психолого-педагогическая грамотность – max. 25;
- предметная грамотность – max. 30;
- методическая грамотность – max. 30;
- коммуникативно-цифровая грамотность – max. 15.

Более подробно на содержательной характеристике всех критериев оценки профессиональной компетентности будущего педагога в современных условиях мы остановимся в следующей публикации.

Одним из методов исследования эффективности демонстрационного экзамена как формы аттестации в педагогическом вузе стало ежегодное анкетирование всех его участников – экзаменуемых, преподавателей, внешних экспертов (представители организаций-работодателей) и волонтеров.

Трехлетний опыт реализации демонстрационного экзамена в АлтГПУ позволил провести анализ удовлетворенности данным форматом аттестации по годам, выявить наибольшие трудности и недочеты, внести определенные изменения в механизм реализации самого экзамена, а также в структуру и содержание комплексных оценочных средств (рис. 4).

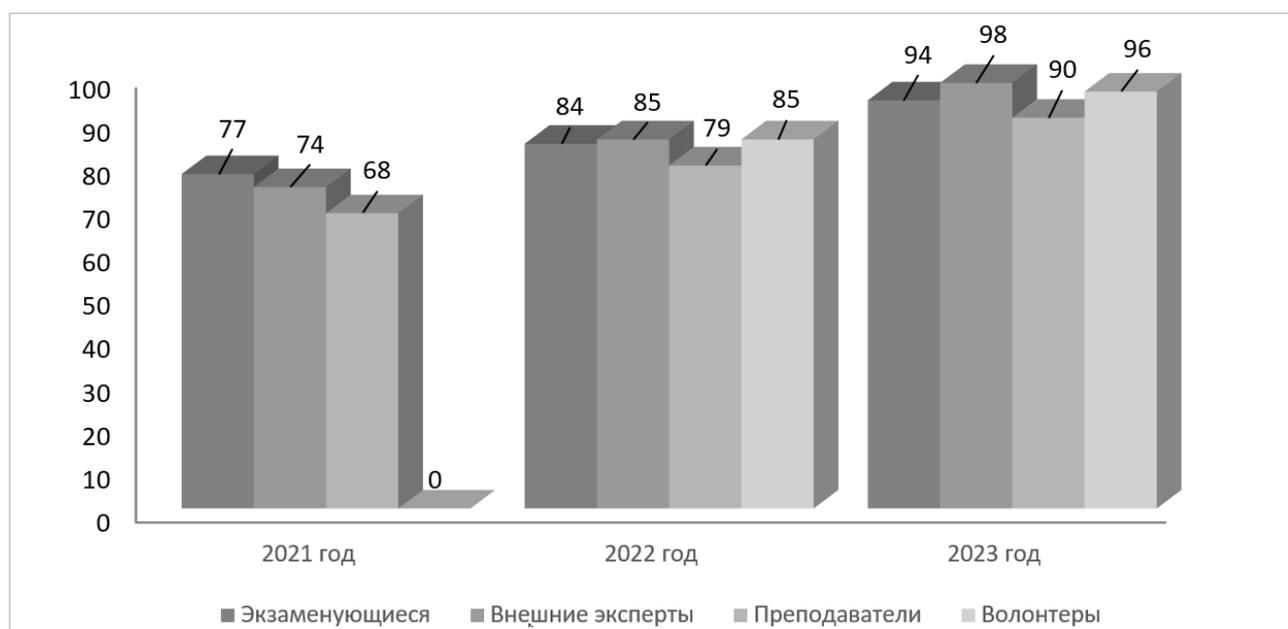


Рис. 4. Анализ удовлетворенности обучающихся, преподавателей и внешних экспертов форматом демонстрационного экзамена как формой аттестации

В 2021–2022 году, как показала практика, наибольшие трудности возникали в техническом плане с реализацией практической части на базе образовательной организации. В 2022 году было отмечено 100 % «уход в практику» и недостаточная представленность теоретических (собственно предметных) знаний, что вызвало поиск новых решений. Открытие специализированных площадок в 2023 году, выработка нового системного подхода к внедрению демонстрационного экзамена в образовательное пространство педагогического вуза, а также разработка новых комплексов оценочных материалов и методических рекомендаций для студентов и экспертов позволили снизить трудозатратность и повысить степень удовлетворенности всех участников представленным форматом аттестации. Оптимальным решением также представляется проведение

демонстрационного экзамена в рамках отдельных образовательных программ с учетом важности демонстрации качества подготовки для профессиональных и экспертных сообществ, заказчиков подготовки профессиональных кадров.

Самым важным показателем представляется мнение внешних экспертов (директоров, завучей и учителей школ, руководителей предметных методических объединений и т. д.) как представителей организаций-работодателей, выразивших высокую степень удовлетворенности (98 %) качеством подготовки обучающихся – участников демонстрационного экзамена и организацией такой формы аттестации в педагогическом университете (рис. 4).

Итак, включение формата демонстрационного экзамена в процедуру аттестации обучающихся вузов как элемента независимой оценки каче-

ства подготовки кадров содействует решению нескольких задач системы высшего профессионального образования. Прежде всего, соответствующая процедура обеспечивает качественную экспертную оценку в соответствии с международными стандартами, так как в предлагаемой модели важную роль играет экспертное участие [4]. Демонстрационный экзамен выполняет диагностическую, обучающую и воспитательную функции. В целом, такая форма аттестации открывает новые возможности как для университета, так и для студентов, поскольку отвечает современным

требованиям практико-ориентированной модели высшего педагогического образования.

Кроме того, развитие механизма демонстрационного экзамена в практике подготовки педагогических кадров позволяет сформировать максимально объективную оценку результатов обучения, совершенствовать аттестационные процедуры, усилить взаимодействие образовательных организаций высшего образования с профильными образовательными организациями и с профессиональным сообществом по вопросам подготовки педагогических кадров (рис. 5).

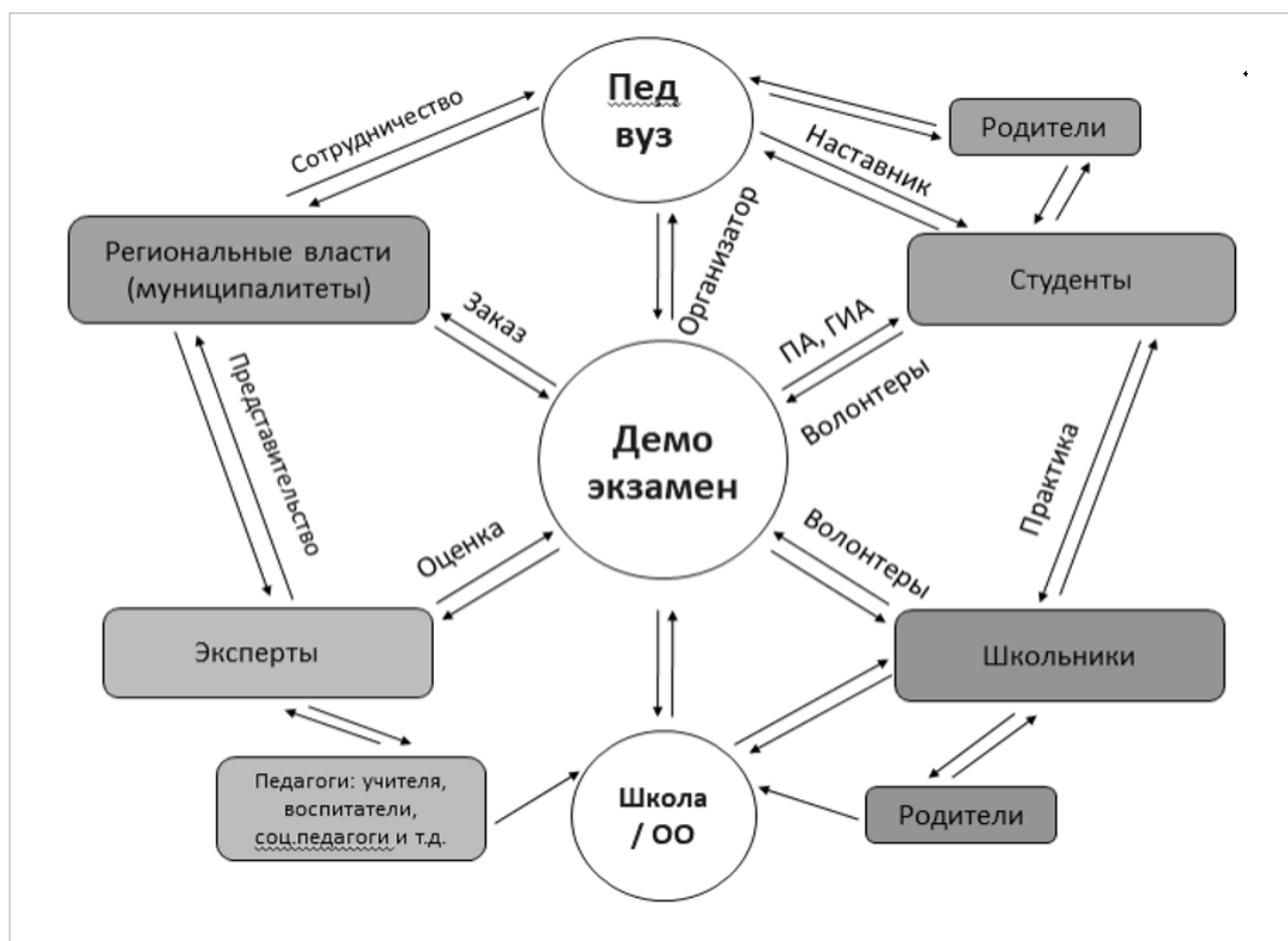


Рис. 5. Модель взаимодействия субъектов демонстрационного экзамена

Данная технология позволяет выпускникам демонстрировать необходимые компетенции для дальнейшей профессиональной деятельности, а потенциальным работодателям оценивать результаты обучения в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов. Для высших учебных заведений проведение аттестационных испытаний в формате демонстрационного экзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, материально-техниче-

скую базу, уровень квалификации преподавательского состава, а также направления деятельности, в соответствии с которыми определить точки роста и дальнейшего развития. Таким образом, демонстрационный экзамен становится площадкой прямого и непрямого взаимодействия всех участников системы образования региона, точкой пересечения интересов субъектов образовательного процесса, обуславливая развитие новой системы их коллаборации, что в итоге способствует развитию экосистемы образования в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 10.09.2023).
2. Инновационный проект «Демонстрационный экзамен в системе независимой оценки качества высшего образования». URL: https://www.altspu.ru/students/Demo_exam/ (дата обращения: 10.09.2023).
3. ФИП «Демонстрационный экзамен». URL: <https://www.altspu.ru/project/fip/fip-demonstratsionnyy-ekzamen/> (дата обращения: 10.09.2023).
4. Волохов С. П. Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров в Алтайском крае // Образование и инновационные исследования: Международный научно-методический журнал. 2020. Т. 1, № 1. URL: <https://interscience.uz/index.php/home/article/view/23> (дата обращения: 10.09.2023).
5. Воронушкина О. В., Семенчина Е. Н. Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 164–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45600440> (дата обращения: 10.09.2023).
6. Каирова Л. А. Использование кейсов при проведении Демонстрационного экзамена по профилю подготовки «Начальное образование» // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4. С. 161–164.
7. Сигитова Л. И. Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8. С. 176–180. URL: https://s.top-technologies.ru/pdf/2023/2023_8.pdf (дата обращения: 10.09.2023).
8. Положение о демонстрационном (профессиональном) экзамене в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (утв. приказом ректора от 19 июня 2023 г.) // Алтайский государственный педагогический университет: [сайт]. URL: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/20274/ (дата обращения: 10.09.2023).

Статья поступила в редакцию 10.09.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 10.09.2023; approved after reviewing 27.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

УДК 378.637.3

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-17-23

Павел Юрьевич Ежов*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, pavezhov96@mail.ru***Ольга Васильевна Новикова***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, more20063@yandex.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Приоритетной задачей современного образования является развитие у обучающегося способности к личностной саморегуляции, созданию и проживанию собственной жизни, что есть суть личностного потенциала. Одним из перспективных направлений является событийная педагогика (Event-based learning). Данный подход показал эффективность в педагогическом процессе и вызвал большой интерес во многих странах. В статье представлена разработка и реализация образовательного события, способствующего повышению личностного потенциала студента, даны рекомендации по созданию такого события.

Ключевые слова: личностный потенциал; образовательное событие; развитие; личностно развивающая образовательная среда.

Pavel Yu. Yezhov*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, pavezhov96@mail.ru***Olga V. Novikova***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, more20063@yandex.ru*

EDUCATIONAL EVENT AS A MEANS OF CHANGING THE PERSONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The priority task of modern education is the development of the student's ability to self-regulate, create and live his own life, which is the essence of personal potential. One of the promising areas is event-based pedagogy (Event-based learning). This approach has shown effectiveness in the pedagogical process and aroused great interest in many countries. The paper presents the development and implementation of an educational event that helps to increase the student's personal potential, and provides recommendations for creating such an event.

Keywords: personal potential; educational event; development; personal-developing educational environment.

В обучении студентов педагогического вуза, как будущих учителей, требуется особый подход. Исследования показали, что механическая «загрузка» контента в голову ученика неэффективна, если при этом не происходит его развитие. Познание сегодня должно являться не целью, а средством развития человека. Чтобы влиять на состояние, установки и навыки ученика, будущему педагогу необходимы постоянное личностное развитие, осмысление учебного процесса и способность давать обратную связь ученику [1].

Можно выделить три вектора развития. Первый вектор включает созревание человека в соответствии с заложенной в нем биологической программой функционирования его организма. Второй вектор предполагает индивидуальное отражение социальных матриц и направлен на развитие способности эффективно жить и действовать в обществе. Третий вектор включает развитие личностной регуляции до совершеннолетия человека, а после совершеннолетия

подразумевает умение использовать свои внутренние способности, создавать и проживать собственную жизнь. Составляющие третьего вектора являются сутью развития личностного потенциала [2, с. 11]. Умение использовать способности является метапредметным, необходимым для успешного и комфортного осуществления любого вида деятельности человека. Поэтому его развитие должно стоять в числе приоритетов содержания современного образования.

Работа с личностью в контексте развития личностного потенциала должна осуществляться не столько посредством жестких прямолинейных методов, подразумевающих достижение запланированного результата известным путем, сколько с применением мягких практик, рассчитанных на создание богатой среды возможностей и деятельности, благоприятной для процессов самоорганизации обучающихся [3, с. 27]. Одной из наиболее перспективных, обеспечивающих такую среду возможностей является событийный подход в об-

учении. Масштабное исследование отечественных и зарубежных педагогических практик, реализующих событийный подход, показало, что Event-based learning широко используется как инновационный метод обучения. Однако в нашей стране достаточно скудно представлены образовательные практики для развития профессиональных компетенций студентов гуманитарных специальностей. Исследований, посвященных развитию личностного потенциала студентов педагогических вузов при помощи событийных методик, практически нет [4]. Основная цель исследования – разработать и реализовать образовательное событие, способствующее повышению личностного потенциала студента педагогического вуза.

Изучение личностного потенциала – достаточно новое направление в современной педагогической психологии, базирующееся на теории субъективного благополучия Р. Райна и Э. Диси, идеях позитивной психологии М. Селигмана, модели жизнестойкости С. Мадди, концепции эмоционального интеллекта Д. Каррузо, Д. Мэйера, П. Саловея. В России автором концепции личностного потенциала стал Д.А. Леонтьев, ведущий совместно с коллегами (А.Х. Фам, Т.О. Гордеева, Е.Г. Дирюгина и др.) поиск в области уточнения понятия личностного потенциала, моделирования его структуры, способов его формирования, развития и диагностики, отражения личностного потенциала в знаниево-ценностной структуре личности.

Личностный потенциал авторы рассматривают как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей человека, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. ... Личностный потенциал в таком понимании говорит о возможности человека не только приспособляться к заданным условиям, но и готовности к их изменению и способности к самостоятельному созданию необходимых условий» [3, с. 15].

В жизни человека можно выделить три класса ситуаций, требующих проявления личностного потенциала: во-первых, ситуации неопределенности, связанные с необходимостью определения, постановки цели; во-вторых, достижения, предполагающие реализацию цели в соответствии с определенными критериями; в-третьих, ситуации внешнего давления или угроз, в которых человеку требуется сохранить себя, свои ценности, цели и планы. Приведенным вызовам соответствуют три

взаимосвязанных компонента личностного потенциала: самоопределения, реализации и сохранения. Каждый компонент может быть представлен в виде индикаторов развития личностного потенциала, которые необходимо учитывать при планировании целевых установок развивающего воздействия, а также можно измерить [5].

Рассмотрим эти индикаторы. Потенциалу самоопределения соответствует принятие неопределенности, когда двойственная ситуация воспринимается человеком не как опасная, а как приемлемая и даже желательная. Такая установка позволяет избежать деструктивного переживания тревоги, проявлять активность в созидательной деятельности при неясных вводных. Еще одним показателем является уверенность в значимости собственных усилий для достижения цели. Человек видит возможность изменения действительности, у него формируется ответственность за совершенные действия. Он может начать осознанно менять окружающий мир или, напротив, противостоять изменениям. Такие установки можно формировать при позитивном закреплении у обучающегося конструктивных стратегий выбора [6].

Потенциал реализации или способность к достижению цели характеризует людей, умеющих получать обратную связь в процессе деятельности, ориентирующихся на мастерство и регулирующих свою деятельность в соответствии с успешностью.

Люди, ориентирующиеся на мастерство, прилагают усилия для достижения цели, сохраняют позитивный настрой. При неудачах не ставят под сомнение свои способности, а объясняют их недостаточными усилиями или внешними обстоятельствами [7].

В процессе обучения необходимо развивать у обучающихся восприимчивость к обратной связи, умение реагировать на успешность и действовать в соответствии с полученной реакцией. Важно научить воспринимать неудачи не как проявление бездарности, а как неверные или недостаточные способы поведения.

Установки жизнестойкости (потенциала сохранения) характеризуются включенностью в действие, чувством контроля за происходящим, принятием вызовов и рисков [8].

При педагогическом взаимодействии важно помочь обучающемуся научиться переосмысливать опасности и травмирующие ситуации, совладать со стрессом, находить пути решения задач. Также важна обратная связь, помогающая сформировать вовлеченность, чувство контроля и принятия риска.

Формирование перечисленных установок может стать результативным при нахождении учащегося в состоянии счастья и успеха «здесь и сейчас». Субъективное благополучие характеризуется большим числом положительных, малым – отрицательных эмоций, удовлетворенностью жизнью, наличием внутренней мотивации. Мотивация в свою очередь зависит от удовлетворенности социально-психологических потребностей в коллективе, таких как автономия, компетентность, связанность с другими членами коллектива [9]. Оптимальным для достижения состояния творчества, активности, свободы, развития личностного потенциала становится организация личностно развивающей образовательной среды в ее компонентах: пространственно-предметном, организационно-технологическом и социальном [10].

Изучению и использованию культуротворческого потенциала события, технологическим аспектам его организации в отечественной педагогике и психологии посвящены работы Р.Г. Валева, В.И. Слободчиковой, С.В. Фроловой и других авторов. За рубежом в основном описывается опыт реализации Event-based learning на примере конкретных дисциплин [4].

В отечественной психологии и педагогике событие рассматривается как «отрефлексированное, имеющее место в жизни человека происшествие, оставляющее эмоциональный след, обогащающее его опыт, определяющее активность дальнейшей жизнедеятельности и наделенное экзистенциальным смыслом... Организация событий и возникновение событийности в любом образовательном процессе зависят от того, привнесены ли в ситуацию обучения личностные смыслы и ценности его участников. Это случается, если образовательное действие в достаточной степени вариативно, творится «здесь и сейчас», раскрепощает участников, пробуждает в них «авторство», помогает рождению в опыте участников новых целей и замыслов. Событийный подход развивает личностное и исключает стороннее, пассивное наблюдение» [11].

Специалисты в области событийной педагогики акцентируют внимание на способах вовлечения участников в событие и поддержание их активности, мотивацию деятельности процессом, а не результатом [12]; методиках «укрупнения» события и эмоционального заражения (резонанса) [13]; необходимости проработки визуального, звукового и действенного образов [14]; направлении векторов организации и содержания образовательной деятельности от индивидуальной – к коллективной, от пассивной – к активной,

от праздной – к содержательной [15]; игровом конфликте и мотивации командной работы, необходимости рефлексии и сообщения о событии окружающим [16].

Для создания образовательного события было пересмотрено содержание раздела «Психология самопрезентации профессиональной деятельности» дисциплины «Практикум по самоорганизации и саморазвитию». На практическую работу с преподавателем отводится 6 часов, и она реализуется за 1 день.

Средовое проектирование дисциплины было осуществлено на основе организации возможностей для удовлетворения личностных потребностей студента в процессе обучения; требований к эффективности организационно-технологического, социального и пространственно-предметного компонентов среды; проективных критериев, систематизированных В.А. Ясвиным [10]. Занятия раздела были построены на положениях событийного подхода [3, с. 29–30]. Также для занятия была организована личностно развивающая образовательная среда, включающая организацию пространственно-предметного компонента (новейшие аудитории технопарка с трансформирующейся мебелью, современным мультимедийным оборудованием), организационно-технологического (организовано личностно значимое событие, использованы образовательные технологии деятельностного типа), социального (нацеленность на удовлетворение социально-психологических потребностей: связанности, автономии, компетентности и других).

На основе методик изучения личностного потенциала Д.А. Леонтьева и членов его исследовательской команды разработан опросник «Изучение личностного потенциала студента».

Для потенциала самоопределения, характеризующегося толерантностью к неопределенности, была использована шкала общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейн (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой на студенческой выборке [17]. Для измерения потенциала реализации, сутью которого является ориентация «на мастерство», был использован тест на уровень оптимизма Мартина Селигмана [18, с. 48]. Вопросы теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [19] направлены на выявление потенциала сохранения.

В опросник также были добавлены шкалы самоопределения эмоционального состояния «Энергия», «Чувство» методики «Квадраты настроения» [20, с. 24].

При разработке опросника мы руководствовались положениями возможности адаптивного

тестирования, согласно которым «неклассическая тестовая теория позволяет предъявлять каждому испытуемому пункты, обладающие наибольшей дискриминативной способностью именно в том диапазоне латентного конструкта, к которому относится данный испытуемый. Это позволило значительно сократить объем набора пунктов, предъявляемых отдельному испытуемому, при более высокой точности измерения по сравнению с тестами, разработанными в рамках классической тестовой теории» [21, с. 362].

В исследовании приняли участие 2 академические группы 1-го курса Уральского государственного педагогического университета направления подготовки «Иностранный язык» в количестве 35 человек. Средний возраст участников – 18 лет. Экспериментальная группа – студенты группы АИ-2231, 21 человек (2 юношей, 19 девушек); возраст 17–20 лет. Контрольная группа – студенты группы АИ-2231, 14 человек (1 юноша, 13 девушек); возраст 17–19 лет.

Ограничением репрезентативности исследуемой выборки является то, что, в отличие от генеральной совокупности студентов-очников педагогического вуза, в состав выборки входят студенты только 1-го курса, студенты одного направления «Иностранные языки».

Кратко опишем механизмы образовательного воздействия разработанной программы, проведенной для экспериментальной группы.

Влияние на потенциал самоопределения достигается за счет закрепления у обучающихся конструктивных стратегий выбора. В использованной командной работе по технологии «Перевернутый урок» студенты в составе команд оказываются в ситуации выбора при решении поставленных задач и их презентации. Технология самопрезентации «Презентация в лифте» также требует выбора представляемой о себе информации. Студентам дается возможность выбора неформальных способов самопрезентации.

Развитие потенциала реализации происходит благодаря самомотивации обучающихся в процессе выполнения групповых заданий, связанных с поиском личностной значимости самопрезентации, оптимального для презентующегося содержания. Восприимчивость к обратной связи тренируется в групповых обсуждениях. Умение реагировать на успешность подкрепляется позитивными реакциями на успешно выполненные задания однокурсников, позитивным эмоциональным и когнитивным подкреплением.

Потенциал сохранения активизируется при переосмыслении опасности и травмирующей си-

туации от публичного выступления, созданием доброжелательного отношения к выступающим. Создаются возможности для переживания студентами состояния благополучия и успеха. Во время занятия поддерживается позитивный настрой. Акцентируется внимание на личностном смысле и ценностях участников. Поощряется авторство участников в постановке целей и новых замыслов, активное участие всех обучающихся.

Занятие для каждой академической группы строилось по следующему алгоритму. В начале занятия студентам из экспериментальной и контрольной групп было предложено заполнить первую часть опросника «Изучение личностного потенциала студента» и оценить эмоциональное состояние. После диагностики студенты контрольной группы продолжали занятие по привычной схеме: просмотр видеолекции и выполнение практических заданий на закрепление представленного содержания. Для студентов экспериментальной группы было организовано образовательное событие, содержащее вызовы неопределенности, достижения, внешнего давления (угрозы) для активизации составляющих личностного потенциала (самоопределения, реализации и сохранения). Далее идет описание занятия для студентов экспериментальной группы.

Студенты экспериментальной группы поделились на 4 команды. Занятие было построено в соответствии с технологией деятельностного типа «Перевернутый урок». Знания не давались в готовом виде. Студентам предлагалось найти ответы на практико-ориентированные вопросы. Активность команд также поддерживалась условиями игровой конкуренции. Первое задание командам – составить список ситуаций профессиональной деятельности, в которых педагогу необходимо презентовать себя и объяснить, почему это важно для присутствующих. Студенты предложили несколько десятков вариантов. Самые популярные: представление себя учебному классу, коллегам, администрации, родителям; самопрезентация учебной группе на курсах повышения квалификации, конкурсах профессионального мастерства, конференциях, при проведении мастер-классов; важно презентовать себя при временной занятости, например в летнем оздоровительном лагере или предоставлении услуг репетитора. После представления результатов командам было предложено обсудить значимость умения презентовать себя и значения первого впечатления в разных ситуациях для успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности. Эта часть занятия была ис-

пользована для повышения мотивации к последующей учебной деятельности. Также в течение всего занятия студентам было предложено аплодировать выступающим после докладов. Овация стала дополнительным эмоциональным стимулом активности студентов как выступающих, так и слушающих.

Второе задание для команд – разработать содержательные блоки самопрезентации, предназначенной для представления себя учебной группе. После выполнения задания студентам было предложено аргументировать и обсудить названные позиции. Третье задание – вспомнить и рассказать о личном опыте, когда собеседник произвел благоприятное первое впечатление; описать, что он для этого осознанно или неосознанно делал (невербальные действия), как он это делал (паравербальные действия) и что говорил (вербальные действия). Можно было также показать инсценировку этой ситуации. Таким образом, студенты сначала в своих командах обсудили личный опыт, а затем представили его на общее обсуждение. Четвертое задание – найти связь между названием всего курса «Практикум по самоорганизации и саморазвитию» и практической работой над самопрезентацией. Важно было показать, как практическая работа над самопрезентацией влияет на самоорганизацию и саморазвитие человека. В работе над самопрезентацией обучающиеся увидели возможность глубже изучить себя, свои сильные и слабые стороны, а также возможность начать трансформацию своих «слабых» сторон и усиление «сильных».

Далее студентам было предложено обсудить основные положения психологии самопрезентации профессиональной деятельности, значение первого впечатления для продуктивного сотрудничества, отличие понятий «имидж» и «репутация», психологические установки при разработке самопрезентации (высокая самооценка, позитивное отношение к жизни, вера в добро, сопричастность к происходящему, психологическая гибкость, восприимчивость к новому); позиции во взаимоотношениях, выделенные Эриком Берном. Особое внимание было уделено вопросу понимания и принятия себя, а также построению своей публичной идентичности. В качестве инструмента самопрезентации была подробно проанализирована технология «Презентация в лифте» (Elevator Pitch), разобраны типичные ошибки презентаций.

В качестве примера студентам было показано несколько минутных видеопрезентаций преподавателя, использованных в разных конкурсах про-

фессионального мастерства, сделаны акценты на темпоритме, структуре самопрезентации, важности приведения фактических данных и раскрытия внутренних ценностей, значении юмора.

В заключительной части студентам было предложено создать и представить свою самопрезентацию учебной группе. Студенты с помощью техники «Соглашение» обсудили правила поведения в процессе слушания. Было принято решение невербальными средствами поддерживать выступающего, а после выступления найти сильные стороны представления. Таким образом, во время презентаций была создана атмосфера позитивной эмоциональной поддержки выступающих. После выступлений студентам по очереди было предложено описать и обсудить личный опыт, полученный на занятии.

В конце занятия студенты экспериментальной и контрольной групп заполнили повторно опросник и ответили на вопросы обратной связи.

Результаты проведения измерения были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона с использованием компьютерной программы SPSS. У студентов экспериментальной группы обнаружился высокозначимый сдвиг по составляющей личностного потенциала «Самоопределение», среднезначимые сдвиги по составляющим «Реализация» и «Сохранение»; высокозначимые сдвиги по эмоциональному состоянию (увеличение субъективного ощущения энергии и приятности чувств).

Обратная связь показала, что многие студенты испытали удовольствие от работы над самопрезентацией: «Самопрезентация – интересно и увлекательно», «Занятие было просто супер! Я заряжена энергией, очень много интересного». Некоторые студенты написали о том, что смогли преодолеть страх публичных выступлений: «Я переборола свое стеснение и рассказала о себе своим однокурсникам», «Занятие помогло раскрепоститься», «О себе рассказывать труднее, чем о других».

У студентов из контрольной группы не было существенных сдвигов ни по одному из показателей, в том числе и по изменению эмоционального состояния.

Анализ проведенного исследования позволил сформулировать основные рекомендации преподавателям для создания образовательного события, способствующего повышению личностного потенциала студента.

1. Проектируемый образовательный результат должен быть лично значимым для участников события, мотивировать их к учебной деятельности. Сама деятельность должна быть интерес-

ной и способствовать ощущению благополучия, успеха при ее совершении «здесь и сейчас».

2. Важно не навязывать свой сценарий, а предложить участникам стать «авторами» события, его инициаторами, организаторами, ведущими, оценщиками и т. д. Студентам нужно увидеть лично значимые смыслы происходящего, удовлетворить их собственные интересы и потребности, породить новые ценности и смыслы.

3. В событии важна работа в командах. Игровая конкуренция между командами способствует повышению мотивации студентов, эмоциональному заряду, доброжелательности. Показателем событийности является активная включенность в событие всех участников.

4. Для повышения социально-психологического благополучия занятия рекомендуется разработать и принять соглашение о взаимоотношениях, учитывающее принятие социально-психологических потребностей и направленное на их удовлетворение. Договориться об эмоциональном, когнитивном и поведенческом (аплодисменты) подкреплении конструктивных стратегий выбора, целедостижения, противостояния внешним угрозам. Договориться о конструктивных способах обратной связи.

5. При написании сценария занятия важно предусмотреть возможные направления его развития. Преподавателю следует быть гибким и готовым к импровизации, чувствительным к обратной связи и готовым скорректировать ход занятия на основе получаемых от студенческой аудитории сигналов.

6. Педагогу важно постоянно работать над повышением своего личностного потенциала, чтобы гармонично транслировать свой опыт обучающимся.

Проведенное пилотажное исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие личностного потенциала студента педагогического вуза посредством организации образовательного события возможно и действенно. При создании событий, направленных на развитие личностного потенциала студента, важно смоделировать ситуации неопределенности, достижения, внешнего давления. Способствовать поддержанию у студентов состояния благополучия и успеха, поддерживать интерес к образовательной деятельности (мотивацию не только результатом, но и процессом), способствовать созданию благоприятной эмоционально насыщенной атмосферы. Важно, чтобы студенты получали обратную связь на всех этапах занятия.

Список источников

1. Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы. М.: Национальное образование, 2021. 320 с.
2. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал — зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16.
3. Куркин Е. Б. Событийное образование — технология будущего // Образовательная политика. 2016. № 1 (71). С. 24–33.
4. Прохорова М. П., Ваганова О. И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. № 4 (29). С. 2.
5. Диригина Е. Г. Модель целевых ориентиров программы по развитию личностного потенциала // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 3. С. 10–15.
6. Рокицкая Ю. А., Манучарян Н. Ш. Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников: монография. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. 176 с.
7. Dweck C. S. Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.
8. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // H. S. Friedman (Ed.). Encyclopedia of Mental Health. San Diego, CA: Academic Press, 1998. P. 323–335.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49, № 3. P. 182–185.
10. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
11. Ермолаева М. Г. Потенциал событийно-смыслового подхода к постдипломному педагогическому образованию // Science Time. 2015. № 12 (24). С. 234–245.
12. Ежов П. Ю. Вовлечение детей в театрализованное действие и поддержание их активности // Дискуссия. 2014. № 3. С. 95–98.
13. Конович А. А. Театрализованные праздники и обряды в СССР. М.: Высшая школа, 1990. 208 с.
14. Шубина И. Б. Драматургия и режиссура зрелища: игра, сопровождающая жизнь: учебно-метод. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 288 с.
15. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб.: Арт-студия Концерт, 2008. 792 с.

16. Асмолов А. Г., Левит М. В. Культурная антропология вариативного образования. URL: <https://asmolovpsy.ru/wp-content/uploads/2023/01/kulturnaya-antropologiya-variativnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
17. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
18. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / пер. с англ. М.: АЛЬПИНА ПАБ ЛИШЕР, 2013. 338 с.
19. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
20. Макаrchук А. В. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. Второй год обучения: методическое пособие. URL: https://vbudushee.ru/library/Method.posobie_2_class.pdf (дата обращения: 02.10.2022).
21. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. 679 с.

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.013.42

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-24-27

Светлана Георгиевна Абрамкина*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, abramkinas@mail.ru***Виталий Валерьевич Кулиш***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, vitalii.kulich@mail.ru***Лариса Валентиновна Рыжикова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, mf-spe@uni-altai.ru*

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования гражданской ответственности детей и молодежи. Содержание статьи подготовлено по материалам выполненного авторским коллективом фундаментального исследования по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданской ответственности детей и молодежи», реализованного в Алтайском государственном педагогическом университете по государственному заданию Министерства просвещения РФ № 073-00087-22-02 в 2022 году. В статье раскрывается содержание понятий «гражданственность», «формирование гражданской ответственности». Авторами предложено решение методологической проблемы разработки социальных показателей и индикаторов гражданской ответственности детей и молодежи. Определяется область их практического применения в практике организации воспитательного процесса в учреждениях общего образования. *Ключевые слова:* гражданственность; патриотизм; историческая память; гражданское воспитание детей и молодежи; ценностные ориентации; социальное здоровье молодежи.

Svetlana G. Abramkina*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, abramkinas@mail.ru***Vitaly V. Kulish***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, vitalii.kulich@mail.ru***Larisa V. Ryzhikova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, mf-spe@uni-altai.ru*

DEVELOPING CIVIC CONSCIOUSNESS IN CHILDREN AND YOUTH AND EVALUATING ITS SOCIAL INDICATORS

Abstract. The paper discusses the issue of developing civic consciousness in children and young people. The paper is based on the materials of the fundamental research project entitled “Development of conceptual foundations for the formation of historical memory and citizenship of children and youth”, which was carried out by the authors at Altai State Pedagogical University under government assignment No. 073-00087-22-02 of the Ministry of Education of the Russian Federation in 2022. The paper provides a detailed description of the concepts of “civic consciousness” and “civic consciousness development”, as well as their definitions. The authors propose a solution to the methodological problem of developing social indicators for evaluating civic consciousness in children and young people. The paper defines the scope of practical application of said indicators in organizing the educational process in general education institutions.

Keywords: civic consciousness; patriotism; historical memory; civic education of children and youth; value orientations; social health of young people.

В последние годы в России предприняты серьезные меры в области патриотического воспитания детей и молодежи. В данном контексте следует рассматривать усилия органов государственной власти и организаций гражданского общества, научной и педагогической общественности по возврату патриотических ценностей в разряд ключевых ценностей российского народа, по гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Гражданственность и патриотизм детей и молодежи обозначены как

важнейшие целевые ориентиры общего и профессионального образования; разработаны и реализуются соответствующие федеральные концепции и программы [1, 2, 3]. Достижение указанной цели на практике требует специальной организации учебно-воспитательного процесса, длительной систематической непрерывной работы педагогов. Педагоги в своей профессиональной деятельности должны иметь конкретные целевые ориентиры, указывающие на сформированность гражданской ответственности детей и молодежи.

Целью данной статьи является разработка социальных показателей и индикаторов гражданственности детей и молодежи и определение области их практического применения в организации воспитательного процесса.

В рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00087-22-02 от 26.04.2022 г. на выполнение фундаментальной НИР по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи» было дано теоретико-методологическое обоснование проблемы, описан социальный механизм функционирования исторической памяти детей и молодежи, показано его воздействие на формирование гражданской позиции личности [4]. При этом определено, что формирование гражданственности детей и молодежи на современном этапе развития российского общества – это комплексная и систематическая педагогическая деятельность по формированию личности ребенка и молодого человека, воспринимающей себя и действующей как гражданин Российской Федерации, способной принести пользу обществу.

Теоретические основы гражданственности детей и молодежи освещены в научных трудах психологов, педагогов, философов и социологов разных эпох. Так, основы гражданского воспитания заложены в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци [5], В.А. Сухомлинского [6], А.А. Козлова, Ю.Р. Вишневого, Д.Ю. Нархова [7] и многих других отечественных и зарубежных исследователей. В основе гражданственности лежит гармоничное сочетание патриотических чувств, нравственной и правовой культуры, выражающихся в осознании и соблюдении правовых, моральных, социальных норм поведения, толерантного отношения к другим людям.

Гражданственность – сложное понятие и включает в себя целый ряд качеств, присущих личности: гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным, осознанно и самостоятельно делать свой выбор, гуманно относиться к окружающим, быть толерантным, быть патриотом, а значит, в итоге быть способным и готовым выступать в роли гражданина.

Компонентами результата процесса формирования гражданственности детей и молодежи являются политическая сознательность и политическое мышление, которые показывают, овладел ли человек политическими установками государства, может ли адекватно оценивать и осмысливать происходящие политические события, прояслять свою гражданскую позицию, сформированы ли политические потребности, направленные

на сознательное совершение общественно-конструктивных поступков, акций, действий.

Содержательной мировоззренческой основой этого является историческая память молодого поколения, знания детей и молодежи об исторических событиях, происходивших в мире, стране, регионе, в семье. Не случайно важным нововведением 2022 года в организацию воспитательной работы в современной российской школе явилось внедрение цикла внеурочных воспитательных мероприятий «Разговоры о важном». По инициативе Министерства просвещения Российской Федерации специалистами разработаны примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», а также сценарии мероприятий и методические рекомендации по их реализации [8]. Задачей педагога, работающего по данной программе, является развитие у обучающегося ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям, здоровью. Представленные в программе внеурочные занятия входят в общую систему воспитательной работы образовательной организации, поэтому их тематика и содержание направлены на обеспечение реализации ее назначения и цели – формирование у обучающихся гражданско-патриотических чувств.

Педагоги выделяют три компонента гражданской воспитанности: *нормативный* компонент гражданских качеств (знания, моральные понятия, принципы, идеи, выражающие требования общества к поведению людей и постепенно становящиеся достоянием личности); *регулятивный* компонент (чувства, отношения, убеждения, которые оказывают регулирующее воздействие на личность); *оценочный* компонент (оценки и самооценки), которые используются гражданином в практической деятельности [9].

В процессе формирования гражданственности детей и молодежи продуктивным является использование социологического понятия «гражданственность». Гражданственность рассматривается нами в единстве следующих компонентов: *когнитивного* (знания о своих правах и обязанностях, большой и малой родине, людях разных национальностей); *эмоционального* (уважение к правам человека, любовь к Родине, доброжелательное отношение к людям других национальностей); *деятельностного* (умение применять знания на практике в различных видах деятельности (игровой, трудовой, творческой), выполнение прав и обязанностей, соблюдение правил культуры межнационального общения [10].

Результатом гражданского воспитания является сформированность гражданственности. Гражданственность проявляется на четырех уровнях: уро-

вень развития политической сознательности и культуры, уровень усвоения комплекса правовых знаний и обязанностей, уровень личностного присвоения гражданских ценностей, уровень включения личности в систему ответственной зависимости [11].

По результатам нашего фундаментального исследования, показателями сформированности гражданственности молодежи являются гражданское сознание, гражданские чувства, гражданское поведение, гражданская активность. Они выражаются в активном участии в общественной жизни страны, города, учебного заведения; осознании прав и обязанностей; гражданской позиции, которая характеризует мировоззренческие взгляды личности, ее убеждения, отношение к обществу и государству, людям и социально-политическим явлениям.

Эмпирический анализ результатов социологических исследований социального здоровья молодежи, проведенных сотрудниками УНИЛ «Социология народного образования» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» в 2017–2018 годах, указывает на необходимость разработки практик воспитательной внеурочной работы в школе, направленных на решение конкретных задач формирования гражданственности детей и молодежи. Так, например, результаты социологического исследования показывают, что обучающиеся практически не принимают участия в общественно-политической жизни общества (70 % респондентов не состоят и не планируют участвовать в общественно-политических организациях или движениях, только 5 % школьников и 8 % студентов являются участниками каких-либо общественных объединений). Каждый второй школьник и студент не имеет желания трудиться, участвовать в обще-

ственно полезном труде, помогать близким. Помогают родителям по дому, в быту в свободное от учебы время только 45 % опрошенных школьников и 34 % студентов. Также отметим, что 40 % школьников и студентов не знают истории своей семьи и не интересуются ею, значительное число респондентов не связывают свое будущее с местом, где родились и выросли. Каждый третий респондент смотрит в будущее с оптимизмом и уверенностью, а половина опрошенных сомневается и в себе, и в своем завтрашнем дне. Меньше половины (48 % школьников и 38 % студентов) удовлетворены социально-экономическим положением в России, а в регионе еще меньше (42 % школьников и 27 % студентов) [12].

Полученные эмпирические данные о социальном здоровье молодежи послужили основанием для постановки первостепенных задач воспитательной работы в школе – включение детей и молодежи в общественные организации и движения, формирование ценности труда, подготовка к труду, формирование культурных народных и семейных традиций, любви к малой Родине, формирование активной жизненной позиции молодежи, самостоятельности, оптимизма, уверенности в завтрашнем дне. Также они позволили приступить к решению методологической задачи разработки социальных показателей гражданственности детей и молодежи.

В результате выполнения НИР по государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи» нами были выделены социальные показатели и индикаторы гражданственности детей и молодежи (см. табл.) [4].

Социальные показатели и индикаторы гражданственности детей и молодежи

Показатели	Индикаторы
Гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным	Личные интересы; общественные интересы; ответственность
Сознательное совершение общественно-конструктивных политических поступков, акций, действий	Мотивация к совершению общественно-конструктивных политических поступков, акций, действий
Информированность о событиях, происходящих в стране и мире	Знания о событиях, происходящих в стране и мире
Участие в общественно-политических организациях или движениях	Вовлеченность, ориентация на участие в общественно-политических организациях или движениях
Осознание своей значимости как гражданина в соблюдении законов	Ориентированность на соблюдение законов, правовых норм
Сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и гражданского долга перед обществом, в том числе защита Родины	Знание гражданских обязанностей; ориентированность на выполнение гражданского долга, в т. ч. защита Родины
Добросовестное отношение к труду	Готовность добросовестно трудиться
Уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему	Ориентация на уважение к родителям, своему роду; указание на традиции и историю своего народа; чувство принадлежности к России, гражданская идентичность
Активная жизненная позиция, самостоятельность и оптимизм (уверенность в завтрашнем дне)	Ориентация на социальную активность; ориентация на самостоятельность; уверенность в завтрашнем дне

Разработанные социальные показатели и индикаторы сформированности гражданственности детей и молодежи могут быть применены в практике учебно-воспитательной работы учреждений общего, профессионального и дополнительного образования: в практике разработки программ воспитательной работы образовательных учреждений, в организации профессиональной деятельности заместителей руководителей образовательных организаций по воспитательной работе, советников по воспитанию, классных руководителей; оценке результативности педагогической деятельности по формированию гражданственности детей и молодежи; экспертизе эффективности внеурочных занятий «Разговоры о важном»; разработке новых форм воспитательной работы с обучающимися; при планировании и осуществлении взаимодействия школы с детскими и молодежными общественными организациями и движениями, в процессе работы с родителями и семьями обучающихся. С целью совершенствования воспитательной внеурочной деятельности

в школе целесообразно проведение мониторинга воспитанности обучающихся по предложенным показателям и индикаторам гражданственности, результаты которого могут быть широко использованы в организационной и консультационной деятельности советников директоров школ по воспитательной работе.

Таким образом, решение методологической задачи – разработка социальных показателей и индикаторов гражданственности детей и молодежи – на основе анализа результатов фундаментального исследования, использования эмпирических данных прикладного социологического исследования и применения междисциплинарного подхода дает возможность вести научно-методическое сопровождение организации воспитательной работы с детьми и молодежью, развивать и совершенствовать педагогическую практику формирования гражданственности молодого поколения с использованием целевых ориентиров и индикаторов измерения ее результативности и эффективности.

Список источников

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8N9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHLBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 24.07.2023).
2. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 24.07.2023).
3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 24.07.2023).
4. Концептуальные основания формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи в организации внеурочной воспитательной работы в школе / под науч. ред. В. В. Кулиша. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 26 с.
5. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979. 335 с.
7. Современное российское студенчество: историческая память о Великой Отечественной войне и формирование патриотизма и гражданственности / под общ. ред. Ю. Р. Вишневецкого. Екатеринбург: УрФУ, 2011. 499 с.
8. Цикл внеурочных мероприятий «Разговоры о важном». URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения: 29.08.2023).
9. Валеева Р. А., Королева Н. Е., Сахапова Ф. Х. Диагностика сформированности гражданственности у студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11199> (дата обращения: 24.07.2023).
10. Абрамкина С. Г., Рыжикова Л. В. Особенности раннегражданского воспитания детей дошкольного возраста // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 18–19 ноября 2022 г. / под науч. ред. В. А. Скопы. Барнаул: АлтГПУ, 2022. С. 174–177.
11. Еремина И. С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9 (17). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-proyavleniya-fenomena-grazhdanstvennosti-v-strukture-hichnosti> (дата обращения: 24.07.2023).
12. Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи: коллективная монография / под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 192 с.

Статья поступила в редакцию 04.09.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 04.09.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Аюка Оконович Барангов

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия, ayukabarangov@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Современное образование ставит перед собой задачу формирования ответственных и активных личностей, способных быть независимыми и творческими индивидами, которые могут активно участвовать в жизни общества и страны. Важно учитывать проблему недостаточной зрелости как личности, так и эмоциональной сферы индивида, особенно в контексте социального инфантилизма, при обеспечении общества качественной молодежью.

Ключевые слова: социальный инфантилизм; современное поколение; семья; чувство ответственности; общественное благо; система высшего образования.

Ayuka O. Barangov

Saint-Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russia, ayukabarangov@yandex.ru

SOCIAL INFANTILISM AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. Modern education sets itself the task of forming responsible and active personalities capable of being independent and creative individuals who can actively participate in the life of society and the country. It is important to take into account the problem of insufficient maturity of both the personality and the emotional sphere of the individual, especially in the context of social infantilism, while providing society with high-quality youth.

Keywords: social infantilism; current generation; family; self-centeredness; sense of responsibility; public good; higher education system.

Сегодня мы находимся во времени, когда понятие «ответственность» уходит в забвение, эгоцентризм становится стилем жизни, незрелость суждений является нормой. Данные характеристики в полной мере относятся к социальному инфантилизму.

Социальный инфантилизм проявляется в различных аспектах поведения личности, включает нежелание принимать ответственность за свои действия, игнорирование возможности принятия самостоятельных решений и отсутствие мотивации для общественно полезной деятельности. Личность, склонная к социальному инфантилизму, может игнорировать трудности, впадать в самообман и неспособна реалистично оценивать события и прогнозировать последствия своих действий.

Такие люди обычно остаются в рамках детской жизненной модели, что мешает им развивать трудовую мотивацию, саморазвитие и самореализацию. В результате они становятся зависимыми от помощи окружающих и общества.

Преодоление социального инфантилизма требует работы над развитием самостоятельности, ответственности и адекватного восприятия мира. Он тесно связан с личной конформностью, где люди могут менять свои убеждения и поведение, подчиняясь общественным нормам и влиянию массовых мнений. Иногда это может при-

вести к тому, что личность полностью подчиняется давлению социальных групп, даже если они идут вразрез с ее собственными убеждениями. Это особенно актуально в ситуациях, связанных с экстремистской пропагандой, где инфантильные личности могут стать участниками антиобщественных действий.

Современные подростки – поколение гаджетов, виртуальных игр – подвержены угрозам, связанным с информационной войной и влиянием негосударственных организаций и СМИ. Они уязвимы, ими легко манипулировать, используя различное психологическое воздействие, внушая определенную информацию, искажая ценности и идеалы. В результате молодое поколение становится подверженным культурам, которые пропагандируют безответственность и вседозволенность [1].

Такие угрозы являются особенно опасными в сферах, где требуется высокая социальная ответственность. Если представители этих сфер окажутся эгоцентричными, безответственными, неспособными к принятию решений и не видящими ценности в развитии, то опасность для нашей страны будет значительной. В этом контексте борьба с социальным инфантилизмом среди студентов высших учебных заведений становится серьезной задачей для системы образования [2, с. 204–209].

Инфантилизм в общем смысле представляет собой наличие у личности определенных черт и характеристик, которые характерны для более раннего возрастного этапа. Этот термин может применяться как к психологическим, так и к физиологическим аспектам, описывает особенности развития и сохранения поведенческих черт, которые характерны для предшествующей стадии развития индивида.

Л.С. Выготский акцентировал внимание на том, что у детей существуют не только прогрессивные процессы развития, но и процессы обратного развития, когда некоторые характеристики, присущие ребенку на более ранних этапах, не отмирают вовремя и сохраняются на фоне развития новых. Выготский называл эти расстройства детского развития инфантизмами. Инфантилизм, по словам Выготского, заключается в том, что процессы инволюции нарушаются, некоторые характеристики остаются, несмотря на переход к более зрелому возрасту. Таким образом, инфантилизм представляет собой «неправильности» в развитии, когда детские черты сохраняются внутри системы признаков, характерных для более старшего возраста [3].

По мнению А.А. Серегинной, социальному инфантилизму характерны неразвитость и незрелость эмоционально-волевой сферы, низкий контроль над эмоциями, отсутствие способности к самообладанию и дисциплине, нерешительность, отсутствие инициативы, неопределенность в жизненных и профессиональных целях, низкая мотивация к трудовой деятельности или даже полное отсутствие интереса к ней. Основные ценности и ориентации могут быть специфичными. Нравственное созревание может быть замедленным. Люди с такими чертами часто ищут развлечения и удовольствия, ориентируются на удовлетворение собственных потребностей, имея ограниченные способности к саморефлексии. Им свойственна позиция зависимости, неответственности и хаотичного поведения, их потребность в достижениях обычно низка [4].

Рассматривая понятие «социальный инфантилизм», отметим, что оно имеет дискуссионный характер. Социальный инфантилизм, по мнению Ю.Н. Давыдова, выражен в стремлении к отчужденности, в совершении необдуманных импульсивных поступков и немотивированному поведению. Отсутствует желание, сила и способность к самостоятельному утверждению и определению собственной личности. Возможно, проявление чрезмерной сексуальности и нежелание придерживаться организованного образа жизни,

а также затруднение в сосредоточивании усилий на конкретных целях и нетерпимость к организованным действиям, стремление к сиюминутному удовольствию и интенсивному наслаждению, а также проявление мистического гедонизма [5].

По словам Е.В. Сабельниковой и Н.Л. Хмелевой, инфантилизм выражается через проявление незрелости в эмоционально-волевой сфере, сопровождаемой зависимостью, неспособностью к самостоятельности и критичностью к собственным действиям. Люди, страдающие этим, могут критиковать других, но не проявляют критичности по отношению к себе. Они часто не желают принимать решения и стремятся зависеть от других, «живя за чужой счет». Также характерно отсутствие самостоятельности в принятии решений и действиях, чувство незащищенности, повышенная требовательность к заботе со стороны других, а также возможные компенсаторные реакции на эти ограничения [6].

Г.У. Олпорт к социальному инфантилизму относит уклонение от решения вопросов, связанных с семейной и бытовой сферой, а также равнодушие к материальным потребностям семьи. Существует склонность к необоснованному риску ради мгновенных удовольствий и выгоды, а также недостаток ответственности. Инфантильная личность предпочитает жить настоящим моментом, не строя жизненных планов и т. п. [7].

С.А. Кулакова описывает ряд характерных черт социального инфантилизма, таких как эгоцентризм, избегание решения проблем, нестабильные отношения с окружающими, низкая уверенность в себе, завышенные ожидания при отсутствии самокритичности, внешний контроль над жизнью. Кроме того, наблюдается низкая терпимость к разочарованиям, быстрое появление тревоги и депрессии, неадекватная или нестабильная самооценка, социофобия и агрессивность. Также снижается потребность в самоутверждении, усиливается стремление к свободе и краткосрочной перспективе. Кулакова отмечает наличие когнитивных искажений, таких как «аффективная логика», склонность к категоричным умозаключениям, перфекционизм и чрезмерная персонализация [8].

Анализируя понятие «социальный инфантилизм», Г.З. Ефимова описывает его признаки, включая несамостоятельность в принятии решений, идеализацию социальной реальности, недостаток ответственности, чувство незащищенности, низкую мотивацию к труду и карьере, отсутствие жизненных целей и планирования, иждивенчество и гедонизм. Такой инфантилизм проявляется в разных сферах жизни, включая

учебу (приоритет диплома перед знаниями, списывание и прогулы), научные исследования (плагиат и недобросовестность), профессиональную деятельность (лень в поиске работы), социальное взаимодействие (отсутствие активности в коллективе и равнодушие к социальной ответственности), а также в личной и семейной сферах [9].

Причины возникновения социального инфантилизма различны, их можно разделить на несколько категорий. Первая категория – личностно-биологические факторы, включающие в себя индивидуальные черты личности и возможные патологии, которые могут влиять на развитие инфантильного поведения. Вторая категория – индивидуально-социальные факторы, такие как условия жизни, процесс взросления, методы воспитания и другие конкретные аспекты в жизни человека, которые могут способствовать инфантильности. Третья категория – общественно-социальные факторы, которые включают в себя широкий спектр общественных особенностей, таких как социокультурные, экономические, политические и духовные аспекты общества.

Не углубляясь в рассмотрение категорий, сосредоточимся на таких факторах, как влияние семьи, процесс виртуализации жизни молодого поколения и неоднозначность статусно-ролевого положения молодежи.

Воздействие семьи на формирование социального инфантилизма у молодого поколения связано с изменениями в социально-экономических условиях жизни, которые влияют на характер внутрисемейных отношений и методов семейного воспитания. В частности, наблюдаются следующие явления:

- Чрезмерная забота о взрослых детях, которая может затруднить процесс их собственного взросления и привести к явлению «отложенной самостоятельной жизни». Это означает, что дети продолжают зависеть от родителей в течение длительного времени, даже если они уже взрослые и не живут с родителями.

- Уменьшение времени и качества взаимодействия между родителями и детьми, что может привести к ощущению недостатка внимания и заботы у детей. Это может вызвать проблемы в процессе воспитания и снижение авторитета родителей. В результате молодые люди могут терять цели и стремления, чувствовать разочарование в жизни и предпочитать оставаться в инфантильном состоянии.

- Отказ родителей от выполнения своих воспитательных обязанностей. За последние десятилетия стало всё более распространенным явлением передача всех функций воспитания образовательным

учреждениям или посторонним лицам, таким как няни или гувернантки.

- Избалованность детей, которые ожидают, что им всё будет предоставлено. Это связано с компенсацией родителями недостатка в духовных ценностях через материальные подарки и льготы [10].

Виртуализация жизни подрастающего поколения может иметь негативное воздействие на проявление инфантильных черт у молодежи. Виртуальный мир часто лишен тех трудностей и проблем, которые характерны для реальной жизни и требуют усилий, решительности и ответственности. В виртуальной среде не обязательно строить глубокие межличностные отношения или самосовершенствоваться, можно легко создавать ложное представление о себе и своей жизни.

Это может привести к снижению способности воспринимать и понимать человеческие эмоции, а также к отчуждению и изоляции от межличностного общения. Социальные психологи сегодня обращают внимание на негативные последствия «социализации» в новой информационной среде по сравнению с реальными межличностными отношениями.

Кроме того, средства массовой информации и их содержание оказывают значительное влияние на ценности и цели молодежи. СМИ становятся мощным инструментом формирования массового сознания, а современная реклама и маркетинговые технологии могут оказывать негативное воздействие на ценностные ориентиры, жизненные цели, установки и стратегии поведения молодых людей. Это может привести к деградации сознания, при которой активные психические функции, такие как память, мышление и воображение, атрофируются, а остаются лишь функции восприятия и рецепции информации.

Сложность статусно-ролевого положения молодежи, вызванная разнообразными факторами, особенно социально-экономическими, может привести к тому, что молодые люди отказываются от активных действий как наиболее простого и быстрого способа реагирования. Это может способствовать развитию социального инфантилизма. В этом контексте можно выделить следующие проблемы:

- экономическая уязвимость и недостаточное материальное обеспечение;
- сложности в поиске работы и трудоустройстве;
- неопределенность и неясность перспективного будущего;
- наличие реальных возможностей для достойного проживания, даже без полной взрослости;

- ограниченные возможности для социальной самореализации или невозможность осознавать эти возможности.

У инфантильных людей могут проявляться черты беззаботности и легкомыслия, сопровождающиеся эгоцентризмом, стремлением к заметной роли в обществе и постоянным желанием быть в центре внимания. Они склонны к повышенной чувствительности, обидчивости, робости, неуверенности в себе, страху перед новым и незнакомым. В поведении инфантильных личностей часто отсутствует самостоя-

тельность, они легко поддаются влиянию других и могут совершать необдуманные поступки. Их интересы могут быть непостоянными, и они часто предпочитают развлечения и поиск новых впечатлений.

Можно отметить, что социальный инфантилизм – это проблема века, которую необходимо решать на государственном уровне, поскольку сегодняшнее подрастающее поколение завтра станет «у руля» государства, ему будет доверено обеспечивать государственную устойчивость и процветание общества.

Список источников

1. Федосеева И. А. Роль российского государства в становлении и развитии социального воспитания // Социальная политика и социология. 2012. № 8 (86). С. 117–124.
2. Романюк С. Н. Формирование социальной зрелости как средство преодоления социального инфантилизма современной молодежи // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 18 октября 2019 г. Краснодар: Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. С. 204–209.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
4. Серегина А. А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 26 с.
5. Давыдов Ю. Н. Социология контркультуры. Инфантилизм как тип мировосприятия и социальная болезнь. М.: Наука, 1980. 264 с.
6. Сабельникова Е. В., Хмелева Н. Л. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 89–105.
7. Олпорт Г. У. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
8. Гребенникова В. М. Инфантилизация молодежи как актуальная проблема социально-психологической безопасности государства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 24. С. 52–56. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56412.htm> (дата обращения: 06.09.2023).
9. Ефимова Г. З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf> (дата обращения: 06.09.2023).
10. Ардельянова Я. А., Саидов Б. Ш. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи // Теория и практика общественного развития. 2018. № 4 (122). С. 32–36.

Статья поступила в редакцию 06.09.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 06.09.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Татьяна Викторовна Богуцкая

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, bogytskaya71@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИГРОФИКАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена современной технологии организации образовательного процесса младших школьников. В статье анализируется игрофикация как метод обучения, способствующий ускорению развития учебных, когнитивных и социальных компетенций учащихся начальной школы. Автор рассматривает понятие квест-технологии, виды, задачи и структуру квест-игр, их отличие от традиционных игр в педагогике. В статье описывается квест-игра для младших школьников, апробированная в рамках изучения творчества П.П. Бажова на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: обучение младших школьников; образовательные технологии; игрофикация; младшие школьники; технологии обучения; квест-технология.

Tatiana V. Bogutskaya

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, bogytskaya71@mail.ru

GAMIFICATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Abstract. The paper focuses on the modern technology of organizing the educational process of elementary school students. The paper analyzes gamification as a method of learning that helps to accelerate the development of educational, cognitive and social competencies of elementary school students. The author considers the concept of quest-technology, types, tasks and structure of quest-games, their difference from traditional games in pedagogy. The paper describes a quest-game for junior schoolchildren, which has been tested as part of studying works by Pavel P. Bazhov at the lessons of literary reading.

Keywords: teaching younger students; educational technologies; gamification; younger students; learning technologies; quest technology.

Важнейшей чертой современного образования является его направленность на подготовку учащихся к активному усвоению ситуации быстрых социальных перемен и поиск инновационных моделей обучения. Инновационные процессы в образовании сегодня уже являются закономерностью.

Построение обучения в рамках модели непрерывного образования, создание возможностей для учащихся в проявлении их инициативы и активности, познании окружающего мира посредством построения с ним диалога, поиска ответов на возникающие вопросы, а также стремлении не останавливаться на найденном – вот те современные признаки «превращения» процесса обучения в живое, заинтересованное решение задач. Одной из технологий, способствующих реализации перехода на позиции личностно-ориентированной педагогики в образовании, является игрофикация. На ступени начального образования такой подход является наиболее актуальным с точки зрения учета возрастных особенностей учащихся, а также ввиду перехода на новые стандарты образования, которые требуют от педагогов абсолютно нового вектора в организации процесса обучения.

Игрофикация (геймификация) в западной образовательной среде находилась на пике популярности в начале 2010-х годов, и термин понимался как использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для привлечения людей, мотивации к действию, усиления мотивации учиться и решать проблемы [1]. В то время как в российских реалиях данная тенденция все еще остается крайне инновационной и в некоторой степени революционной. Фактически игрофикация – это метод, который предлагает применение технологий игровых элементов и игрового дизайна в образовательных средах с целью ускорения развития учебных, когнитивных и социальных компетенций учащихся. Основная идея игрофикации заключается в том, что повышенная мотивация, которую дети проявляют во время игровой деятельности, может быть перенесена в образовательные неигровые контексты и ситуации.

Проблема поиска способов разнообразия процесса обучения, повышение интереса к нему со стороны обучающихся уже давно волновала умы ученых и практиков. Еще Я.А. Коменский в «Великой дидактике» определял проблему: «Каким образом поставить дело так, чтобы при одной работе выполнялось двойное или тройное дело?» [2, с. 200].

На сегодняшний день одна из профессиональных компетенций учителя начальных классов связана с умением правильно построить образовательный процесс. Согласно современным тенденциям в сфере образования, педагог, учитывая возрастные и психологические особенности, а также здоровье обучающихся, должен создавать на уроке ситуации, дающие возможность младшим школьникам самим найти ответы и решения к поставленным задачам. Задача педагога – научить ребенка умению быстро добывать нужную информацию, анализировать ее и применять в своей деятельности, принимать решения.

Для этого необходимы инструменты, отвечающие запросам современного поколения, позволяющие заинтересовать обучающихся, содействовать самореализации личности каждого из них, развивать потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности, а также взаимодействовать друг с другом, работать в команде.

В рамках образовательного учреждения особую воспитательную ценность имеют формы, которые позволяют формировать личную ответственность, культуру межличностных отношений, стремление к самореализации, самосовершенствованию. В современной педагогике накопился довольно обширный арсенал форм обучения и воспитания, отвечающих вышеперечисленным требованиям. Наиболее востребованными становятся интерактивные формы, такие как: ролевая игра, работа в малых группах, семинар, интервью, коллективное решение творческих задач и т. д. Эти формы могут использоваться как отдельно, так и в комплексе. Наиболее эффективно они сочетаются в образовательной квест-технологии.

Образовательный квест – это технология, совмещающая идеи проблемного и игрового обучения, где основой является проблемное задание с элементами ролевой игры. Как же трактуется это понятие отечественными и зарубежными исследователями?

Слово «квест» произошло от англ. quest – «поиск, искомый предмет, поиск приключений», имеет значение поиска с определенной целью. Данное понятие пришло к нам из мира компьютерных игр [3].

Изначально термин «квест» использовался в названии некоторых компьютерных игр, разработанных компанией Sierra On-Line: King's Quest, Space Quest, Police Quest. Позднее квестом стали называть разновидность активных экстремальных и интеллектуальных игр. В 90-х годах XX века преподавателем университета Сан-Диего Берне Доджем был представлен веб-квест как метод для наиболее результативного использования сети

Интернет на уроках [4]. Следует обратить внимание на то, что суть квеста близка некоторым известным в педагогической науке играм, в которых выполнение заданий проходит «по станциям», ориентирование на местности с препятствиями («Следопыты», «Казаки-разбойники», «Поиск клада» и др.). Если обратиться к классической педагогике, то еще Я.А. Коменский отмечал, что совершенно замечательно, «...если для отдыха ума разрешаются юношеству и придумываются такие игры, которые живо представили бы серьезные стороны жизни и этим уже развивали бы у юношества некоторые склонности к этим сторонам жизни» [2, с. 203].

Многие исследователи отмечали, что игра является сильнейшей мотивацией к обучению, особенно в младшем школьном возрасте. В игре происходит активизация развития познавательного интереса, так как в такой форме для детей младшего школьного возраста больше мотивов, чем в учебной деятельности. Кроме этого, в ходе игры активно подключаются внимание, восприятие, воображение и мышление ребенка [5, 6].

Квест-технология относится к педагогическим технологиям, основанным на системно-деятельностном и личностном подходах. Она сочетает в себе технологии проблемного, проектного и игрового обучения, с целью достижения определенных учебных целей и ориентируется на формирование познавательной активности и мотивации учащихся, развитие их как субъектов педагогического процесса [7].

Отличается квест-технология от традиционных игр в педагогике заданиями проблемного характера и поиском информации. Для веб-квестов, например, характерно глубокое «погружение» в открытое информационное пространство (презентация итогов квеста в сети Интернет на сайтах или в социальных сетях, использование специального программного обеспечения) [8].

В образовательном процессе, по мнению исследователей С.А. Осяк, Т.В. Захаровой, квест – это «специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся ведут поиск информации по указанным местам (в реальности), включающий и поиск этих мест или других объектов, людей, заданий и пр.» [9, с. 12].

Образовательный квест можно отнести к проблемным формам проведения учебного занятия, соединяющим в себе проблемные, исследовательские, игровые и информационно-коммуникационные методы обучения. Сочетание целенаправленного поиска, в основе которого лежит выпол-

нение поэтапных заданий с приключениями и (или) игрой по определенному сюжету, позволяет обеспечить самовоспитание и саморазвитие ребенка. Прочную базу образовательного квеста составляет проблемная ситуация, в процессе решения которой учащиеся усваивают новые знания, умения и навыки [10].

Ученые Я.С. Быховский, А.А. Власова, Ю.Н. Зарубина, Г.Л. Шаматонова предложили структуру веб-квеста, которую можно «переложить» на образовательный квест в целом следующим образом: красочное вступление, ключевое задание, список ресурсов для получения информации, описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому обучающемуся при самостоятельном выполнении задания (этапы, станции); инструкция, как организовать и представить собранную информацию; заключение, в котором суммируется полученный опыт, саморефлексия. Автор Б. Додж еще дополняет эту структуру комментариями и методическими материалами для учителей, организующих квесты [11].

Исследователь И.Н. Сокол классифицировала образовательные квесты таким образом:

- по форме проведения (компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиаквесты, квесты на природе, комбинированные);
- по режиму проведения (в реальном режиме, в виртуальном режиме, в комбинированном режиме);
- по сроку реализации (краткосрочные, долгосрочные);
- по форме работы (групповые, индивидуальные);
- по предметному содержанию (моноквест, межпредметный квест);
- по структуре сюжетов (линейные, нелинейные, кольцевые);
- по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда или виртуальная образовательная среда) [12].

Методический интерес представляет технологическая карта, разработанная учеными Е.А. Игумновой, И.В. Радецкой, с помощью которой можно проектировать образовательный квест. Карта включает в себя:

- название,
- направленность квеста,
- цель и задачи,
- продолжительность,
- возраст обучающихся (целевая группа),
- легенда,
- герои или роли в квесте,
- основное задание (идея),

- сюжет и продвижение,
- задания и препятствия,
- навигаторы, ресурсы,
- критерии оценивания,
- итоги квеста,
- образовательный продукт,
- требования к разработке образовательного квеста [8].

Исследователь А.А. Каравка считает, что перво-степенная цель технологии – это самостоятельный поиск нужной для обучения информации, делающей обучающихся из пассивных объектов учебной деятельности ее активными субъектами, повышает как мотивацию к процессу «добывания» знаний, так и ответственность за результаты этой деятельности и их представление, что является одним из планируемых результатов овладения основной образовательной программы начального общего образования. Исследователь Н.Г. Буданова рассматривает использование активных методов обучения при применении квест-технологии (квест-уроков) как преимущество [13].

Возможности квеста как средства формирования познавательного интереса у младших школьников достаточно велики. Внесение элементов игры, оживления в содержание, использование активных методов обучения и форм работы с младшими школьниками несомненно будут результативны. Ученик, принимающий участие в квесте, расширяет свой кругозор, актуализирует имеющиеся знания, применяет их на практике и развивает интерес к учебе в целом.

При проведении квеста в образовательном учреждении акцент ставится на знаниях, умениях и навыках обучающегося, которые он приобрел в процессе обучения. При этом квест должен содержать следующие элементы: сюжет и легенду игры, задания и препятствия, конечную цель, к которой можно прийти, преодолев препятствия. Отличительным элементом будет являться рефлексия участниками своей деятельности.

Образовательный квест, как подвид информационных технологий, позволяет решить следующие задачи:

- образовательную – замотивированность каждого ученика в образовательной деятельности (организация индивидуальной работы каждого ученика, обнаружение способностей и умений работать самостоятельно по каждой конкретной теме);
- развивающую – увеличение интереса к предмету, способностей, воображения учеников;
- формирующую – формирование навыков исследовательской деятельности и умений индивидуальной работы с информацией;

- воспитательную – воспитание личной ответственности, индивидуальное, без помощи взрослых, выполнение задания, возвращение уважения к традициям, истории, краеведению, здоровьесбережение и здоровьесозидание.

В зависимости от сюжета квесты могут быть:

- линейными, в них игра построена по цепочке: решив одну задачку, участники получают следующую, и так происходит до того момента, пока не будут правильно решены все загадки квеста до конца;

- штурмовыми, где все участники получают основное задание и список локаций с подсказками, но при этом индивидуально выбирают свои пути решения загадок;

- кольцевыми – они представляют собой приблизительно то же, что и «линейный» квест, но замкнутый в круг, участники начинают с разных точек, которые становятся для них финишными.

Во время подготовки и координирования образовательных квестов обязательным является определение целей и задач, которые ставит перед собой педагог, учитывая категорию участников (дети, родители, другие учителя), та локация, где будет проходить игра и написание сценария. Основной целью является заинтересованность участников.

Структура образовательного квеста может быть следующей:

1. Введение (содержит в себе основной сюжет и распределение ролей).

2. Задания (принадлежность каждой загадки нужному этапу, содержание заданий, теоретические вопросы, этапы квеста).

3. Порядок выполнения (вознаграждения, санкции, баллы).

4. Оценка (итоги, призы).

Педагогу, который осуществляет разработку квеста, рекомендуется определить: цели и задачи квеста; аудиторию и количество участников; сюжетную линию и вид квеста; придумать и воплотить в жизнь сценарий; выявить нужную локацию и ресурсы; численность возможных организаторов; назначить дату и время; заинтриговать участников.

Использование квестов предоставляет возможность ученику отойти от закрепленных ранее видов и форм обучения, позволяет всячески расширять область преподавания. На данный момент в образовательных учреждениях становится более популярным такой вид учебной деятельности, как веб-квест, так как большинство учеников свободно пользуются современными информационными технологиями, что упрощает для них процесс поиска информации, ее обработки и предоставления в различных презентативных формах.

Квесты для современного начального образования – это образовательная деятельность, основанная на решении проблем, требующая активных участников и сотрудничества, в то время как дети находятся в ситуации строгого ограничения по времени, а именно такой обстановки учителя хотят добиться в своих классах для максимального содействия обучению учащихся.

Как создание, так и использование квест-комнат можно рассматривать как учебные стратегии, которые помогут учителю активизировать и оживить учебный процесс в классе и привести к более быстрому и продуктивному развитию межпредметных компетенций учащихся. Под квестами понимаются мероприятия, ориентированные на учащихся, в которых команда игроков совместно находит подсказки, решает головоломки и выполняет задания, чтобы пройти испытания и достичь определенной цели [14].

Использование таких методик, основанных в первую очередь на игровой деятельности, быстро расширяется с точки зрения их применимости, особенно в начальной школе. В этих приключениях, в квестах, младшие школьники работают сообща, обычно в команде из четырех-шести человек, чтобы решать головоломки, используя подсказки, зацепки и разрабатывают стратегии, которые приводят их к цели.

В структуре современного начального образования сценарии квестов – это активно развивающееся направление, которое может быть интегрировано во многие предметы курса начальной школы, такие как литературное чтение, математика, русский язык, окружающий мир и другие. Главными действующими лицами в квестах обычно являются литературные герои, сами школьники, учителя, рабочие определенных профессий, выдуманные персонажи.

Квесты позволяют учащимся усваивать и применять изучаемый или уже изученный материал на практике не только в условиях классной (классно-комнатной) среды, а также могут быть организованы вне формального образовательного пространства школы, например в музеях и библиотеках.

Как утверждает инновационная лаборатория при Стэнфордском университете K-12, помимо того, что квест-комнаты принято считать отличной формой организации развлекательной деятельности школьников, они также вызывают неоспоримый методический интерес из-за их особенности стимулировать развитие ценных «мягких» (метапредметных личностных) навыков, таких как командная работа, лидерские качества, творческое мышление и коммуникация.

Решение квест-заданий развивает достаточно большой кластер умений и навыков, а также является инновационным способом их измерения: внутриличностные навыки, навыки межличностного общения, помимо этого развивает учебные знания, умения, навыки. Внутриличностные навыки подразумевают собой то, что позволяет личности расти и развиваться, например, настойчивость (проявляется в осознании того, что неудача – это нормально и является толчком для роста), креативность (особенно проявляется в то время, когда учащиеся самостоятельно решают и создают головоломки).

Ключевыми навыками, которые значительно развиваются при использовании квест-технологий в начальной школе, являются межличностные и коммуникативные: в первую очередь это коммуникация и сотрудничество. Ученики, играющие в квест, находятся в постоянном диалоге и о чем-то договариваются. Это естественный коммуникативный тренажер, причем не только для тех, кто много говорит, но и для тех, кто больше предпочитает слушать.

Помимо этого, развивается один из ключевых навыков, который требуется современному человеку, – умение создавать сообщества, что проявляется в изучении своих собственных сильных сторон и сильных сторон других людей. Квест работает как полноценное практическое занятие по развитию «мягких» навыков (soft skills). У ребят появляется единая цель (кого-то спасти, что-то разузнать, откопать клад, выполнить миссию), и они объединяются для достижения этой цели.

В современном мире востребованным становится развитие эмоционального интеллекта. Это способность осознавать и точно называть свои эмоции, понимать причину их возникновения, управлять своими чувствами и использовать их для решения жизненных задач. В игре дети испытывают огромный спектр эмоций, но они не ранят по-настоящему, потому что игровое пространство безопасно для детей и обладает гибкостью – всегда можно «отыграть» назад и что-то поменять. В результате, проходя квест, ученики получают возможность прислушиваться к своим эмоциям, справляться с ними, понимать, что явилось причиной их возникновения, наблюдать за другими участниками команды и отслеживать их эмоции. Это буквально «полевые испытания» различных личностных образований.

Учебные знания, навыки и умения напрямую зависят от учебного предмета и тематики квеста,

которую выбирает учитель или сами школьники. Основными из них могут быть: изучение местной истории и актуальных событий в мире, предпринимательские навыки, которые проявляются в готовности идти на риск и поиске нестандартных решений, являющихся ключевыми навыками для создания успешной карьеры в будущем, помимо этого данная методика позволяет изучать и повторять материал.

Младшие школьники активно и охотно включаются в квест-игры при изучении различных предметов. Нами была проведена апробация использования квест-технологии в 4-м классе одной из школ города Барнаула на уроках литературного чтения.

Целью проведения квеста явилось развитие у младших школьников командной компетенции (координация и кооперация) и речевой компетенции (литературной, социокультурной, тематической) по теме «Уральские сказки».

Практические задачи: активизация познавательной и групповой/коллективной деятельности учащихся; систематизация знаний о сказах П.П. Бажова, развитие умения находить ответы на вопросы в кластерах текста.

Развивающие задачи: развитие речи, навыков работы в команде, навыка чтения, памяти, внимания учащихся; развитие мотивации к работе в группе, более глубокому изучению сказов П.П. Бажова.

Антураж игры включал в себя элементы предметов, описанных в сказах Бажова, – «драгоценные камни», которые необходимо было собрать и как можно больше, шкатулка для хранения «драгоценностей», иллюстрации к произведениям по выбранной тематике, «маршрутная карта» для поиска «камней».

Квест включал в себя несколько заданий разного уровня сложности, направленных на развитие различных групп умений и навыков (критическое мышление, экспериментирование, решение проблемных задач, владение контентом, сотрудничество). Перед прохождением квеста класс был поделен на группы. Также были избраны «наблюдатели» из числа учеников, пожелавших выполнять эту роль. Их задача заключалась в наблюдении за работой команд и фиксации результатов наблюдений в специально разработанной карточке – матрице наблюдений (рис. 1). После завершения квеста все «наблюдатели» делились своими впечатлениями о работе команд или их конкретных участников.

Команда:

Наблюдатель:

Общение

- Умение задавать вопросы;
- Умение слушать;
- Игнорировал(а) или перебивал(а);

Работа в команде

- Работал(а) в команде;
- Помогал(а) товарищам;
- Бросил(а) кого-то из команды, забыл(а) об участнике;

Место для дополнительных комментариев

Рис. 1. Пример карточки «наблюдателя»

Этому инструменту (матрице наблюдений) придавалось особое значение в игре. С ее помощью оценивались сотрудничество и коммуникация отдельных игроков или целых команд по мере прохождения учениками квест-опыта. Матрица была предназначена для того, чтобы помочь зафиксировать, насколько эффективно ученики работают вместе, и определить индивидуальные навыки и потребности игроков.

На самом деле этот инструмент возможно использовать в разных вариациях: можно проводить наблюдения за всем классом или отдельной группой. Возможно разделение класса на две части, сделав одну половину наблюдателями, а другую – решающими квест. В любом случае матрица поможет зафиксировать наблюдаемое поведение и выявить ключевые навыки учащихся. Этот инструмент поможет взглянуть на сотрудничество с разных сторон, ведь «золотого стандарта» для него не существует. То, что выглядит хорошим сотрудничеством для одних групп, может не работать для других, это зависит от множества факторов. По сути, матрица наблюдений может стать для педагога учебным руководством по организации совместной работы учеников.

Перейдем к характеристике заданий квеста. Первое задание – вопросы по сказам П.П. Бажова, носило «разогревающий» характер и включало вопросы на ориентацию в произведениях автора. Примеры вопросов: «Чье платье было сшито из

шелкового малахита?», «Кого и почему искал Коквяня?», «Где обитала Бабка Синюшка?». За каждый правильный ответ команда получала «драгоценный камень», который складывала в командную «копилку».

Далее ребятам предлагалась работа по конкретным произведениям-сказкам. Но название произведения, с которым будет работать команда, определялось путем решения еще одного задания – расшифровки кода. Это задание давалось в виде головоломки, где ребятам необходимо было соотнести карточки с иллюстрациями произведений П.П. Бажова и предложенные цифры. Карточки располагались детьми в хронологическом порядке, затем с помощью соотнесения цифр под карточкой и ее названия вычленились «нужные» буквы, из которых складывался определенный код для замка. С помощью этого кода ребята получали доступ к замку, открыв который, они находили название произведения для дальнейшей работы команды и одновременно получали следующее задание.

Далее участники выполняли задание, которое носило инструментальный характер. Ребятам необходимо было с помощью цветных нитей найти выделенные цветом точки на листе с записанными словами. Точки были расположены таким образом, что пересечение нитей при их соединении указывало на верное слово (слова), которое необходимо было угадать команде (рис. 2).

для формирования у младших школьников умений учитывать позиции другого в совместной деятельности, коррекцию ее хода и результатов, самостоятельно оценивать стратегию поведения, результативно разрешать конфликты, выстраивать плодотворное взаимодействие в направлении планирования общих способов работы на основе прогнозирования, а также развивает контроль.

Таким образом, технология квест-игры является одним из результативных способов организации образовательного процесса младших школьников. Она позволяет решать задачи вовлечения

каждого учащегося в активный познавательный процесс, мотивации изучения предмета и контента, расширяющего его понимание, развития творческих и логических способностей учеников, умений работать с информацией, формирования навыков исследовательской деятельности. С помощью квест-игр возможно более глубокое решение воспитательных задач: воспитание личной ответственности за выполнение задания, уважение к культурным традициям народа, формирование коммуникативной культуры и способности видеть совместную цель, идти к ее решению без конфликтных ситуаций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*; Pfeiffer: San Francisco, CA, USA, 2012. 336 p.
2. Коменский Я. А. *Великая дидактика*. М.: ГУИ Наркомпроса РСФСР, 1939. 318 с.
3. Маркова А. К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М.: Просвещение, 1983. 93 с.
4. Матюхина М. В. *Мотивация учения младших школьников*. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
5. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в процессе познавательной деятельности // *Психология обучения*. 2008. № 3. С. 118–119.
6. Малий Е. Ю. Квест-игра – современные игровые технологии в ОУ. URL: <https://multiurok.ru/files/priezientatsiia-k-sieminaru-praktikum-kviest-ighr.html> (дата обращения: 21.07.2023).
7. Волков Б. С. *Психология детей младшего школьного возраста*. М.: КНОРУС, 2016. 348 с.
8. Игумнова Е. А. *Квест-технология в образовании*. Чита: ЗабГУ. 2016. 164 с.
9. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова и др. // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1 (2). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 21.07.2023).
10. Игумнова Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6. URL: <https://science-education.ru/pdf/2016/6/25517.pdf> (дата обращения: 21.07.2023).
11. Лернер И. Я. *Проблемное обучение*. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2014. 286 с.
12. Маркова А. К. *Формирование интереса к учению у школьников*. М.: Педагогика, 2013. 324 с.
13. Буданова Н. Г. Методика проведения учебных занятий с применением педагогической технологии «Квест» (метод проектов). URL: <https://urok.1sept.ru/articles/662352> (дата обращения: 21.07.2023).
14. Ross R., Bell C. Turning the classroom into an escape room with decoder hardware to increase student engagement. In *Proceedings of the 2019 IEEE Conference on Games (CoG)*, London, UK, 20–23 August 2019. P. 1–4.

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 21.07.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Наталья Владимировна Губарева

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

Юлия Александровна Королькова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, juliapro@list.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА С РАЗЛИЧНЫМИ ПСИХОТИПАМИ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Аннотация. В статье представлена информация о необходимости учета индивидуально-типологических характеристик обучающихся физкультурного вуза с целью оптимизации их образования. Проведенное исследование позволяет скорректировать процесс обучения данного контингента. Для проведения исследования авторами был использован аппаратно-программный комплекс «Психологические тесты». В статье представлен анализ результатов педагогического эксперимента по реализации дифференцированного подхода к обучению студентов института физической культуры и спорта с различными психотипами на основе работы в малых группах.

Ключевые слова: дифференцированный подход; индивидуально-типологические характеристики; психологический тип личности; студенты; система высшего физкультурного образования; физическая культура; профессиональные компетенции.

Natalia V. Gubareva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, n.gubareva@mail.ru

Yulia A. Korolkova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, juliapro@list.ru

DIFFERENTIATED APPROACH TO TRAINING PHYSICAL EDUCATION MAJORS WITH DIFFERENT PSYCHOTYPES THROUGH SMALL GROUP WORK

Abstract. The paper discusses the necessity of taking into account individual typological characteristics of physical education students in order to optimize their education. The conducted research allows to adjust the learning process to the needs of the specified student group. The authors employ the hardware-software complex "Psychological tests" to conduct the study. The paper presents the analysis of the results of the pedagogical experiment on the implementation of a differentiated approach to teaching students of the Institute of Physical Education and Sport with different psychotypes through small group work.

Keywords: differentiated approach; individual typological characteristics; psychological personality type; students; system of higher physical education; physical education; professional competencies.

В настоящее время к системе высшего образования предъявляются высокие требования, особенно к выпускникам вуза. В связи с этим постоянно происходит модернизация, усовершенствование системы образования. Это коснулось всех структур высшего образования в России. Важным, по мнению ряда авторов, является актуальность проблемы включения различных образовательных организаций в инновационные процессы, которые согласуются с приоритетными направлениями государственной образовательной политики РФ. В связи с вышесказанным возникает необходимость не только методического, но и научного сопровождения инновационного развития физкультурного образования в России [1, с. 11; 2, с. 157].

Некоторые ученые рассматривают в своих трудах психолого-педагогические и индивидуально-

типологические аспекты индивидуального развития студентов и говорят о важности учета этих аспектов для профессионального и личностного роста будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта [3, с. 8; 4, с. 14; 5, с. 38].

К индивидуально-типологическим характеристикам личности относится множество характеристик. По нашему мнению, для инновационного развития системы вузовского физкультурного образования актуальным может быть использование дифференцированного подхода в процессе обучения студентов. Дифференциация в процессе обучения может основываться на индивидуально-типологических характеристиках. Например, по типу темперамента, уровню обученности, типам нервной системы, ведущему каналу восприятия информации, акцентуации характера и т. д. (рис. 1) [6, с. 301; 7, с. 18].

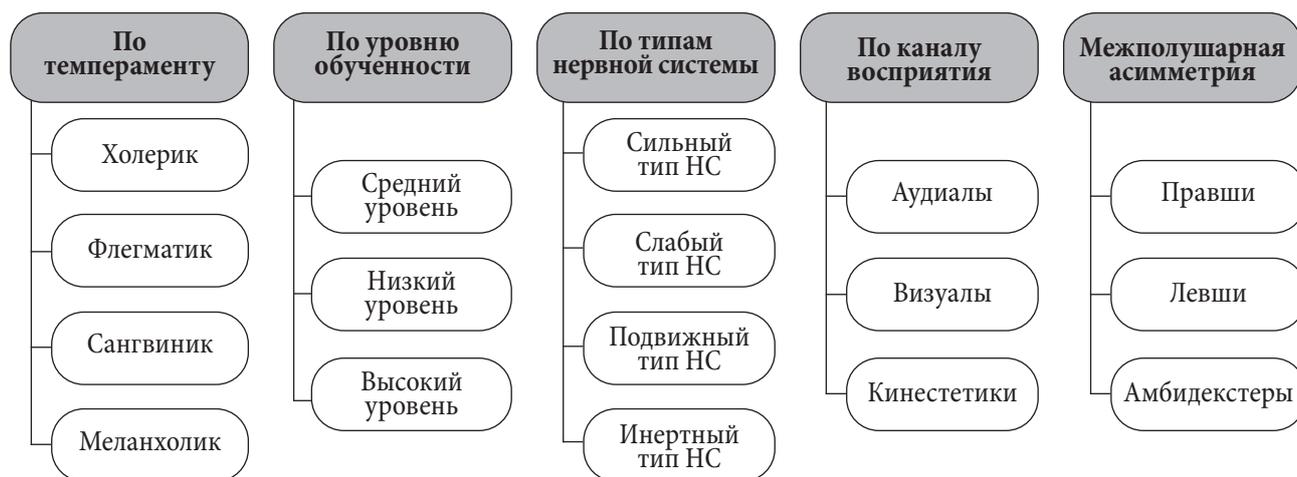


Рис. 1. Пример типологии личности как основа дифференцированного обучения студентов

Применение дифференцированного подхода обосновывают и реализуют в своих исследованиях педагоги-новаторы. Так, например, в настоящее время в Алтайском государственном педагогическом университете апробирована федеральная экспериментальная площадка по теме «Систематизация порядка комплектования групп спортивной подготовки по видам спорта». Руководителями федеральной экспериментальной площадки Минспорта России являются преподаватели института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета (приказ Минспорта России от 31.05.2022 № 486).

Однако в системе высшего физкультурного образования работают специалисты с разным уровнем нацеленности на научную составляющую в своей профессиональной деятельности. По статистике, процент остепененных преподавателей соответствует 60 % и по современной тенденции к модернизации высшего физкультурного образования намечается тенденция к увеличению данного показателя, который безусловно учитывается при аккредитации вуза. В связи с этим немотивированные педагоги или молодые ученые могут быть вовлечены в инновационное развитие физкультурного образования более опытными коллегами. В этом и состоит профессиональное развитие как для первых, так и для вторых [8, с. 222; 9, с. 102; 10, с. 221].

В связи с вышесказанным нами проведено исследование (в рамках федеральной экспериментальной площадки, приказ Минспорта России от 31.05.2022 № 486), целью которого явилось определение индивидуально-типологических особенностей личности студента как основы дифференцированного подхода в процессе образователь-

ной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура» [8, с. 222].

Нами выдвинуто предположение, что в процессе обучения по дисциплине «Теория и методика спортивной тренировки» учет индивидуально-типологических особенностей студентов, таких как психологический тип личности (интроверсия и экстраверсия), позволит не только повысить уровень их профессиональных компетенций, но и у студентов с интровертивным психотипом улучшить коммуникативные характеристики личности [11, с. 588].

Методы и организация исследования.

1. Анализ научной и методической литературы по теме исследования.

2. Психологическое тестирование с применением аппаратно-программного комплекса (С.В. Нопин, Ю.В. Корягина).

3. Анкетирование.

4. Методы математической статистики.

Исследование было проведено в Алтайском педагогическом университете с сентября по декабрь в 2022 году. В исследовании приняли участие 33 студента 2-го курса института физической культуры и спорта, обучающиеся по направлению «Физическая культура и спорт». Группы для исследования выбраны случайно. Контингент был разделен на две идентичные группы – контрольную и экспериментальную.

В контрольной группе студенты занимались с преподавателем в обычном режиме, с использованием активных методов обучения в освоении дисциплины «Теория и методика спортивной тренировки». Экспериментальная группа, состоящая из 16 человек, проходила обучение с использованием интерактивных методов обучения с преимуществом использования работы в малых группах.

В результате исходного тестирования, проведенного в начале исследования на аппаратно-программном комплексе «Психологические тесты» для выявления экстраверсии и интроверсии личности студента, выявлено неравномерное распределение обучающихся в зависимости от их психологического типа личности [12, с. 51]. При проведении обследований соблюдалось единство требований и условий для всех испытуемых.

При использовании аппаратно-программного комплекса для определения психотипа личности обучающегося нами был взят личностный тест-опросник Г. Айзенка по изучению экстраверсии – интроверсии. Мы предполагали, что среди студентов педагогических специальностей должен преобладать экстравертивный тип личности.

Однако в результате проведенного тестирования выявлено, что среди студентов физкультурного вуза, обучающихся по направлению «Физическая культура и спорт», число интровертивных обучающихся составляет 39 % (13 студентов), тогда как студентов-экстравертов 61 человек (61 %) (рис. 2).

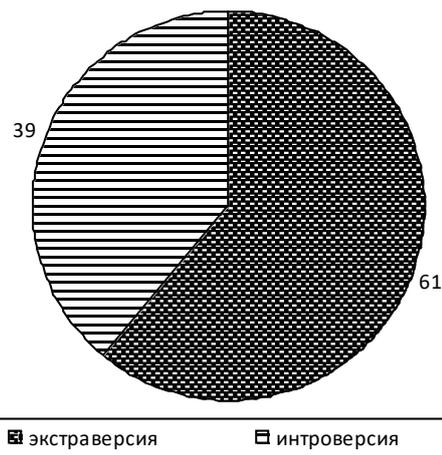


Рис. 2. Распределение психотипов личности студентов физкультурного вуза по результатам тест-опросника Г. Айзенка по изучению экстраверсии – интроверсии

Распределение студентов в контрольной и экспериментальной группах представлено на рисунке 3.

Как показывает практика, в системе высшего физкультурного образования недостаточно распространён дифференцированный подход в обучении студенческой молодежи.

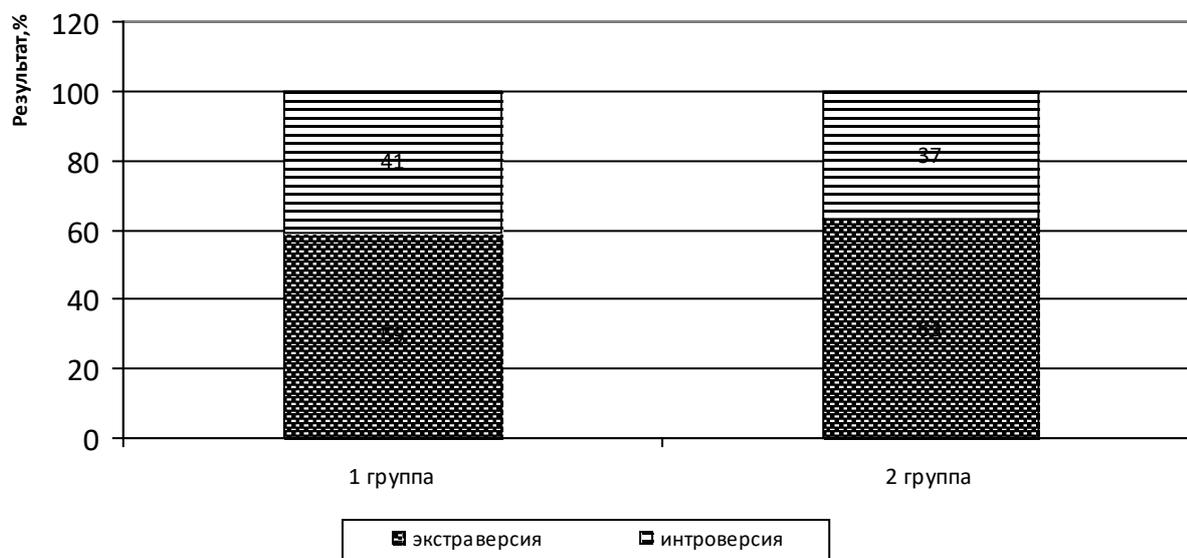


Рис. 3. Процентное соотношение психологических типов личности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура»

Те редкие случаи, когда профессорско-преподавательский состав вуза применяет индивидуально-дифференцированный подход, – это обучение в аспирантуре и обучение студентов-инвалидов [13, с. 226; 14, с. 203; 15, с. 156].

В связи с полученными результатами для экспериментального воздействия нами был выбран один из интерактивных методов обучения – работа в малых группах. Для чистоты эксперимента с

группами работал один преподаватель, имеющий не только научную степень, но и 25-летний педагогический стаж работы в системе высшего образования.

Контрольная группа проходила обучение по дисциплине «Теория и методика спортивной тренировки» без внутригрупповой дифференциации в процессе освоения компетенций с использованием активных методов обучения, ког-

да активен и педагог и обучающийся. В экспериментальной группе применялись интерактивные методы и приемы (работа в малых группах) в обучении, то есть происходило взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и внутри группы [16, с. 229].

Для оценки результатов экспериментального воздействия нами проведена промежуточная

аттестация успеваемости обучающихся с учетом психологических типов личности. Для выявления уровня усвоения компетенций, которые формируются в результате освоения дисциплины, нами проведено тестирование в системе Moodle на образовательном портале Алтайского государственного педагогического университета. Итоги тестирования представлены на рисунке 4.

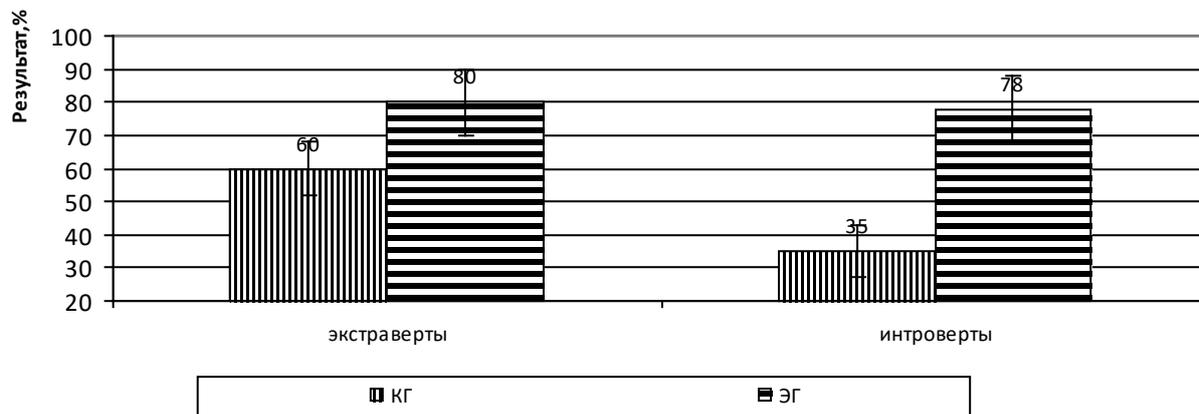


Рис. 4. Процентное соотношение результатов успеваемости студентов после педагогического воздействия, с учетом психологических типов личности

В результате анализа показателей успеваемости выявлено, что данные в контрольной группе у студентов с экстраверсией и интроверсией достоверно ниже (при $p < 0,05$), чем показатели успеваемости у студентов экспериментальной группы. Однако студенты с экстравертивным психологическим типом личности не значительно отстали от студентов экспериментальной группы. Тогда как успеваемость студентов-интровертов экспериментальной группы была в 2 раза выше, чем у интровертов контрольной группы. Данная динамика позволяет сделать вывод, что в результате применения дифференцированного подхода в процессе обучения с использованием интерактивного метода (работа в малых группах) более замкнутые студенты (интроверты) лучше усваивают преподаваемую информацию, что позволяет им повысить уровень как профессиональных, так и общекультурных компетенций. Результаты педагогического экс-

перимента подтвердили выдвинутую гипотезу, дифференцированный подход в обучении студентов физкультурного вуза с учетом психологического типа личности может быть рекомендован для использования педагогам-новаторам как способ повышения успеваемости обучающихся.

В результате исследования получено экспериментальное подтверждение того, что в процессе обучения студентов физкультурного вуза, обучающихся по специальности «Физическая культура», оптимальным будет использование интерактивных методов обучения с учетом психологического типа личности (интро- и экстраверсия личности), в частности это работа в малых группах на семинарских и практических занятиях по дисциплине базового модуля «Теория и методика спортивной тренировки». Полученные результаты внедрены в практику обучения в Алтайском государственном педагогическом университете в институте физической культуры и спорта.

Список источников

1. Матвеева Н. А., Колесова С. В. II Сибирская школа образовательной инноватики: педагогическая наука – практике // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (54). С. 6–11.
2. Матвеева Н. А., Кулиш В. В., Лазаренко И. Р. Влияние качества педагогического образования учителя на результативность обучения выпускника школы // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 4. С. 156–173.
3. Алеева Ю. В. Педагогические условия формирования мотивации студентов к занятию физической культурой // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 7–10.

4. Воронцов П. Г., Крайник В. Л. Программы разработки и реализации профессионально ориентированного подхода в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин в вузе // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (50). С. 12–17.
5. Сизова Ю. С., Фроленкова А. Ю. Приемы работы с доминирующими и неактивными студентами в группе иностранного языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-6. С. 37–42.
6. Терешечкина Э. А., Макарова О. А. Исследование экстраверсии у студентов различных специальностей (технических и гуманитарных) // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-2. С. 301–301а.
7. Гасанова П.-М. А., Буйских Т. М. Интерактивные методы обучения в малой группе (на примере преподавания речеведческих дисциплин) // Образовательная политика. 2018. № 1 (76). С. 17–23.
8. Организация спортивной подготовки с учетом индивидуально-типологических особенностей спортсменов (теоретический анализ проблемы) / Н. В. Губарева, И. И. Самсонов, М. М. Иванова, Г. А. Тарасевич // Современные вопросы биомедицины. 2022. Т. 6, № 4 (21). С. 292–299.
9. Зубова Е. А., Терехова Н. В. Необходимость внедрения интерактивных форм обучения в процессе преподавания // Современные информационные технологии в социологии, экономике, политике (СИТ-2021): материалы Национальной научно-практической конференции / отв. ред. О. М. Барбаков, Ю. А. Зобнин. Тюмень. 2022. С. 102–104.
10. Проблемные методы обучения как средство оптимизации учебного процесса в вузе / Е. А. Немилостива, С. П. Оловяников, О. Г. Жиленко, Ю. А. Королькова // Оптимизация учебного процесса: сборник научных статей / отв. за выпуск В. М. Брюханов, В. В. Федоров, В. И. Лукьянов. Барнаул, 2009. С. 220–223.
11. Малкина И. В., Ситкина Л. П. Дифференцированный подход к распределению студентов в группы и интерактивное обучение в них // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16, № 4-3. С. 587–589.
12. Патент № RU 2004610221. Исследователь временных и пространственных свойств человека: № 2003612488: опубл. 26.11.2003 / Корягина Ю. В., Нопин С. В. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21267267> (дата обращения: 20.10.2023).
13. Попова Н. В. Практические аспекты совершенствования физкультурно-спортивной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 4. С. 226–231.
14. Привалова Г. Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 203.
15. Сажина О. П., Глазкова О. В., Тарасова О. В. Интерактивное обучение как основа реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ по химическим дисциплинам // Известия высших учебных заведений. Сер.: Химия и химическая технология. 2019. Т. 62, № 8. С. 155–161.
16. Professional learning in education – Challenges for teacher educators, teachers and student teachers / В. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman. Gent: Academia Press, 2016. 229 p.

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 24.04.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

УДК 378.016:811.161.1

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-45-51

Светлана Сергеевна Лапшина

Российский университет транспорта, г. Москва, Россия, lapshinass@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данном исследовании рассматривается внедрение инновационных образовательных технологий с использованием чат-бота в обучение русскому языку как иностранному в техническом вузе (на примере опыта проведения квиза). Целью работы было выяснить методический потенциал и преимущества применения квиза на базе современного мобильного приложения. Выявлено положительное влияние применения инновационных технологий, в том числе на эффективность учебного процесса, мотивацию обучающихся, на повышение информационно-познавательной самостоятельности студентов.

Ключевые слова: чат-бот; прикладная лингвистика; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; квиз; мобильные приложения; инновационные образовательные технологии.

Svetlana S. Lapshina

Russian University of Transport, Moscow, Russia, lapshinass@mail.ru

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. This study examines the introduction of innovative educational technologies using a chatbot in teaching Russian as a foreign language at a technical university (using the example of the experience of conducting a quiz in Telegram Quiz Bot). The aim of the work was to find out the methodological potential and advantages of using a quiz based on a modern mobile application. The study has revealed positive impact of the use of innovative technologies, including on the effectiveness of the educational process, the motivation of students, and the increase of information and cognitive independence of students.

Keywords: chatbot; applied linguistics; linguoculturology; intercultural communication; quiz; mobile applications; innovative educational technologies.

Одним из значительных последствий пандемии коронавируса в области образования стал частичный или полный переход ряда вузов на дистанционное обучение, в связи с которым наблюдается расширение применения инновационных цифровых технологий в учебном процессе. В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

При этом современные мировые тенденции определяют необходимость развития у студентов познавательной самостоятельности. Умение оперировать большими объемами информации является ключевым фактором в формировании государственного заказа на профессиональную подготовку. Строгие требования к личности мо-

лодого специалиста, такие как мобильность, креативность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях и способность к профессионально-личностному саморазвитию, постоянно обновляются в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Сегодня очевидно, что важным аспектом подготовки будущего специалиста является развитие его познавательной самостоятельности. Эта способность позволяет эффективно регулировать процесс самообразования и принимать оперативные решения в условиях быстро меняющейся информационной среды. Фоном для такой необходимости служит всеобщее компьютерное и информационное развитие. Информационно-познавательная самостоятельность студента определяется навыками поиска, выбора, получения, анализа, синтеза и практического применения информации.

Актуальность выбранной для исследования темы обусловлена тем, что в информационном

обществе растет значение развития информационно-познавательной самостоятельности. Данный факт не вызывает сомнений, учитывая ряд общих и профессиональных навыков, необходимых в большинстве сфер и профессий. На сегодняшний день предоставление методов обучения, которые способствовали бы формированию информационно-познавательной самостоятельности, является приоритетным направлением в образовании. Процесс профессиональной подготовки ориентирован не только на усвоение знаний, но и на овладение методиками работы с информацией, необходимыми для самостоятельной познавательной учебной деятельности.

Вышеизложенное позволяет сформулировать *проблему* следующим образом: современные учебные заведения должны осуществлять постоянный поиск путей повышения эффективности занятий через продуктивное использование инновационных технологий. Наиболее доступными вариантами представляются чат-боты, которые выглядят перспективной возможностью стимулировать познавательную самостоятельность студентов.

Целью является рассмотрение инновационных образовательных технологий в межкультурной коммуникации как инструмента повышения эффективности учебного процесса на занятиях РКИ в техническом вузе.

В качестве основных *методов исследования* было признано целесообразным использовать анализ и сопоставление данных различных исследований, опубликованных в научной литературе и затрагивающих различные аспекты выбранной темы, а также анализ результатов проведения квиза по РКИ в Telegram-боте среди учащихся подготовительного отделения технического вуза.

Анализ ФГОС третьего поколения в образовании СПО показывает, что развитие компетенций у студентов осуществляется через формирование у них познавательной самостоятельности. Эффективное самостоятельное обучение является ключом к успешной подготовке будущих специалистов. Создание познавательно-самостоятельного подхода к обучению позволяет студентам быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности и добиваться нового уровня знаний и компетенций в кратчайшие сроки.

В эпоху глобализации невозможно не осознавать необходимость использования существующих технологических ресурсов для повышения мотивации, в числе прочего и к познавательно-самостоятельной учебной деятельности, студентов, в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному в технических вузах. Результа-

ты ряда исследований показывают, что студенты проявляют меньше энтузиазма на традиционных лекциях. Кроме того, задания, которые не были проверены немедленно, уменьшают субъективную ценность достижений учащихся и снижают их мотивацию к учению.

Чтобы преодолеть существующие проблемы, названные выше и связанные в том числе со снижением мотивации студентов, современному преподавателю необходимо определить подходящую модель обучения, расширить круг соответствующих образовательных инструментов. Например, в эмпирическом исследовании Ю. Хамари обосновывается эффективность образовательных видеосигнатур как средства для повышения интереса обучаемых к поставленным учебным задачам. Результаты данного исследования свидетельствуют, что студенты, получая вызов в виде заданий на границе их актуальных навыков и ближайшей зоны развития, получают серьезный стимул и оказываются максимально вовлечены в обучающий процесс [2, с. 172].

На наш взгляд, использование смешанного обучения или гибридной формы обучения очень подходит для занятий РКИ в техническом вузе для поколения миллениалов и поколения Z и предоставляет учащимся возможность воспользоваться преимуществами информационных технологий для наиболее эффективного обучения.

При этом некоторые исследователи отмечают, что геймификацию следует применять в обучающих процессах продуманно, опираясь на обоснованные суждения и выводы, – ведь эмпирические исследования показывают неустойчивость того положительного влияния, которое могут оказывать подобные технологии на результаты студентов. Практика показывает, что наибольший эффект от использования геймификации получают студенты, и без того имеющие высокие результаты (в то время как отстающие студенты не получили особой пользы от нововведения). В частности, к таким выводам приходит Д.Р. Санчес в своей статье, опубликованной в 2019 году [3, с. 155]. Кроме того, автор указывает, что если студент не получает осознаваемую им выгоду от содержания учебного курса, то внедрение геймификации не даст ожидаемого эффекта.

По версии ряда исследований, одним из методов формирования, развития и проверки навыков межкультурной коммуникации является квиз, который «способствует повышению мотивации обучающихся к участию в занятиях, создает условия, максимально способствующие развитию коммуникативной, языковой, лингвистической,

речевой, страноведческой компетенций учащихся» [4, с. 156]. М.А. Дрога пишет, что модель обучения, основанная на игровых методах, позволяет улучшить атмосферу в классе, сделать занятия более интересными, расширить совместную деятельность в группах и мотивировать учащихся активно участвовать в уроке [5, с. 92]. В работе Э. Керли обосновывается по итогам практического исследования вывод, что наиболее эффективной моделью для организации обучения в современных условиях является объединение двух подходов: активная коммуникация с обучаемыми и открытое обучение. Подобные решения могут быть реализованы при помощи чат-ботов и квизов, которые воспринимаются студентами как прогрессивные технологии и положительно воздействуют на уровень мотивации при учебе [6, с. 185].

Рассматривая инновационные образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному, мы предлагаем объединить привычную практику работы с квизами и возможности, предоставляемые современными популярными среди студентов мобильными приложениями. В качестве примера такого подхода можно привести использование Telegram-бота для проведения викторины или квиза.

Telegram Quiz Bot – это функция приложения, предоставляемая Telegram, которая позволяет создавать тестовые вопросы и проверочные задания для студентов. В то время как лекции и практические занятия РКИ дают фундаментальные знания, без сомнения выполняют важнейшую роль, нестандартные задания, тестовые вопросы, игровые упражнения с применением медиатехнологий помогают разнообразить учебный материал, закрепить полученную информацию, проверить понимание материала, освоение умений и навыков, а также повысить мотивацию и уровень познавательной самостоятельности обучающихся.

Telegram Quiz Bot предлагает широкий выбор вопросов и заданий, которые могут требовать от студентов не только применения знаний, умений и навыков, но и организации самостоятельной и групповой работы на иностранном языке.

Одно из преимуществ использования Quiz Bot Telegram в модели обучения на основе квиза заключается в том, что преподаватель может с легкостью скорректировать задачу, а также сэкономить время, поскольку в приложении уже сохранен ответ, который будет автоматически пересчитан в баллы. Таким образом, Quiz Bot Telegram является идеальным инструментом для повышения эффективности учебного процесса.

В приложении Quiz Bot доступны статистические данные для итоговой оценки ответов студентов после обработки вопросов, а также для измерения полноты полученных ответов.

Недавние исследования показали, что обучение с применением бота для проведения викторин в Telegram может значительно улучшить результаты учащихся (Н.Н. Зильберман [7], Л.С. Патрушева [8] и др.). Результаты апробаций, проведенных С.С. Гречиным [9, с. 66–68], подтвердили, что использование бота-викторины в Telegram существенно повышает эффективность учебного процесса, обеспечивая более быстрое и четкое понимание сути задания, а также повышая степень внимательности при объяснениях преподавателя.

Системный анализ литературы показал положительное влияние тестов и викторин Telegram на создание комфортной и бесстрессовой учебной среды, способствующей мотивации и самоорганизации, самообучению учащихся. Исходя из этого, был проведен ряд занятий с использованием модели обучения на основе квиза и бота-викторины приложения Telegram, чтобы повысить мотивацию студентов в процессе развития навыков межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе.

Telegram Bot в модели обучения на основе квиза «Говорю и пишу по-русски» в этом исследовании применялся на уровне владения русским языком иностранными студентами из разных стран не ниже В1. Выполнение заданий квиза мотивирует учащихся продемонстрировать как знание русского языка, в том числе лингвокультурологического характера, так и логику, внимательность, эрудицию и навыки командной работы.

В ходе мероприятия преподаватель выступает в качестве наставника и руководителя для студентов. Он не только описывает этапы решения задач и приводит примеры использования навыков и стратегий, необходимых для выполнения заданий, но и создает атмосферу, стимулирующую исследовательскую активность студентов. Хотя квиз содержит определенное количество заданий, рассчитанное на выполнение за отведенное время, преподаватель должен учитывать потребности студентов в темпе выполнения этих заданий, их уровень подготовленности и навыки, не обязательно следуя таймеру. Он подстраивается под индивидуальные особенности каждого студента и поощряет их самостоятельные усилия. Фрагменты фильмов и песен, использованные в заданиях, не обязательно смотреть и слушать полно-

стью. Иногда студентам необходимо напоминать, что ответы надо записывать только по-русски и без ошибок.

В ходе квиза озвучиваются названия категорий и вопросы. Преподаватель может давать более развернутый комментарий. Например, вместо стандартного «Найдите общее», можно попросить студентов рассмотреть рисунки и определить, что их объединяет, дать дополнительное описание рисункам и т. д. В процессе обучения с использованием Telegram Quiz Bot педагог может предложить учащимся дополнительно обсуждать ответы после выполнения заданий, придумать собственные задания на основе полученных в квизе. Это обеспечивает полную обратную связь между преподавателем и студентом и повышает образовательный потенциал заданий.

В исследовании Р. Винклера отмечается полезность именно этой функции чат-бота, так как оперативная обратная связь способна запустить метакогнитивное мышление студентов и повышает их заинтересованность в получении результатов [10, с. 17]. Действительно, в образовательном процессе большинства СПО преподаватель не всегда имеет возможность обеспечивать каждому студенту индивидуальную обратную связь, способствующую формированию у обучаемого адекватной оценки собственных знаний и умений. В то же время использование чат-ботов в практике обучения позволило бы преподавателям СПО продуктивно распределять имеющийся фонд рабочего времени, переложив проверку промежуточных учебных результатов на современные технологии, сосредоточившись на более значимых задачах. При этом в исследовании отмечается также положительное воздействие на мотивацию студентов подобных чат-ботов. Среди важных факторов, повышающих мотивацию и вовлеченность, студенты отмечали важность быстрого получения обратной связи по выполненным заданиям.

На XXX конференции Австралийской ассоциации инженерного образования (AAEE) в 2019 году группа исследователей выступила с докладом о перспективах использования чат-ботов как удобного инструмента для предоставления студентам стандартизированной информации и решения организационных вопросов (пояснения по критериям оценивания выполненных работ, уточнение сроков сдачи, предоставление рекомендуемых педагогами ресурсов) [11, с. 303]. Представляется, что подобные технологические решения при внедрении их в учебные процессы российских СПО позволят значительно уменьшить административную нагрузку на педагогиче-

ский коллектив и методистов учебных заведений, в то же время обеспечивая студентам уверенную и своевременную поддержку по многим направлениям.

Среди других преимуществ использования чат-ботов, соглашаясь с С. Каннингемом-Нельсоном, можно выделить особенности обратной связи с обучаемым, например, заложенные в программу возможности сравнивать ответ студента с имеющимися в базе данных сведениями, уточнение их в случае частичного расхождения с имеющейся информацией и персонализированные ответы чат-бота, которые могут выявить в ответах студента отдельные ошибки и направить его к нужным информационным ресурсам для корректировки [11, с. 304]. Для преподавателя СПО это могло бы послужить основанием для анализа успеваемости данной группы по определенным темам, что сделало бы учебный план более конкретным и адаптированным под фактический уровень знаний студентов на определенном этапе.

Отмечаются и недостатки чат-ботов в этой области, в частности, возникает риск снизить уровень личного взаимодействия между преподавателем и учащимися. Кроме того, достаточно сложно реализовать на практике такого обучающего чат-бота, который корректно работал бы со всем спектром возможных ответов студентов. В целом же, на наш взгляд, преимущества чат-ботов для обучающего процесса значительно пересиливают имеющиеся ограничения.

Выбор наиболее подходящей платформы для внедрения чат-бота в учебный процесс СПО представляется очень важной и непростой задачей. Например, в статье З. Зайнуddина приводится сравнительный анализ трех востребованных в обучении платформ, концепция которых строится на геймификации – Socrative, Quizizz и Kahoot [12]. В данном исследовании сравниваются различные решения, направленные на повышение эффективности обучения, и производится анализ качественных и количественных показателей, оценивающих достижения учащихся при использовании той или иной платформы.

Среди всех образовательных инструментов, которые позволяют сделать процесс обучения студентов СПО более насыщенным и результативным, А.А. Базаева и Е.Е. Андреева отмечают широкие перспективы создания уроков-квизов, которые могут быть разработаны в Telegram. Авторы акцентируют внимание на возможности использования данной технологии без нарушения требований СанПиН, а именно в тех случаях, когда обучение организуется посредством стационарного компьютера (например, в компьютерных

классах можно легко использовать веб-версию Telegram в режиме синхронизации с мобильным устройством) [13, с. 6].

Telegram Quiz Bot – бесплатный инструмент, который устанавливается на мобильные телефоны учащихся. При организации и проведении такого квиза обычно ставится целый ряд коммуникативных задач: повысить инициативность и мотивацию студентов за счет формирования духа соревновательности, создать условия для отслеживания студентами и преподавателям аналитики для саморефлексии, улучшить навыки группо-

вого взаимодействия в коллективе учащихся, а также между студентами и преподавателем, проверить уровень знаний в той или иной области, повысить уровень знаний и т. д.

При этом приложение позволяет предложить студентам все разнообразие видов заданий квиза: выбор по картинке (рис. 1), загадка, продолжение ассоциативного ряда, ребусы, заполнение пропусков в словах и предложениях, установление истинности/ложности утверждений и т. д. Ответы могут быть получены и подсчитаны мгновенно.

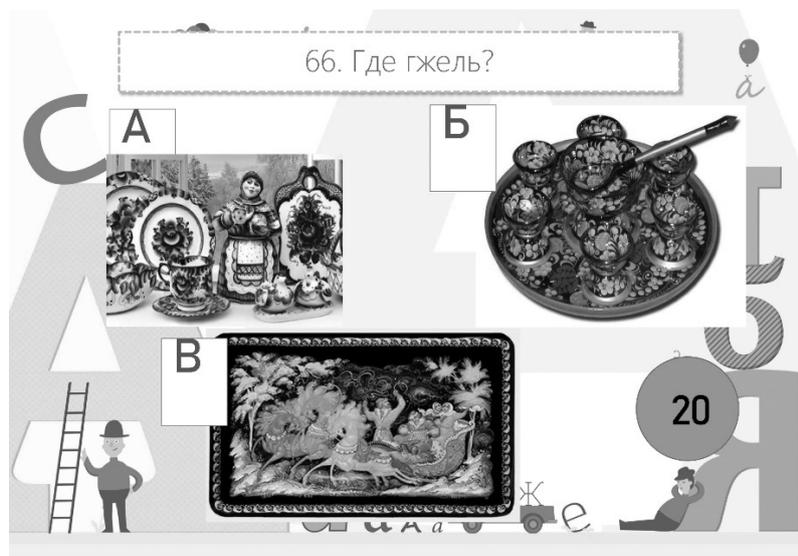


Рис. 1. Пример задания по картинкам с единственным верным ответом

Использование модели обучения Telegram Bot, основанной на квизе, является одним из наиболее перспективных методов обучения студентов. Ее преимущества включают ориентацию учащихся на поисковую деятельность, организацию интерактивного обучения студентов, руководство индивидуальными и групповыми формами ра-

боты, а также анализ и оценку процесса решения задач. Отметим, что образовательные системы чат-ботов могут иметь полезное применение, особенно для обучения вне традиционных условий. Например, в такой квиз легко интегрируются задания с применением аудио- и видеоматериалов (рис. 2).



Рис. 2. Пример вопроса квиза с аудиоматериалами

Является ли использование родного языка или языка-посредника необходимым или возможным условием для учащихся в процессе выполнения заданий квиза? Преподаватель-ведущий (или студент более высокого уровня владения языком) должен настоять на том, чтобы участники викторины обсуждали вопросы только на русском языке. Кроме того, преподаватель может дать необходимые пояснения в случае затруднений, задавать наводящие вопросы и активно помогать студентам преодолеть языковые препятствия. В групповой работе команда обязана сформулировать и записать свой ответ на русском языке.

В работах Д.Р. Санчес отмечается, что существуют типичные ошибки, которые допускаются при разработке квизов и оказывают серьезное влияние на итоговый результат. В частности, следует учитывать фактор владения языком – те студенты, для которых язык тестов в викторине оказывался недостаточно знаком, могли показывать предсказуемо более низкие результаты прохождения заданий в сравнении с теми студентами, для которых язык задания был знаком значительно лучше. Кроме того, эффект новизны от использования квиза является краткосрочным, что требует от преподавателя постоянной работы по совершенствованию и дополнению заданий, а также по поиску новых форматов для организации обучения [3]. Опыт проведения подобного квиза среди иностранных учащихся подготовительного отделения одного из московских вузов подтверждает вышеизложенные выводы.

Кроме того, ошибочным бы было ориентироваться на подобные технологические решения как на основной инструмент в обучении студентов СПО – мессенджер может быть использован только в качестве вспомогательного средства обучения.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Использование бота для проведения викторин в Telegram повышает мотивацию студентов во

всем учебном процессе. Введение игровых элементов в образовательный процесс способствует более качественному усвоению необходимых знаний, умений и навыков, в том числе лингвокультурологического характера, а также ускорению и повышению качества контроля этого процесса. Кроме того, подобные занятия способствуют развитию навыков монологического высказывания, творческого мышления и эрудиции у учащихся.

Использование Telegram Quiz Bot с моделью обучения на основе квиза делает процесс обучения более интерактивным и привычным современному студенту. Привлекательная и быстрая обратная связь также стала мотивирующим фактором для выбранной формы обучения. Бот-викторина Telegram может активизировать память учащихся, потому что квиз может пробудить их любопытство с помощью этой более интересной стратегии обучения. Также было замечено, что обеспечение конкурентной среды при помощи платформы и возможность поделиться в соцсетях своими результатами мотивирует студентов технических вузов быть внимательнее и активнее на занятиях.

Анализ методической литературы позволяет заключить, что результаты работы с Telegram Bot и моделью обучения на основе квиза соответствуют другим исследованиям в этой области. Это подтверждает эффективность такого подхода для повышения мотивации студентов в рамках образовательного процесса РКИ в технических вузах.

Дальнейшее развитие данного исследования возможно путем создания инновационных обучающих инструментов в виде Telegram-бота, основанного на методике проблемного обучения и концепции квиза. Это позволит разработать пошаговую модель наиболее эффективного обучения, которая сможет дополнить учебные программы и существенно повысить уровень знаний учащихся.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 27.05.2023).
2. Hamari J., Shernoff D. J., Rowe E., Coller B., Edwards T. Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning // *Computers in Human Behavior*. 2016. № 54. P. 170–179. DOI 10.1016/j.chb.2015.07.045.
3. Sanchez D. R., Langer M., Kaur R. Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning // *Computers & Education*. 2020. №. 144. P. 1–16. DOI 10.1016/j.compedu.2019.103666.
4. Зайцева И. А., Лапшина С. С. Лингвокультурология как база для межкультурной коммуникации на уроках РКИ в системе высшего образования (на примере квиза) // *Современное педагогическое образование*. 2020. № 6. С. 155–160.
5. Дрога М. А. Лингвокультурологический компонент на уроках РКИ (на примере игры-викторины) // *Мир русского слова*. 2015. № 3. С. 91–93.

6. Kerly A., Hall P., Bull S. Bringing chat bots into education: towards natural language negotiation of open learner models // Knowledge-Based Systems. 2007. Vol. 20, № 2. P. 177–185. URL: <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2006.11.014> (дата обращения: 28.05.2023).
7. Зильберман Н. Н. Использование технологий чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка. На примере русского языка как иностранного начального этапа обучения // Гуманитарная информатика. 2007. № 3. С. 110–116.
8. Патрушева Л. С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки // Вестник Удмуртского университета. Сер.: История и филология. 2022. Т. 32, № 4. С. 848–853. DOI 10.35634/2412-9534-2022-32-4-848-853.
9. Гречихин С. С. Дистанционное обучение с помощью образовательных чат-ботов в современных мессенджерах // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 66–68. DOI 10.26140/bgj3-2020-0903-0014.
10. Winkler R. & Söllner, Unleashing the potential of chatbots in education: Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-Of-The-Art Analysis // Academy of Management Proceedings. 2018. № 1. URL: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903abstract> (дата обращения: 28.05.2023).
11. Cunningham-Nelson S., Boles W., Trouton L., Margerison E. A review of chatbots in education: Practical steps forward // 30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019): Educators Becoming Agents of Change: Innovate, Integrate, Motivate. Australia, 2019. P. 299–306.
12. Zamzami Z., Muhammad S., Hussein H., Samuel K. W. C. The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system // Computers & Education. 2020. Vol. 145. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729> (дата обращения: 28.05.2023).
13. Базаева А. А., Андреева Е. Е. Викторина посредством чат-бота Telegram как средство контроля знаний обучающихся // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2022. № 2. С. 4–10.

Статья поступила в редакцию 28.05.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Маргарита Давыдовна Миронова

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, marg.mironova2011@yandex.ru

Екатерина Викторовна Гончарова

Псковский государственный университет, г. Псков, Россия, diva1986@yandex.ru

Светлана Валерьевна Маркова

Казанский федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия, markoh@bk.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРОВ КАРЬЕРЫ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме трудоустройства выпускников в условиях трансформации рынка труда. Рассмотрев основные направления деятельности карьерных центров российских вузов, авторы статьи останавливаются на анализе особенностей деятельности карьерных центров вузов. Исследование показало, что, несмотря на разнообразие подходов к организации деятельности центров карьеры, в условиях постоянных изменений и вызовов рынка труда особое значение в развитии карьеры выпускника вуза приобретает формирование его способности к трудоустраиваемости.

Ключевые слова: трудоустраиваемость; карьера; готовность к работе; компетенции; карьерные центры.

TRANSFORMATION OF THE ACTIVITY OF CAREER CENTERS OF RUSSIAN UNIVERSITIES IN MODERN CONDITIONS

Margarita D. Mironova

Kazan Federal University, Kazan, Russia, marg.mironova2011@yandex.ru

Yekaterina V. Goncharova

Pskov State University, Pskov, Russia, diva1986@yandex.ru

Svetlana V. Markova

Kazan Federal University, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, Kazan, Russia, markoh@bk.ru

Abstract. The paper addresses the urgent problem of graduate employment in the context of labor market transformation. Having considered the main directions of activities of career centers of Russian universities, the authors of the article dwell on the analysis of the peculiarities of the activities of career centers of universities. The study shows that, despite the diversity of approaches to the organization of career centers' activities, in the conditions of constant changes and challenges of the labor market, the formation of a graduate's employability is of particular importance in the development of his/her career.

Keywords: employability; career; work readiness; competencies; career centers.

В настоящее время вопрос трудоустройства молодых специалистов курируется правительством и профильными министерствами. Качество подготовки кадров и их компетенции стали показателями эффективности работы вузов. В связи с этим особое значение приобретает исследование сущностных характеристик связанного с ней феномена «готовности к работе» (job/work readiness) и навыков трудоустраиваемости (employability), то есть компетенций, которые позволяют развивать карьеру на протяжении всей жизни [1]. Актуальность подготовки студентов вузов к трудоустройству заключается в решении проблемы трудоустройства выпускников в условиях трансформации рынка труда, когда на повестке дня стоит вопрос о подготовке высоко-

профессиональных специалистов, способных адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям работодателей и готовых строить успешную карьеру на протяжении всей жизни. Как показывает вузовская практика карьерных центров, в ее рамках обычно осуществляется организация поиска вакансий и помощь в трудоустройстве студентов. Между тем вопрос о формировании у студентов готовности к развитию карьеры должен стать одним из центральных в философии вузовского образования. В современных условиях вузы призваны подготовить потенциально способного к самостоятельным действиям студента в части готовности развития его карьеры в соответствии с вызовами рынка труда и собственным видением индивидуальной

образовательной траектории и профессиональными интересами. Таким образом, вузовская подготовка специалистов в условиях постоянных изменений технологий в профессиональной сфере требует соответствующих корректив данного процесса. Они предполагают определенную перестройку системы отношений всех субъектов образовательного процесса, когда необходимо учитывать важность готовности к трудоустраиваемости и построению карьеры выпускника вуза и его жизненного самоопределения.

В 2015 году Национальная ассоциация колледжей и работодателей США (NACE) запустила инициативу по обеспечению готовности к карьере, чтобы удовлетворить фундаментальную потребность новых выпускников колледжей и специалистов в развитии карьеры и готовности к найму их на работу. Карьерные центры осуществляют свою деятельность во всех вузах США. Аналогичные центры действуют в системе высшего образования Великобритании, Германии, Австрии, Дании и других стран Западной Европы, Азии и т. д. В настоящее время сложилось общее понимание того, что необходимо для начала и развития успешной карьеры: карьера и саморазвитие, коммуникативные навыки, критическое мышление, справедливость и участие, лидерство, профессионализм, работа в команде, знание технологии, а также базовый набор компетенций, с которых начинается успешная карьера [2–5] и др. Если в середине и в конце XX века в советских вузах существовала система распределения и трудоустройства выпускников, то с переходом к рыночной экономике изменились требования к профессиональным компетенциям выпускников. В условиях изменяющихся реалий рынка труда наиболее востребованы специалисты, которые открыты для непрерывного обучения и могут адаптироваться к меняющимся экономическим потребностям. Студенты, демонстрирующие способность приспосабливаться к изменениям рабочей среды и обладающие ценными мягкими навыками, с большей вероятностью добьются успеха, чем те, кто не обладает данными навыками.

В основе исследования лежит следующее предположение, выработанное на основе обзора литературы. С учетом международных тенденций на рынке труда – роста турбулентности, прекариальной занятости, особенно среди молодежи, быстрой смены требований к навыкам – вузы, с одной стороны, получают больше ответственности за профессиональную судьбу своих выпускников, что должно стимулировать работу карьерных центров. С другой стороны, в этих условиях

реализовывать политику в области содействия трудоустройства в прежней логике «подготовки под конкретное рабочее место» становится все стремительнее нерелевантным. Исходя из данного предположения, сформулированы гипотезы исследования.

H1. В настоящее время работа карьерных центров российских вузов сдвигается от традиционных практик непосредственного содействия трудоустройству в логике стыковки с конкретным рабочим местом к развитию компетенций трудоустраиваемости и готовности к самостоятельному развитию карьеры.

H2. Данный сдвиг происходит неравномерно: карьерные центры и практики поддержки трудоустраиваемости более развиты именно в крупных многопрофильных вузах.

1. Обзор тенденций работы институтов развития карьеры в контексте дискурса трудоустраиваемости в высшем образовании

Сегодня наряду с научной и образовательной повесткой одним из ключевых направлений деятельности университетов является обеспечение трудоустраиваемости выпускников и создание условий для их готовности к работе. Практически в каждом вузе существует структура, отвечающая за оказание помощи в трудоустройстве выпускников, однако специалисты сходятся во мнении, что основной задачей центров карьеры и трудоустройства является не простой факт трудоустройства выпускника по окончании учебного заведения, а создание комплекса особых характеристик и навыков (*employability skills*) для успешного занятия рабочего места и развития дальнейшей карьеры [6]. Зарубежные исследователи W. Grubb, M. Lazerson [7], H. Schomburg, U. Teichler [8], M. Tomlinson [1] считают, что «массовизация» высшего образования и сведение цели университетского образования к приобретению профессии и занятию рабочего места неблагоприятным образом сказывается на конечном уровне подготовки выпускников. Более перспективным направлением деятельности центров карьеры должен стать процесс трудоустраиваемости выпускника в русле универсальных компетентностей. Трактовать понятие трудоустраиваемости (*employability*) выпускников предлагается как способность к обучению в течение всей жизни и умение строить гибкую профессиональную траекторию вместо «подстройки» под краткосрочные требования [6].

В современном мире основными качествами ценного работника становится способность выполнять нерутинные когнитивные задачи,

поскольку рынок труда сильно трансформировался. J.B. Biggs [9], S. McGuinness, K. Pouliakas, P. Redmond [10], В.Е. Гимпельсон, Р.И. Капелюшников, А.Л. Лукьянова [11], М.Д. Миронова и др. [12] пишут о том, что в обществе на сегодняшний день наблюдается дефицит релевантных навыков и умений (профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения работы), что обусловлено не просто отсутствием максимальной готовности к работе и необходимых навыков, но и неэффективностью использования человеческого капитала в принципе. Ключевые несоответствия, выявляемые работодателями, – разрыв в имеющихся навыках (skill gap) и дефицит навыков (skill shortage). Первый подразумевает недостаточное для успешного выполнения рабочих задач владение навыками, что вынуждает работодателей организовывать обучение на рабочем месте. Дефицит навыков создает еще более серьезные трудности: невозможность закрыть вакансии ввиду отсутствия кандидатов с нужной квалификацией [13]. Исследователи А.В. Мозговая и А.Ю. Яишников предлагают рассматривать концепцию «трудоустраиваемости» выпускника как способность адаптироваться по окончании университета не только к профессиональной деятельности, но и уметь использовать полученные в вузе навыки в любой другой деятельности [14]. Этот подход «полностью стыкуется с современным дискурсом рынка труда и утверждает солидарную ответственность за развитие навыков между индивидом, работодателями и образовательными организациями» [6].

Таким образом, тенденцией в работе центров карьеры на сегодняшний день становится осознание предстоящей трудовой деятельности как способности к обучению в течение всей жизни и умению строить гибкую профессиональную траекторию вместо «подстройки» под краткосрочные требования [6]. Готовность к работе или трудоустраиваемость (employability) эволюционирует и трансформируется из простого факта трудоустройства выпускников после окончания учебного заведения в комплекс особых характеристик и навыков (employability skills) для успешного занятия рабочего места и развития дальнейшей карьеры. В итоге проблема трудоустраиваемости, изначально представляющая проблему со стороны спроса (рынка труда), которую решали программы повышения занятости, переросла в проблему, возникающую со стороны предложения (рынка образования) и миссию системы профессионального образования, в том числе высшего. Для реализации поставленной перед цен-

трами карьеры задачи по развитию универсальных навыков специалисты предлагают уделять внимание проведению тренингов по развитию soft и hard skills [15], реализовывать в университете модель индивидуальной концепции карьеры, способствующей формированию у студентов профессиональных компетенций, проводить мастер-классы по развитию цифровых и надпрофессиональных компетенций, осуществлять привлечение студентов к волонтерской деятельности [16], разрабатывать и реализовывать факультативные курсы по тайм-менеджменту, целеполаганию, самопрезентации, планированию, гибкости мышления [17].

Среди основных задач центров карьеры также выделяют вопросы по анализу текущего рынка труда, подбору и информированию выпускников об имеющихся вакансиях, организации практик и стажировок, а также взаимодействию с работодателями (проведению встреч со студентами и выпускниками, созданию и реализации совместных образовательных программ и т. п.), мониторингу занятости выпускников. По мнению И.Е. Денежкиной и др., взаимодействие университета с организациями может быть достигнуто через предоставление стажировок, именных стипендий, проведение крупных конкурсных мероприятий с ценными призами, организация базовых кафедр [18].

Среди основных проблем в работе центров карьеры А.Д. Галюк и Н.В. Черепанова отмечают обособленность от других структурных подразделений и указывают на необходимость создания в университете такого органа, работа которого поддерживала бы контакты с внешними организациями по возможностям трудоустройства [19]. М.С. Елизарьева и Е.В. Верещагина отмечают целесообразность создания базы резюме и вакансий для выпускников своего вуза и работодателей [20].

2. Методология исследования и сбор данных

Отбор университетов для анализа работы карьерных центров проводился на основе базы вузов, участвовавших в мониторинге качества приема в вузы 2021 года (ежегодно проводится НИУ ВШЭ с 2011 года). Генеральная совокупность составила 399 вузов. Затем вузы были разделены на три категории в зависимости от размера приема студентов: крупные (свыше 2 000 чел.); средние (от 900 до 2 000 чел.), малые (от 500 до 900 чел.). Далее проведен случайный отбор 50 вузов из трех выделенных категорий. Два отобранных вуза были исключены, так как являлись филиалами, ввиду чего итоговая выборка составила 48 вузов: из них 18 являются крупными, 16 – средними и 14 – малыми.

Вузы, в которых работают авторы исследования, в выборку не попали ввиду непосредственной аффилиации и во избежание конфликта интересов.

Для анализа деятельности центров карьеры выбраны 9 критериев, отражающих их основные задачи и функционал и представляющих собой основные инструменты содействия трудоустройству студентов, а также развития трудоустраиваемости:

А. Традиционные инструменты содействия трудоустройству:

1. Деятельность по организации практики.
2. Проведение дней карьеры, встреч с работодателями.

В. Переходный (смешанный) инструментарий:

1. Работа со студентами по их подготовке к найму (подготовка резюме, прохождение собеседования и проч.).
2. Информирование о вакансиях (анонс, содержание и формы размещения).

С. Новые инструменты развития трудоустраиваемости:

1. Организация курсов, лекций, семинаров по универсальным навыкам (soft skills).
2. Наличие сети выпускников (наличие клуба, ассоциации, историй выпускников, его активности).
3. Наличие открытого портфолио достижений студентов.

Также фиксировались прочие инструменты: работа по содействию трудоустройству лиц с ОВЗ; дополнительные активности по развитию карьеры для студентов, организация проектной работы, профориентационные мероприятия и участие в наборе.

Для проверки второй гипотезы, заключающейся в предположении о том, что эффективность деятельности карьерных центров более выражена в крупных

вузах, то есть связана с количеством поступающих студентов, была исследована связь между величиной вузов (количество абитуриентов) и интегральной оценкой деятельности их карьерных центров в направлении карьерной реализации выпускников.

3. Результаты исследования центров карьеры: от содействия трудоустройства к развитию универсальных компетенций

Крупные вузы находятся в относительно более выгодной позиции с точки зрения наличия значительного числа стейкхолдеров, которые, заходя в образовательную организацию, берут на себя часть функционала по организации практик и стажировок (изначально предлагая готовые пакеты и программы с ранним трудоустройством и целевым заказом на выпускников), что непосредственным образом стимулирует работу центров карьеры и содействует выполнению основных показателей. Средние вузы имеют значительное разнообразие и в профилизации, и в географическом положении, что имеет стратегическое значение, особенно при совпадении этих факторов. Именно эта категория вузов в борьбе «за выживание» проявляет больше всего стремления к формированию грамотной политики в области содействия трудоустройству своих студентов и выпускников, что доказывают их рейтинги в исследовании деятельности центров карьеры, которые на несколько позиций превышают лучшие показатели у крупных вузов. При этом средние оценки по группировке вузов, выраженные в баллах, снижаются пропорционально величине вузов от крупных к малым (рис. 1). По мере уменьшения размера вуза имеет место снижение средней оценки деятельности центров карьеры (или иных подразделений, выполняющих их функцию).

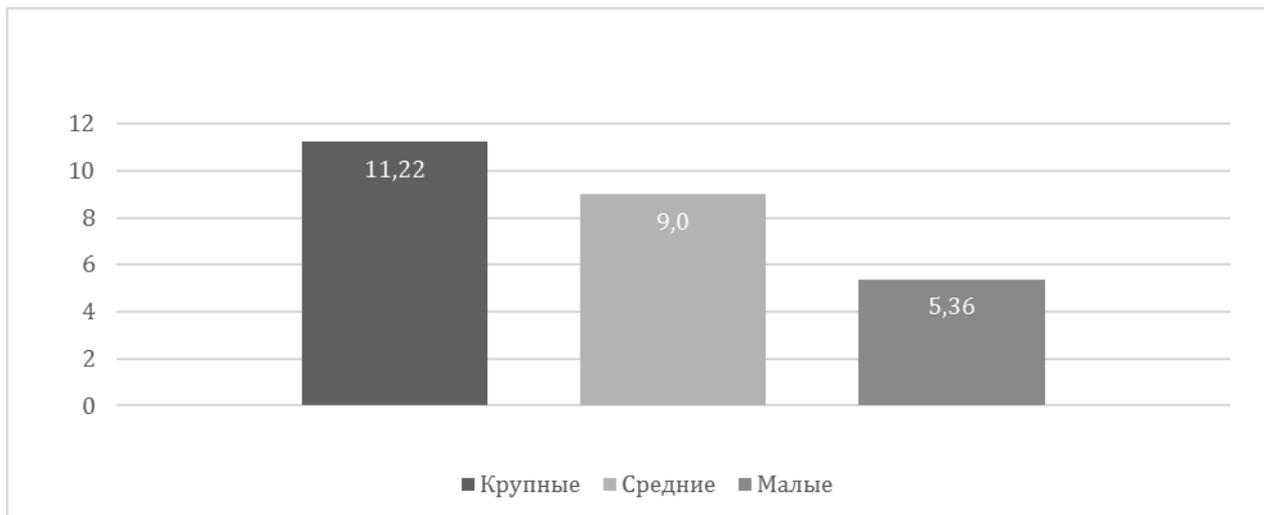


Рис. 1. Средние оценки деятельности центров карьеры вузов разного размера (в баллах)

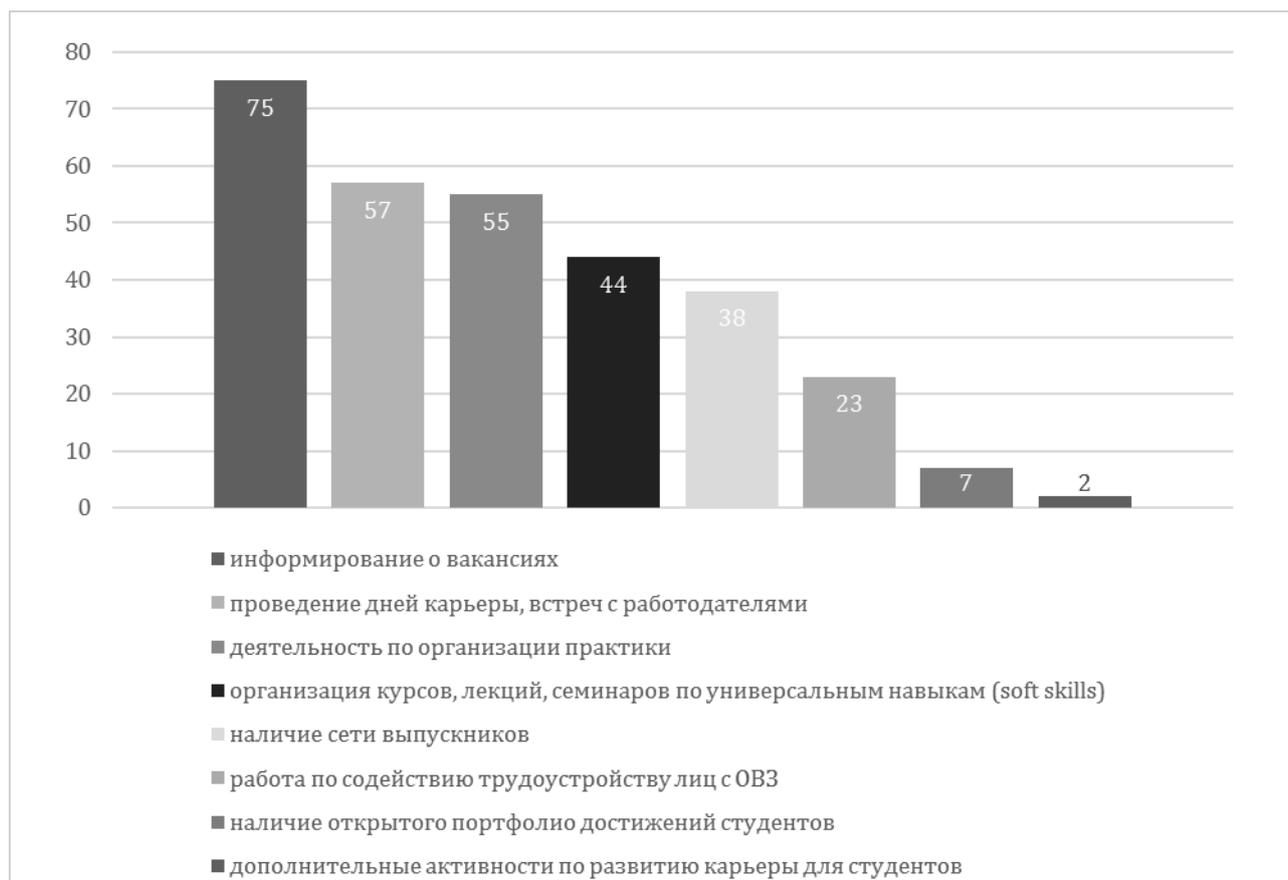


Рис. 2. Направления работы центров карьеры (доля вузов, применяющих инструмент, %)

Информирование о вакансиях является одним из ключевых инструментов, которые в своей работе применяют вузы разных размеров (рис. 2), данный инструмент относится к переходному инструментарию, что иллюстрирует превалирование переходных инструментов в работе центров карьеры. Для крупных вузов в числе популярных инструментов также находятся развитие soft skills (новые инструменты трудоустройства)

и проведение дней карьеры и встреч с работодателями (традиционные инструменты содействия трудоустройству). Наиболее популярные инструменты работы средних и малых вузов сходны, они осуществляют деятельность по организации практик (традиционные инструменты содействия трудоустройству) и работу со студентами по их подготовке к найму (переходный инструментарий) (табл. 1).

Таблица 1

Обобщенная сравнительная характеристика рассматриваемых вузов

Критерий	Вузы		
	крупные	средние	малые
Средний прием студентов по группе вузов, чел.	2651,06	1078,19	560,43
Средняя оценка деятельности центров карьеры по группе вузов, баллы	10,22	9,0	5,36
Ключевые инструменты деятельности центров карьеры	Информирование о вакансиях (переходный инструментарий)		
	Развитие soft skills (новые инструменты развития трудоустройства)	Деятельность по организации практики (традиционные инструменты содействия трудоустройству)	
	Проведение дней карьеры и встреч с работодателями (традиционные инструменты содействия трудоустройству)	Работа со студентами по их подготовке к найму (переходный инструментарий)	

Для крупных вузов в числе популярных инструментов также находятся развитие soft skills (новые инструменты трудоустраиваемости) и проведение дней карьеры и встреч с работодателями (традиционные инструменты содействия трудоустройству). Наиболее популярные инстру-

менты работы средних и малых вузов сходны, они осуществляют деятельность по организации практик (традиционные инструменты содействия трудоустройству) и работу со студентами по их подготовке к найму (переходный инструментарий) (табл. 2).

Таблица 2

Применение центрами карьеры вузов инструментов содействия трудоустройству студентов и выпускников

Инструменты	Тип инструмента	Количество исследуемых вузов, использующих инструмент				Доля вузов, применяющих инструмент, %
		крупные	средние	малые	итого	
Информирование о вакансиях	Переходный	15	13	8	36	75,0
Деятельность по организации практики	Традиционный	10	11	5	26	54,2
Проведение дней карьеры, встреч с работодателями	Традиционный	13	9	5	27	56,3
Работа со студентами по их подготовке к найму	Переходный	10	8	6	24	50,0
Организация курсов, лекций, семинаров по универсальным навыкам (soft skills)	Новый	13	5	3	21	43,8
Наличие сети выпускников	Новый	9	7	2	18	37,5
Работа по содействию трудоустройству лиц с ОВЗ	Прочие	6	3	2	11	22,9
Наличие открытого портфолио достижений студентов	Новый	1	1	1	3	6,3
Дополнительные активности по развитию карьеры для студентов	Прочие	0	1	0	1	2,1

Таким образом, в деятельности карьерных центров крупных вузов традиционные формы взаимодействия явно преобладают, но вместе с ними активную роль занимает и развитие soft skills, что позволяет сделать вывод о значимости этого направления, которое становится одним из важных направлений работы центров карьеры, что подтверждает нашу первую гипотезу. Средние значения, полученные центрами карьеры вузов по каждому из оцениваемых критериев, говорят о том, что в качестве ключевых инструментов своей деятельности они в основном выбирают информирование о вакансиях, деятельность по организации практики, развитие soft skills и проведение дней карьеры и встреч с работодателями.

На основании исследования деятельности центров карьеры 16 средних вузов можно сделать следующие выводы. Средняя оценка деятельности центров карьеры вузов составила 9, что на 1,22 ниже, чем средняя оценка данных подразделений по крупным вузам. Средние значения, полученные центрами карьеры средних вузов по каждому из оцениваемых критериев, говорят о

том, что в качестве ключевых инструментов своей деятельности они в основном выбирают информирование о вакансиях, деятельность по организации практики и работа со студентами по их подготовке к найму.

Согласно данным исследования, по выборке из 14 малых вузов наибольшие средние оценки получили следующие оценки, характеризующие деятельность центров карьеры.

Средняя оценка деятельности центров карьеры малых вузов составила 5,36, что на 3,46 балла ниже, чем средняя оценка данных подразделений по средним вузам. Средние значения, полученные центрами карьеры малых вузов по каждому из оцениваемых критериев, говорят о том, что в качестве ключевых инструментов своей деятельности они в основном выбирают информирование о вакансиях, работу со студентами по их подготовке к найму и деятельность по организации практики.

Таким образом, организация курсов, лекций, семинаров по универсальным навыкам (soft skills) отмечена в работе 43,75 % вузов. Но данный инструмент используют преимущественно карьер-

ные центры крупных вузов. Развитие надпрофессиональных навыков становится неотъемлемой частью работы центров карьеры вузов разных масштабов, поскольку современные работодатели проявляют интерес не только к уровню профессиональных компетенций своих работников, но и к сформированности у них надлежащего уровня надпрофессиональных навыков, формирование которых дополнительно осуществляется за рамками основных профессиональных образовательных программ. Наличие сети выпускников, встречающиеся в практике работы 37,5 % рассматриваемых центров карьеры, в большей степени характерно для крупных и средних вузов. Относительно небольшой процент исследуемых вузов имеет открытое портфолио достижений студентов (6,25 %). Однако для многих абитуриентов и студентов вузов это могло бы стать дополнительным мотивационным фактором. Обращает на себя внимание достаточно низкий процент центров карьеры, осуществляющих работу по содействию трудоустройству лиц с ОВЗ (22,92 %), в то время как такие выпускники требуют особого внимания с точки зрения их послевузовского сопровождения и оказания помощи при трудоустройстве.

Анализ деятельности центров карьеры показал, что в настоящее время карьерные центры вузов существенно трансформируются в выборе направлений своей деятельности и уходят от узкого профиля работы трудоустройства выпускников к развитию универсальных компетенций и созданию условий для эффективного трудоустройства еще на этапе обучения. От ярмарок вакансий, презентаций работодателей и прочих «классических» форм взаимодействия центры карьеры все более расширяют свой функционал в сторону исследовательской, аналитической, образовательной деятельности, в рамках дополнительных курсов по построению карьеры, наполненных мастер-классами и актуальным контентом для формирования карьерных треков, с привлечением работодателей к участию как в карьерных мероприятиях, так и в образовательных модулях центров карьеры, что подтверждает первую гипотезу. Результаты исследования также показали, что малые вузы с относительно небольшим количеством поступа-

ющих студентов (менее 1000 чел.) могут иметь сравнительно высокие показатели деятельности карьерных центров. Данный вывод подтвердился большим разбросом диапазона оценок деятельности карьерных центров в выборке малых вузов. Это означает, что в группе центров карьеры малых вузов присутствовали как вузы с низким уровнем представленности действующих инструментов, так и с высоким уровнем представленности. Таким образом, наша вторая гипотеза о том, что именно крупные вузы являются локомотивами процесса перехода к новой трактовке и практике развития трудоустройства, подтвердилась лишь частично. Очевидно, что наблюдается структурный сдвиг в деятельности карьерных центров разномасштабных вузов. В среднем результат крупных вузов оказался выше группы средних и малых вузов. Однако, если уйти от средних значений по группе, многие средние и малые вузы в исследованных выборках оказались более активными в части развития трудоустройства своих студентов. Это может быть связано с целым комплексом причин – от различий в условиях функционирования вузов и качестве человеческого капитала студентов до особенностей менеджмента и целеполагания отдельных вузов, что потребует отдельного исследования.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие деятельности карьерных центров российских вузов востребовано с точки зрения адаптации выпускников к меняющимся требованиям рынка труда. При выработке рекомендаций по формированию направлений деятельности карьерных центров российских вузов предлагается исходить из принципа создания условий формирования таких характеристик выпускников, как трудоустраиваемость и развитие карьеры. Для достижения новых качественных показателей в дополнение к мониторингу фактического трудоустройства выпускников предлагается ведение мониторинга практик вузов по развитию карьеры и трудоустраиваемости. Таким образом, исследование проблематики трудоустраиваемости и развития карьеры может стать основой важнейшей метрики качества высшего образования в ведущих мировых рейтингах университетов.

Список источников

1. Tomlinson M. Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes // Higher Education Policy. 2012. Vol. 25, № 4. P. 407–431.
2. Berntson E. Employability perceptions. Nature, determinants, and implications for health and well-being. Stockholm: Stockholm University, 2008. 79 P.
3. Forrier A., Sels L. The concept employability: a complex mosaic // International Journal of Human Resources Development and Management. 2003. Vol. 3, № 2. P. 102–124.

4. Chan C. K. Y., Zhao Y., Luk Y. Y. A Validated and Reliable Instrument Investigating Engineering Students. Perceptions of Competency in Generic Skills // Journal of Engineering Education. 2017. Vol. 106, № 2. P. 299–325.
5. Harvey L. New realities: the relationship between higher education and employment // Tertiary Education and Management. 2000. Vol. 6, № 1. P. 3–17.
6. Мальцева В. А. Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? // Экономическая социология. 2021. № 2 (22). С. 109–138.
7. Grubb W. N., Lazerson M. Vocationalism in Higher Education: The Triumph of the Education Gospel // The Journal of Higher Education. 2005. Vol. 76, № 1. P. 2–25.
8. Schomburg H., Teichler U. Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries. Berlin: Springer, 2006. 172 p.
9. Biggs J. B. Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Victoria, Australian council for Educational Research, 1987. 145 p.
10. McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P. How Useful is the Concept of Skills Mismatch? International Labour Office, Geneva, 2017. 43 p.
11. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Лукьянова А. Л. Уровень образования российских работников: оптимальный, избыточный, недостаточный?: Препринт WP3/2010/09 Серия WP3 Проблемы рынка труда. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 64 с.
12. Mironova M., Kirshin I., Pachkova O. Development of vocational education in the context of the strategy of innovative development of Tatarstan // Proceedings of the 4th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science, ICBSOS, 2015. P. 201–206.
13. Мальцева В. А. Концепция skill mismatch и проблема оценки несоответствия когнитивных навыков в меж-страновых исследованиях // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 43–76.
14. Мозговая А. В., Яишников А. Ю. Способность к трудоустройству как ресурс профессиональной адаптации личности // Вестник института социологии. 2019. Т. 9, № 3 (26). С. 143–157.
15. Коваленко С. О. Центры развития карьеры вуза: их цели и задачи // Вестник КазГУКИ. 2017. № 4. С. 156–159.
16. Панина С. В., Сорочинский М. А. Формы и методы работы вуза по развитию карьеры будущих специалистов // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8. С. 89–93.
17. Курочкина Ю. Г. «Гибкие навыки» и возможности их формирования у студентов вузов в рамках деятельности центров карьеры // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Белгород, 20 ноября 2020 года. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова. 2020. Ч. 2. С. 91–96.
18. Денежкина И. Е., Посашков С. А., Щербин К. И. Взаимодействие крупных работодателей с вузами: выигрывают все // Финансы: теория и практика. 2016. № 2 (92). С. 150–158.
19. Галюк А. Д. Проблемы создания в университете центра развития карьеры молодежи // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития: сборник статей международной научно-практической конференции, Уфа, 15 сентября 2017 года. Уфа: Омега Сайнс, 2017. С. 69–71.
20. Елизарьева М. С., Верещагина Е. В. Проектирование автоматизированной информационной системы обработки данных для центра карьеры СФУ // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2016. № 12. С. 43–45.

Статья поступила в редакцию 22.08.2023; одобрена после рецензирования 26.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 22.08.2023; approved after reviewing 26.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.02

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-60-65

Олеся Борисовна Дарвиш*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, darvish2772@mail.ru***Ольга Геннадьевна Холодкова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, holodkova.fnk@mail.ru*

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ¹

Аннотация. В статье представлено исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций и мотивов учения студентов педагогического университета. Определена актуальность исследования смысложизненных ориентаций и мотивов учения современного студенчества. Проанализированы подходы к пониманию мотивации учения, определена сущность смысложизненных ориентаций и особенности их становления в период студенчества. Описаны различия в выраженности мотивов учения, специфике смысложизненных ориентаций у студентов 1-го и 4-го курсов. Приводятся сравнительные результаты исследования взаимосвязи смысложизненных ориентаций и мотивов учения у студентов 1-го и 4-го курсов.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; мотив; мотивация учебной деятельности; студенчество.

Olesya B. Darvish*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, darvish2772@mail.ru***Olga G. Kholodkova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, holodkova.fnk@mail.ru*

MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS AND MOTIVATION OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

Abstract. The paper presents a study of the relationship between meaningful life orientations and learning motives of students at the pedagogical university. The relevance of the study of life-meaning orientations and motives of the teaching of modern students is determined. Approaches to understanding the motivation of learning are analyzed, the essence of meaningful life orientations and the features of their formation during the student period are determined. Differences in the severity of learning motives, the specifics of meaningful life orientations among students of the 1st and 4th courses are described. Comparative results of the study of the relationship between meaningful life orientations and learning motives among 1st and 4th year students are presented.

Keywords: meaningful life orientations; motive; motivation of educational activity; students.

Актуальность исследования смысложизненных ориентаций современного студенчества обусловлена теми мощными изменениями, которые происходят в нашей стране и в системе образования в последнее время. Одним из ориентиров государственной политики в образовательном пространстве является создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1].

Исследование особенностей развития социально ответственной личности именно в период обучения в университете определено основной задачей юношеского возраста – становлением личностного и профессионального самоопределения, которое осуществляется также и в процессе учебной деятельности [2], которое базируется на активно формирующемся у человека в этом возрасте понятии смысла жизни. Главным источником успешности учебной деятельности является ее мотивация, та смыслообразующая активность личности, которая

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания (государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023 г.).

направляет, регулирует и придает смысл любой человеческой деятельности, в том числе учебной.

Мотивационная сторона учебной деятельности студентов является предметом многочисленных психологических исследований. В отечественной психологии мотивация учебной деятельности изучалась в работах А.Г. Асмолова, Н.Ц. Бадмаевой, А.В. Батаршева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, А.В. Марковой, А.Б. Орлова, А.А. Редана, Л.М. Фридмана и др.

Вопросы же частных аспектов развития мотивации учения у студентов рассматриваются в многочисленных современных исследованиях. Так, структуру, динамику и особенности формирования мотивации учения у студентов педагогических вузов изучал М.В. Овчинников [3]. В его исследовании называются различные мотивы поступления в высшее учебное заведение. Это зависит во многом от контекста изучения данного вопроса и от происходящих в настоящее время политических и социально-экономических изменений в стране. Несмотря на это, отмечаются стабильно проявляющиеся мотивы, которые не утрачивают своей роли при любом укладе общества.

Ю.П. Молоканова и В.П. Сапрыкин выявили у современных студентов-первокурсников преобладание учебно-познавательного мотива, который теряет свою силу к третьему курсу. Исследователи также отмечают значение прагматического мотива на протяжении всего периода обучения в вузе и его доминирование с третьего курса [4]. Интересен тот факт, что почти полвека назад прагматический мотив занимал 4-е место в иерархии мотивов учения у студентов. Так, Ф.М. Рахматуллина в своей работе выявила, что для всех студентов на все время обучения самым важным являлся профессиональный мотив. Следующим по значимости был познавательный мотив, на старших курсах – обще-социальный мотив [5].

В исследованиях М.В. Вовчик-Блакиной было установлено, что для этапа вхождения бывшего абитуриента в новую для себя учебную деятельность в вузе ведущим является мотив престижа, связанный с новым статусом студента. Меньшую значимость имеет профессионально-практический мотив. Основными учебными мотивами учащихся вузов являются «престиж» и «получение профессии». Меньшую силу имеют мотивы, связанные с получением новых знаний. При переходе студентов от курса к курсу происходит динамика доминирующих учебных мотивов. На 1-м курсе ведущим мотивом является профессиональный мотив. На 2-м курсе – мотив престижа. Начиная с 3-го курса и далее на последующих курсах веду-

щими мотивами остаются описанные выше разновидности, к которым присоединяются прагматические мотивы, которые в большей степени свойственны слабоуспевающим студентам [6].

В настоящее время происходит девальвация ценности высшего образования. Ценностью становится документ, а не образование и знания. Исследования ценностных ориентаций современных старшеклассников, проведенные О.В. Обласовой и А.А. Черниковой [7], обнаружили линию снижения ценности образованности и высоких притязаний личности у старшеклассников, показали приоритет ценностей личной жизни старшеклассников над профессиональной самореализацией и общественным признанием.

Подтверждают данную тенденцию и исследования ценностных ориентаций у студентов педагогических университетов [8]. Были отмечены низкие показатели по такой шкале, как «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)» (6-е место). Это свидетельствует о том, что имеет место недостаточно выраженная ориентация ряда студентов на ценности, отражающие стремление к «познанию нового в мире, природе, человеке» (14,6 %), «общению» (28,1 %). Студентов отличает невысокий уровень образовательной ответственности и невысокая активность в приобретении глубоких знаний в рамках своей профессии.

В исследовании ценностных ориентаций российских и американских студентов Д.В. Каширский и Н.В. Сабельникова выделяют некоторые наименее приоритетные ценности российских студентов, например связанные с познанием. Получение высшего образования не отождествляется российскими студентами с получением профильной для их специальности профессии. Смысл образования российские студенты видят в получении диплома, к тому же планируемая профессиональная деятельность не связана с их образованием [9].

Тем не менее преподаватели продолжают видеть идеальную мотивацию учения студентов в сочетании внутренних (учебно-познавательных) и внешних (общественно-политических) мотивов. Положительную учебную мотивацию важно превратить в процессе обучения в вузе в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой. Для реализации этой цели необходимо создание таких психолого-педагогических условий, которые помогут развитию самостоятельности и самоконтроля, включенности студентов в совместную деятельность, повышению профессиональной значимости общеобразовательных дисциплин, воспитанию потребности их изучения [10].

В качестве факторов и условий развития учебной мотивации студентов исследовались: формирование смысловой профессиональной установки (А.Г. Асмолов, 1996); развитие профессионального и личностного самоопределения (Г.Ю. Любимова, 2000); особенности ценностно-смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев, 2003, А.В. Серый, 2009); профессиональная ментальность у студентов (Н.В. Вязовова, 2012); направление подготовки в вузе (О.И. Крушельницкая, 2017); цифровизация образования (В.Б. Цыренова, Н.Б. Ламбунова, 2021); становление у обучающихся мотивации профессиональной деятельности (Р.С. Вайсман, М.В. Вовчик-Блаkitная, А.И. Гебос, Н.И. Мешков, А.Н. Печников, А.А. Реан, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др.).

Многочисленные исследования учебной мотивации тем не менее оставляют некоторые аспекты процесса ее развития малоизученными. Так, одной из интереснейших на сегодняшний день является проблема открытия личностного смысла учебной деятельности. Проблема поиска личностного смысла, по мнению Л.С. Подымовой и Н.А. Подымова, имеет широкое признание в нашей стране, так как исторически в русской культуре «поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией» [11, с. 74]. Исследования смыслжизненных образований личности представлены в работах: А.А. Бодалева, Б.С. Братуся, С.С. Бубновой, Г.А. Вайзер, К.В. Карпинского, В.Ю. Котлякова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.В. Серого, В.Э. Чудновского, М.С. Яницкого и многих других.

Роль смыслообразующей функции мотивации учебной деятельности подчеркивает в своем исследовании А.Б. Леонова, определяя при этом, что доминирующая направленность личности, сформированная при особенной иерархии мотивов учебной деятельности, не только отражает ценностные ориентации личности, но выступает в роли механизма ситуационной трансформации мотивационной структуры деятельности [12]. Направленность личности, представляющая собой систему ее потребностей, мотивов, целей, ценностно-смысловых образований, «определяет ее внутренний и внешний потенциал, а также успешность и неуспешность профессиональной деятельности и в целом жизнедеятельности» [13, с. 78].

Так, согласно В.Э. Чудновскому, смыслжизненные ориентации являются проявлением высокой степени сформированности личностной направленности. Говоря по-другому, это смыслжизненная направленность личности, которая предстает как структура личности, где ведущее место отведено мотивам поиска индивидом смысла существования [14].

В.В. Столин определяет смыслжизненные ориентации как индивидуальную обобщенную систему взглядов на процесс, цели и результат жизни. Основу этой концепции составляют ценности и потребности, умозрительное построение и отношение конкретной личности [15].

По Д.А. Леонтьеву, под смыслжизненными ориентациями следует понимать способ конструирования человеком собственной жизни в соответствии с присущей ему системой ценностей, смыслов, целей. Система смыслжизненных ориентаций – важнейшая основа успешности личности в разных сферах. Смыслжизненные ориентации, сформированные в процессе развития личности, выступают «в качестве эталона, к которому устремлены все её цели, интересы, потребности» [16, с. 154].

Смыслжизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, получает максимальное развитие в юношеском, но может изменяться и трансформироваться в течение всей жизни человека [17]. Именно в юношеском возрасте активное формирование смыслжизненных образований приобретает особую остроту и значимость в силу совокупности огромного количества серьезных испытаний, связанных с выбором жизненного пути, спутника жизни и профессии [18]. Университетская среда – это мощный фактор становления картины мира и мировоззрения юношей и девушек, и сформированные на этом этапе учебные мотивы послужат базой для выстраивания дальнейшего профессионального пути. Какова роль университетского образования в трансформации смыслжизненной концепции личности современных юношей и девушек и как мотивация учебной деятельности студентов разных курсов связана со смыслжизненными ориентациями – данные проблемы послужили источником постановки исследовательской задачи нашей работы.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между показателями смыслжизненных ориентаций и учебными мотивами студентов 1-го и 4-го курсов Алтайского государственного педагогического университета. Для реализации цели исследования был использован тест смыслжизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) [19] и методика «Ранжирование мотивов» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [20]. В исследовании приняли участие 70 студентов первого и четвертого курсов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет».

Результаты исследования смыслжизненных ориентаций по методике Д.А. Леонтьева представлены в таблице 1.

Таблица 1

Обобщенные результаты диагностики смысложизненных ориентаций студентов 1-го и 4-го курсов

Показатели СЖО	Уровень выраженности показателей (%)					
	Низкий		Средний		Высокий	
	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс
Цели в жизни	8,6	25,7	22,8	28,6	68,6	45,7
Процесс жизни	25,7	5,7	34,3	20	40	74,3
Результативность	11,4	17,1	22,8	34,2	65,8	48,7
Локус контроля – Я	11,4	22,8	37,1	22,8	51,5	54,4
Локус контроля – жизнь	14,2	22,8	45,8	31,5	40	45,7
Общий показатель осмысленности жизни	14,2	11,4	42,9	37,1	42,9	51,5

Данные таблицы 1 показывают различия в иерархии смысложизненных ориентаций у студентов 1-го и 4-го курсов. Так, для большинства студентов-первокурсников (68,5 %) доминирующими являются достижение цели в жизни и результативность в жизни (удовлетворенность самореализацией) (65,8 %). Данные студенты имеют высокий уровень выраженности смысложизненных ориентаций «Цели в жизни» и «Результативность», в то время как 74,3 % студентов последнего курса обучения имеют высокий уровень выраженности показателя «Процесс жизни». Главным они для себя считают сам процесс жизни, ее эмоциональную насыщенность. Интересно, что этот показатель стоит у первокурсников на последнем месте, то есть лишь 40 % первокурсников имеют высокий уровень выраженности данной смысложизненной ориентации. Видимо, погружение в студенческую жизнь на первом курсе не оставляет возможности юношам и девушкам воспринимать сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. К 4-му курсу студенты полностью адаптируются к университетской жизни и начинают видеть смысл в наполненности жизни интересными событиями.

В иерархии смысложизненных ориентаций студентов 4-го курса последние места занимают «Цели в жизни» и «Локус контроля – жизнь» (или управляемость жизни). Именно по этим показателям высокий уровень выраженности имеют лишь 40 % выпускников. Это интересное сочетание позиций может свидетельствовать о том, что потеря смысла жизни приводит выпускников к мысли о невозможности ее контролировать, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В сочетании с высокой значимостью для этих студентов интереса к «Процессу жизни», или интереса и эмоциональной насыщенности жизни, нам представляется портрет выпускника, который понимает, что он не может добиться сам сво-

ей цели в жизни, не контролирует ее и поэтому отдается самому ее процессу и «берет от жизни все, что может».

Результаты диагностики учебной мотивации студентов по методике А.А. Реана и В.А. Якунина представлены в таблице 2.

Анализ результатов исследования позволил установить, что как на первом, так и на четвертом курсе доминируют в основном внутренние мотивы учения и, соответственно, внутренняя мотивация. Также для испытуемых обоих курсов доминирующими мотивами являются: получить диплом, успешно учиться, успешно продолжить обучение, стать высококвалифицированным специалистом. Прослеживается положительная динамика внутренней мотивации у студентов. Так, например, можно отметить, что у студентов четвертого курса, по сравнению со студентами 1-го курса, значительно выше значимость мотивов «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие и прочные профессиональные знания», а также мотива «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Это может свидетельствовать о том, что студенты четвертого курса имеют более четкие представления о профессиональных перспективах, они уже знают содержание предстоящей работы, место, где они смогут реализовать накопленный багаж профессиональных знаний. В отличие от них студенты первого курса в первую очередь ориентированы на содержание учебной деятельности. Об этом говорит высокая значимость таких мотивов, как «Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”», «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Это связано со стремлением студентов утвердиться в учебе, иметь достойные учебные достижения. Высокая значимость таких мотивов, как «Не отставать от одногруппников», «Достичь уважения преподавателя», может говорить о состоянии студентов, находящихся на стадии социально-психологической адаптации, что характерно для данного этапа учебной деятельности.

Результаты исследования мотивации учебной деятельности студентов

Учебные мотивы	Средний ранг	
	1-й курс	4-й курс
Стать высококвалифицированным специалистом	10,8	13,5
Получить диплом	11,8	12,5
Успешно продолжить обучение	11,1	11,3
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	11,2	10,8
Приобрести глубокие и прочные знания	11,2	12,3
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	9,6	11,3
Не пропускать учебные занятия	9,6	10,4
Не отставать от одногруппников	8,4	8,2
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	8,9	11,5
Выполнять педагогические требования	7,6	8,7
Достичь уважения преподавателя	7,9	6,2
Быть примером для одногруппников	8,3	7,8
Добиться уважения для родителей и окружающих	6,4	7,3
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	5,4	5,3
Получить интеллектуальное удовлетворение	3,8	5,2

С целью выявления взаимосвязи показателей смысловых ориентаций и мотивов учения студентов 1-го и 4-го курсов мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. В результате исследования у студентов-первокурсников были получены значимые взаимосвязи:

1. Между мотивацией «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» и показателями «Цели в жизни»: $r_s = 0,39$ ($r_{кр} = 0,31$ при $p \leq 0,05$). Это значит, что для студентов 1-го курса в качестве целей процесса обучения и главного его мотива выступает успешное обучение, в частности успешная сдача экзаменационной сессии.

2. Между мотивацией «Не отставать от одногруппников» и СЖО «Результат жизни»: $r_s = 0,36$ ($r_{кр} = 0,31$ при $p \leq 0,05$). Для студентов 1-го курса основным результатом обучения на данный момент времени выступает наличие высокого социального статуса в среде учащейся молодежи. Чем более студенты ориентированы на результат обучения, тем более для них ценно высокое положение в системе межличностных отношений со сверстниками.

3. Между мотивацией «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» и показателем «Процесс жизни»: $r_s = 0,36$ ($r_{кр} = 0,31$ при $p \leq 0,05$). На данном этапе обучения основным мотивом выступает стремление избежать наказания за неуспехи в обучении. Чем больше студенты ориентированы на процесс обучения, тем более их беспокоит внешняя оценка со стороны преподавателей и родителей.

Результаты корреляционного анализа данных методики «Ранжирование мотивов» А.А. Реана, В.А. Якунина и теста смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (студенты 4-го курса) показали наличие следующих связей:

1. Между мотивацией «Стать высококвалифицированным специалистом» и показателем «Цель жизни»: $r_s = 0,38$ ($r_{кр} = 0,31$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что для студентов 4-го курса в качестве цели обучения и главного его мотива выступает получение достаточных профессиональных компетенций для выполнения профессиональных обязанностей на высоком уровне.

2. Между мотивацией «Приобрести глубокие и прочные знания» и показателем «Процесс жизни»: $r_s = 0,35$ ($r_{кр} = 0,31$ при $p \leq 0,05$). Данная взаимосвязь указывает, что для студентов 4-го курса процесс обучения на данный момент времени связан с приобретением хороших и глубоких профессиональных знаний.

В результате проведенного нами эмпирического исследования смысловых ориентаций и мотивации учебной деятельности студентов можно сделать следующие выводы:

1. Существуют определенные различия в выраженности показателей смысловых ориентаций у студентов 1-го и 4-го курсов. Так, для студентов-первокурсников более характерна направленность и временная перспектива целей в будущем. Для студентов-выпускников присутствующим является восприятие самого процесса своей жизни в настоящем как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

2. Установлено специфическое содержание мотивации учебной деятельности студентов 1-го и 4-го курсов. У студентов четвертого курса, по сравнению со студентами 1-го курса, значительно выше значимость мотивов «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие и прочные профессиональные знания», «Приобрести необ-

ходимые компетенции для профессиональной деятельности», а также мотива «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

3. Установлена специфика взаимосвязи между мотивацией обучения и смысложизненными ориентациями у студентов 1-го и 4-го курсов. Так, для студентов 1-го курса целью в жизни является успешная учеба, сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично». А для студентов 4-го курса в качестве цели в жизни выступает желание стать высококвалифицированным специалистом. Процесс жизни видится первокурсникам связанным с избеганием неудач, а для выпускников процесс жизни ассоциируется с приобретением глубоких и прочных знаний. В качестве результата жизни первокурсники выбирают позицию «быть не хуже других», «Не отставать от одноклассников», что говорит о неуверенности в своих силах.

Таким образом, в студенческом возрасте складывается определенная картина смысловых ориентиров и мотивов учения юношей и девушек, имеющая свою специфическую характеристику и иерархию на первом и последнем году обучения. В целом современная студенческая молодежь имеет внутреннюю мотивацию учения. У студентов 1-го и 4-го курса на данном этапе происходит профессиональное самоопределение. Они удовлетворены своей учебной деятельностью, осознают свои потребности, ценности, значимость процесса учения, способны ставить перед собой цели и желают успешно учиться.

Результаты данного исследования могут послужить основой для организации психологической службой университета психолого-педагогического сопровождения развития профессионального и личностного самоопределения студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Список источников

1. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 17.07.2023).
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
3. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 26 с.
4. Молоканова Ю. П., Сапрыкин В. П. Динамика структуры мотивации учения студентов вуза с первого по пятый курс обучения // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 89–94.
5. Рахматуллина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности // Психологическая служба в вузе: сборник статей. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1981. С. 90–105.
6. Вовчик-Блажитная М. В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983. Ч. 2.
7. Обласова О. В., Черникова А. А. Психологические особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (53). С. 63–68.
8. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: коллективная монография / Л. Н. Антилогова, Т. Ю. Алексеева, Н. Н. Артамонова [и др.]. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. 400 с.
9. Каширский Д. В., Сабельникова Н. В. Личностные ценности российских и американских студентов // Психология и психотехника. 2019. № 2. С. 28–39.
10. Мезинов В. Н., Нехороших Н. А., Поваляева О. Н. Актуализация проблемы развития мотивации учения студентов в образовательном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (148). С. 18–26.
11. Подымова Л. С., Подымов Н. А. Проблема личностного смысла в инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 74–84.
12. Леонова А. Б., Величковская С. Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний: сборник статей. Вып. 4 / под ред. проф. А. О. Прохорова. Казань, 2002. С. 326–343.
13. Гапонова С. А., Мартынова Н. А. Ценностно-мотивационные особенности студентов и тенденции их динамики // Акмеология. 2004. № 4. С. 78–84.
14. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
17. Жаткина К. А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте // Молодёжь и наука: сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html> (дата обращения: 17.07.2023).
18. Холодкова О. Г., Черникова Е. А. Ценностное отношение к жизни у студентов с различной профессиональной направленностью // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 1 (47). С. 93–96.
19. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
20. Методика «Ранжирование мотивов» (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина). URL: <https://infourok.ru/metodika-izucheniya-motivov-uchebnoy-deyatelnosti-modifikaciya-aareana-vyakunina-3868150.html> (дата обращения: 17.07.2023).

Статья поступила в редакцию 18.07.2023; одобрена после рецензирования 05.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 18.07.2023; approved after reviewing 05.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Людмила Степановна Колмогорова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kolmogorova52@mail.ru

Сергей Сергеевич Сидоровъ

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, sergo5x5@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИДОВ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ¹

Аннотация. Описаны результаты исследования отдельных видов и свойств таких смысловых образований юношей и девушек, как смысложизненные ориентации, личностные смыслы, смысл жизни. Проанализирован гендерный аспект указанных смысловых образований и раскрыты особенности системы жизненных смыслов, смыслообразующих мотивов учения, смысложизненных ориентаций, гармоничности, интернальности, оптимальности и временной локализации. Представлен сравнительный анализ выраженности конструктивности жизненных смыслов, их видов с точки зрения направленности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера; смысловые образования; смыслообразующие мотивы; виды и свойства смыслов; смысложизненные ориентации; смысложизненный кризис; осмысленность жизни; жизненные смыслы; гендерные особенности; юношеский возраст.

Lyudmila S. Kolmogorova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kolmogorova52@mail.ru

Sergiy S. Sidorov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, sergo5x5@yandex.ru

TYPES AND PROPERTIES OF PERSONAL SEMANTIC FORMATIONS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The results of the study as certain types and properties of such semantic formations of high school students as life orientations, personal meanings, the meaning of life are described. The gender aspect is analyzed the specified semantic formations and revealed features of the system of life meanings, meaning-forming motives of teaching, life orientations, harmony, internality, optimality and temporal localization in boys and girls. The characteristic of the expression of constructive life meanings, their types from the point of view of orientation.

Keywords: value-semantic sphere; semantic formations; sense-forming motives; types and properties of meanings; meaning-life orientations; meaning-life crisis; meaningfulness of life; life meanings; gender particularity; youth age.

Юношеский возраст – это период активного становления личности, личностных смысловых структур, включающих такие характеристики, как смысл жизни, смысложизненные ориентации, смыслообразующие мотивы. Они приобретают качественно новые свойства, трансформируются их взаимосвязи, изменяется содержание и т. д. Эти процессы смыслообразования обусловлены многими социокультурными факторами, индивидуальными условиями жизни и индивидуальными психологическими особенностями личности. Гендерный аспект становления смысловых образований личности является одним из существенных, влияющих на многие сферы жизни молодых людей, а его учет в психолого-педагогической практике может способствовать более успешно-

му решению многих жизненно важных проблем. В то же время структурные и качественные характеристики смысловых образований юношей и девушек изучены недостаточно. Отметим, что мы придерживаемся периодизации, согласно которой период обучения в старших классах общеобразовательной школы относится к ранней юности (И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков и др.).

Основы психологического исследования смысловых образований в отечественной психологии были заложены А.Н. Леонтьевым [1] в его монографии «Деятельность. Сознание. Личность», где он обосновал с позиций деятельностного подхода их порождение и функционирование. Одним из основных, согласно А.Н. Леонтьеву, является по-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания (государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023 г.).

нятие «личностный смысл», которое одновременно входит в структуру сознания, деятельности, а также является конституирующей характеристикой личности. Он заложил представление о развитии личности как становлении связанной системы личностных смыслов. Переход личностного смысла в мотив, побуждающий личность к деятельности, означает новый этап смыслообразования – возникновение смыслообразующего мотива. Смыслообразующие мотивы представляют собой центральную характеристику личности, их иерархия образует уникальную для каждого структуру личности.

Одна из первых попыток построения концепции смысловой сферы и смысловых образований личности в отечественной психологии была предпринята еще в 70-е годы А.Г. Асмоловым, Б.С. Братусем, В.К. Вилюнасом, В.А. Петровским, Е.В. Субботским и др. [2].

Для изучения смысловой сферы личности А.Г. Асмолов использует понятие динамической смысловой системы, которая представляет собой сложно организованное, иерархически упорядоченное образование, состоящее из личностных смыслов [3, с. 290]. Он выделил в структуре динамической смысловой системы наряду с личностным смыслом смысловые установки и смысловые отношения.

Позже это направление исследований было продолжено К.В. Карпинским, Д.А. Леонтьевым, А.В. Серым, Б.А. Сосновским, М.С. Яницким, В.Э. Чудновским и др.

Д.А. Леонтьев выделяет шесть составляющих смысловой сферы личности: личностный смысл в узком значении термина, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, смыслообразующий мотив и личностная ценность [4]. Одной из характеристик смысловой сферы личности Д.А. Леонтьев считает смысложизненные ориентации (СЖО). Смысложизненные ориентации личности также исследуют отечественные ученые А.Г. Асмолов, В.Э. Чудновский и др.

В своих исследованиях В.Э. Чудновский определяет смысловую структуру как некую иерархию больших и малых жизненных смыслов [5]. Вслед за В.Э. Чудновским ряд исследователей (Г.А. Вайзер, К.В. Карпинский) также рассматривают смысл жизни как динамическую иерархическую систему, в которой наряду с множеством «малых» смыслов существует и большой, главный жизненный смысл, воплощающийся в различных жизненных ситуациях [6–8].

Наша теоретическая позиция в исследовании ценностно-смысловой сферы личности основыв-

вается на трудах А.Г. Асмолова [3], К.В. Карпинского [8], А.Н. Леонтьева [1], Д.А. Леонтьева [4], В.Э. Чудновского [9].

Рассмотрим основные классификации видов и свойств личностных смысловых образований в современных психологических исследованиях. Свойства смысловых образований личности в последние десятилетия широко изучаются в контексте проблемы смысла жизни.

В.Э. Чудновский выделил и определил следующие характеристики смысла жизни: содержательные особенности смысла жизни каждого конкретного человека, инертность, адекватность, оптимальность, иерархичность [10].

Иерархичность жизненных смыслов исследует также В.Ю. Котляков [11]. Им разработана методика, которая позволяет проанализировать собственные жизненные смыслы по восьми категориям: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, статусные, самореализации, коммуникативные, семейные, когнитивные смыслы. По данной методике можно определить, какое значение имеет каждая из категорий в жизни человека: является ли она ведущей, нейтральной или игнорируемой в представлении человека. Ценным в данной методике является то, что в иерархическом строении смыслов их содержание не упускается, а конкретизируется.

В работах К.В. Карпинского [13, 14] представлены и исследуются такие характеристики смысла жизни, которые, на наш взгляд, могут быть распространены и на другие смысловые образования (такие как содержание, оптимальность, глубина, реалистичность). Отмечая, что в основном смысл жизни рассматривается как позитивный феномен, он указывает и на амбивалентный, неоднозначный вклад смысла жизни в развитие и психическое здоровье личности. Поэтому им обосновано введение понятия неоптимального смысла жизни. Он также дает определение реалистичности смысла жизни, под которой понимается его обеспеченность ресурсами практической реализации. Им обосновывается положение о том, что отдельные свойства смысла жизни (такие как нереалистичность, неоптимальность) могут выступать внутренними детерминантами смысложизненного кризиса [8]. Кризис смысловой сферы может являться индикатором, свидетельствующим о негармоничности смысловой сферы, психическом неблагополучии личности [15].

Опираясь на работы Д.А. Леонтьева [4] и К.В. Карпинского [12], мы выделяем такое свойство смысловых образований, в частности смысла жизни, смысложизненных ориентаций, как

локализацию. Она может быть временной, ориентированной на настоящее, прошлое или будущее. Также СЖО различаются по признаку их экстерналильной или интерналильной локализации.

Таким образом, обобщая выделенные рядом авторов (К.В. Карпинский, В.Э. Чудновский и др.) свойства смысловых образований, в том числе смысла жизни, мы выделяем следующие: широта, глубина, иерархичность, устойчивость, реалистичность, гармоничность, оптимальность, локализация.

Характеристики, свойства смысловых образований связаны с видами смыслов. Выделение видов смысловых образований – недостаточно решенная проблема. Мы вслед за А.Г. Асмоловым выделяем осознанные и неосознанные смысловые образования. Вторым основанием для классификации видов смыслов может быть их конструктивность, и мы выделяем конструктивные и деструктивные смыслы. Некоторые психологи (например, В.Э. Чудновский) считают конструктивностью свойством, характеристикой смыслов. Мы считаем, что это не свойство, а вид смыслов, т. к. смыслы могут быть либо конструктивными, либо деструктивными по определенным признакам, что дает основание считать их видами смысловых образований. Так, главным и существенным признаком деструктивных смыслов можно считать их разрушающее или саморазрушающее содержание, т. е. наносящее вред себе или другим, окружающему миру. Следующим основанием выделения видов смысловых образований является, на наш взгляд, их связь с реализацией в деятельности, поведении. По этому основанию смысловые образования могут быть активными, т. е. реализующимися в активности личности, или пассивными, не нашедшими воплощения в жизнедеятельности субъекта. Пассивные смысловые образования так и остаются в идеальном плане, т. е. в плане мышления, переживаний, сознания, они не переходят в деятельность в качестве ее ориентиров, мотивов, не образуют ее направленность, не включены в процесс целеполагания. Активные формы (стремления, желания, интересы) включаются в деятельность и мотивируют ее в качестве смыслообразующих мотивов, смысловых установок и т. д.

Мы считаем, что в содержательной характеристике смысловых образований личности следует выделить их направленность (эгоцентрическую, общественную, деловую или познавательную и т. д.), которая может служить основанием для выделения аналогичных видов смысловых образований: деловые (познавательные, учеб-

ные и т. д.), эгоцентрические (от гедонистических до саморазвития), общественные (микро- и макрогрупповые, например семейные).

В дуэте «возраст – смысл жизни» особое место приобретает старший школьный возраст. Г.А. Вайзер рассматривает формирование мировоззрения как предпосылку становления у старшеклассника такого интегративного образования, как смысл жизни [16, с. 174]. В исследовании Г.А. Вайзер отмечается, что у старшеклассников выражена иерархия смыслов, для них характерна неравномерность в постановке и решении задач на смысл и более широкий разброс ступеней продвижения по сравнению со старшими подростками [16, с. 177–178]. Смысл жизни рассматривается автором как образование, подготовленное всем предшествующим ходом возрастного развития. Он возникает и развивается на определенной «психологической почве», сформированной социальной ситуацией развития, природными особенностями индивида и его собственной активностью [17, с. 90].

В основе мировоззренческих проблем в юношеском возрасте, по мнению Г.В. Мироновой, лежит вопрос о смысле жизни. Обретение мировоззрения подготавливается созреванием у юношей и девушек когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок. В то же время отмечается противоречивость мировоззренческих установок [18, с. 89]. Г.В. Миронова связывает самоопределение с ценностями, с ориентацией на будущее, с потребностью формирования смысловой сферы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни [18, с. 93].

Таким образом, несмотря на достаточно детальное исследование и описание отдельных смысловых образований у старшеклассников, недостаточно раскрыты и конкретизированы виды и свойства смысловых личностных образований юношей и девушек.

Цель статьи: выявить гендерные особенности видов и свойств личностных смысловых образований старшеклассников.

Гипотеза: содержательные характеристики видов смысловых образований и их отдельные свойства отличаются у юношей и девушек.

Методы

Выборка. В исследовании приняли участие обучающиеся 9-х и 10-х классов МБОУ «СОШ № 10 г. Новоалтайска», МБОУ «Лицей № 8 г. Новоалтайска», МБОУ «СОШ № 19 г. Новоалтайска». Выборка исследования составила 300 человек, 120 юношей и 180 девушек.

Методики. Обучающиеся заполняли опросные листы методик в течение 2 академических

часов (80 мин. с переменной 10–15 мин. между занятиями). Анкета включала в себя: «Опросник смысловжизненного кризиса» К.В. Карпинского [19]; «Тест смысловжизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [20]; методику «Шкала академической мотивации», вариант для обучающихся школ и колледжей Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; методику «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова [11]; анкету «О смысле жизни» В.Э. Чудновского [7].

Математико-статистический анализ

Дизайн исследования предполагал изучение особенностей смысловых образований личности и их свойств у юношей и девушек. Для этого показатели «смысловжизненные ориентации», «системы жизненных смыслов», «смысловжизненный кризис», «смыслообразующие мотивы», «смысл жизни» проанализированы со следующих позиций: выявление различий между группами в выраженности показателей (рассчитан U-критерий Манна – Уитни для двух независимых выборок);

сравнение количества респондентов двух исследуемых групп с низким, средним и высоким уровнем выраженности показателей (рассчитаны проценты); анализ особенностей взаимосвязей смысловых образований личности (выполнен корреляционный анализ по Спирмену); установление предикторов, влияющих на осмысленность жизни и переживание смысловжизненного кризиса (проведен множественный регрессионный анализ). Анализ полученных результатов производился с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics 27.

Результаты и их обсуждение

Смысловжизненные ориентации и локализация смысловых образований личности у старшеклассников

Расчет U-критерия Манна – Уитни позволил установить, что статистически достоверных различий, как во временной направленности, так и в обоих аспектах локуса контроля смысловых образований личности у юношей и девушек не выявлено (см. табл. 1).

Таблица 1

Средние арифметические значения выраженности смысловжизненных ориентаций и результаты сравнительного анализа исследуемых показателей

Показатели	\bar{X}		\bar{M}		U	p
	1	2	1	2		
Цели в жизни	26,83	27,01	145,05	154,13	10146,0	0,374
Процесс жизни	26,45	27,09	146,42	153,22	10310,0	0,505
Результативность жизни	22,45	22,82	144,38	154,58	10066,0	0,318
Локус контроля – Я	18,85	18,41	152,48	149,18	10562,0	0,746
Локус контроля – жизнь	26,85	27,57	142,98	155,51	9898,0	0,220
Осмысленность жизни	121,43	122,90	145,75	153,67	10230,0	0,439

Примечание. \bar{X} – среднее значение. \bar{M} – средний ранг. U – значение критерия Манна – Уитни. p – уровень значимости. 1 – юноши. 2 – девушки.

Для более подробного анализа обратимся к рассмотрению процентного соотношения старшеклассников с низким, средним и высоким уровнем сформированности смысловжизненных ориентаций в каждой из исследованных групп. У 51,7 % юношей выявлен высокий, у 33,3 % – средний, у 15 % – низкий уровень осмысленности жизни. У 62,2 % девушек выявлен высокий уровень осмысленности жизни, у 25,6 % – средний, у 12,2 % – низкий. Важно обратить внимание, что среди юношей по сравнению с девушками значительно меньше тех, у кого на высоком уровне выражена смысловжизненная временная ориентация «цели в жизни» (5 % и 21,1 %). Оценка процентного соотношения юношей и девушек с высоким

уровнем смысловжизненных ориентаций показала, что в отношении показателей «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь» наблюдаются наиболее яркие отличия. Количество девушек с высоким уровнем выраженности указанных показателей выше.

Выявлено внушительное количество юношей и девушек с низким уровнем выраженности смысловжизненных ориентаций, в особенности целей в жизни (50 % и 33 %), процесса жизни (48,3 % и 31,1 %).

Полученные данные свидетельствуют о недостаточной осмысленности собственной жизни старшеклассниками обеих групп. Юноши и девушки не имеют достаточно ясных целей в жизни,

их активность чаще направлена на прошлое. Вместе с этим настоящее не выступает для них в качестве надежной опоры, процесс жизни не приносит ожидаемой радости и удовлетворения. В качестве жизненной опоры скорее может выступить положительная оценка прошлого, умеренная удовлетворенность результатами прожитой части жизни. Здесь проявляется свойство смысловых образований личности – «временная локализация смыс-

ла», обнаруживающее себя в связанности смысла жизни с прошлым.

Система жизненных смыслов и иерархичность смысловых образований личности у старшеклассников

Результаты диагностики системы жизненных смыслов в обеих группах старшеклассников позволяют констатировать принадлежность исследуемых видов жизненных смыслов к категории нейтральных (см. табл. 2).

Таблица 2

Средние арифметические значения выраженности видов жизненных смыслов и результаты сравнительного анализа исследуемых показателей

Показатели	\bar{X}		\bar{M}		U	p
	1	2	1	2		
Альтруистические смыслы	14,37	12,56	166,83	139,61	8840,0	0,008
Экзистенциальные смыслы	9,95	11,51	133,95	161,53	8814,0	0,007
Гедонистические смыслы	12,05	10,39	171,25	136,67	8310,0	0,001
Смыслы самореализации	11,43	11,41	151,88	149,58	10634,0	0,820
Статусные смыслы	12,62	12,27	152,50	149,17	10560,0	0,744
Коммуникативные смыслы	12,48	12,51	147,67	152,39	10460,0	0,643
Семейные смыслы	13,40	13,42	150,77	150,32	10768,0	0,965
Когнитивные смыслы	14,33	15,00	134,58	161,11	8890,0	0,009

Примечание. \bar{X} – среднее значение. \bar{M} – средний ранг. U – значение критерия Манна – Уитни. p – уровень значимости. 1 – юноши. 2 – девушки.

Виды жизненных смыслов у юношей представлены иерархией: экзистенциальные, когнитивные, коммуникативные, семейные, смыслы самореализации, статусные, альтруистические, гедонистические. У девушек выявлена следующая иерархия видов смыслов жизни: гедонистические, альтруистические, статусные, смыслы самореализации, семейные, коммуникативные, когнитивные, экзистенциальные. Так, ведущее место в смысловой иерархии у девушек занимают гедонистические смыслы, основанные на потребности получать удовольствие от жизни, быть счастливым, наслаждаться всем разнообразием доступных человеку эмоций и ощущений. На втором же месте выступают альтруистические смыслы, которые свидетельствуют о потребности в самопожертвовании и отдачи ради какой-то цели, личности, группы людей. У юношей в смысловой иерархии доминируют экзистенциальные смыслы, основанные на потребности придавать ценность процессу жизни, человеческому существованию и проявлению любви в различных его аспектах.

Расчет U-критерия Манна – Уитни позволил установить наличие значимых различий в выраженности видов жизненных смыслов в группах старшеклассников (см. табл. 2). Данные свидетельствуют о статистически достоверном различии у юношей и девушек показателей значимости

альтруистических, экзистенциальных, гедонистических и когнитивных ценностей.

Предикторы осмысленности жизни

Модель регрессии для показателя «осмысленность жизни» с независимыми переменными смыслообразующих мотивов на группе юношей ($R^2 = 0,616$; $p < 0,001$) в качестве значимых положительных предикторов обнаруживает «познавательную мотивацию» ($\beta = 0,719$, $t = 7,670$ при $p < 0,001$), в качестве отрицательного – «негативную экстермальную мотивацию» ($\beta = -0,575$, $t = -7,822$ при $p < 0,001$), «мотивацию достижения» ($\beta = -0,257$, $t = -2,770$ при $p < 0,05$).

Модель регрессии для показателя «осмысленность жизни» с независимыми переменными смыслообразующих мотивов на группе девушек ($R^2 = 0,585$; $p < 0,001$) в качестве значимых положительных предикторов обнаруживает «познавательную мотивацию» ($\beta = 0,264$, $t = 2,385$ при $p < 0,05$), «мотив самоуважения» ($\beta = 0,271$, $t = 2,586$ при $p < 0,05$), в качестве отрицательного – «позитивную экстермальную мотивацию» и «негативную экстермальную мотивацию», однако полученный результат не удается интерпретировать как статистически значимый: ($\beta = -0,114$, $t = -1,215$ при $p = 0,226$) и ($\beta = -0,112$, $t = -1,304$ при $p < 0,194$).

Исходя из полученных результатов, можно констатировать, что позитивный вклад в формирова-

ние осмысленности жизни у юношей вносят познавательные смыслообразующие мотивы, характеризующиеся стремлением к пониманию окружающей действительности, постановкой вопросов о происходящем вокруг человека и поиском ответов на эти вопросы. При этом чем выраженнее стремление к достижению предметных результатов и чем выше необходимость следовать социально контролируемому поведению, тем ниже уровень осмысленности.

В отношении девушек установлено, что позитивный вклад в формирование осмысленности жизни вносят такие смыслообразующие мотивы, как мотив познания и мотив самоуважения, выражающиеся в стремлении личности к ощущению собственной ценности, формированию чувства собственного достоинства.

Смысложизненный кризис и гармоничность смысловых образований личности у старшеклассников

Анализ средних значений выраженности переживания смысложизненного кризиса указывает на его умеренную степень в группе юношей (6,17 стена) и девушек (6,28 стена). Значимых различий в отношении уровня переживания кризиса не установлено.

Для более подробного анализа обратимся к рассмотрению процентного соотношения юношей и девушек с низким, умеренным, высоким уровнями переживания смысложизненного кризиса. Данные указывают на преобладание в исследуемых группах старшеклассников, которые переживают смысложизненный кризис в умеренной (68,3 % юношей и 60,0 % девушек) и высокой степени (25,0 % юношей и 31,1 % девушек).

Полученные данные свидетельствуют о том, что смысловые образования как юношей, так и девушек находятся в состоянии низкой гармоничности. Большая часть старшеклассников имеет среднюю и высокую выраженность смысложизненного кризиса, что может проявляться в снижении интереса к жизни, распаде планов на будущее, обесценивании своей жизни в настоящем, утрате интереса к своей судьбе.

Взаимосвязи показателей «смысложизненные ориентации», «система жизненных смыслов», «переживание кризиса смысла жизни»

Корреляционный анализ показал, что наибольшая плотность значимых связей выявлена в отношении показателя «осмысленность жизни» (см. табл. 3).

Таблица 3

Значимые коэффициенты корреляций показателей «смысложизненные ориентации», «система жизненных смыслов», «осмысленность жизни»

Показатели	Осмысленность жизни	
	1	2
Кризис смысла жизни	-0,864**	-0,852**
Цели в жизни	0,885**	0,941**
Процесс жизни	0,902**	0,866**
Результативность жизни	0,931**	0,948**
Локус контроля – Я	0,899**	0,937**
Локус контроля – жизнь	0,828**	0,904**
Познавательная	0,601**	0,711**
Достижения	0,364**	0,619**
Саморазвития	0,447**	0,694**
Самоуважения	0,338**	0,641**
Интроецированная	0,288**	–
Негативная экстернатальная	-0,389**	-0,334**
Амотивация	-0,299**	-0,467**
Альтруистические	0,223*	–
Экзистенциальные	–	-0,223**
Семейные смыслы	–	0,276*
Когнитивные смыслы	–	-0,352**

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$. 1 – юноши. 2 – девушки.

Обнаружено, что показатель «осмысленность жизни» в обеих исследовательских группах положительно связан со всеми компонентами смысложизненных ориентаций, познавательной,

мотивацией достижения, мотивом саморазвития, самоуважения и отрицательно с показателем смысложизненного кризиса. Отрицательная связь в обеих группах отмечена по показателям

негативной экстернальной мотивации и амотивации. Вместе с этим в группе юношей зафиксированы отрицательные взаимосвязи показателя альтруистических ценностей, в то время как осмысленность жизни положительно коррелирует с альтруистическими ценностями и интроецированной мотивацией. У девушек значимая положительная связь осмысленности наблюдается с семейными ценностями, а отрицательная – с экзистенциальными и когнитивными ценностями.

Предикторы переживания кризиса смысла жизни

Модель регрессии для показателя «переживание кризиса смысла жизни» в группе юношей ($R^2 = 0,825$; $p < 0,001$) в качестве значимого отрицательного предиктора обнаружила показатели «цели в жизни» ($b = -0,324$, $t = -4,152$ при $p < 0,001$), «локус контроля – жизнь» ($\beta = -0,244$, $t = -2,425$ при $p < 0,05$), «позитивная экстернальная мотивация» ($\beta = -0,176$, $t = -2,773$ при $p < 0,05$). В качестве значимого положительного предиктора в группе юношей выступает показатель «амотивация» ($\beta = 0,178$, $t = 3,542$ при $p < 0,001$). Модель регрессии для показателя «переживание кризиса смысла жизни» в группе девушек ($R^2 = 0,825$; $p < 0,001$) в качестве значимого отрицательного предиктора обнаружила показатель «цели в жизни» ($b = -0,713$, $t = -7,966$ при $p < 0,001$). В качестве позитивного предиктора выступает показатель «амотивация» ($\beta = 0,180$, $t = 3,878$ при $p < 0,001$).

Полученные результаты показывают, что обостряет переживание кризиса смысла жизни у юношей слабо выраженная временная локализация смысловых образований в будущем, а также убеждение в том, что процесс жизни поддается контро-

лю со стороны личности. У девушек переживание кризиса усиливает неопределенность будущего и отсутствие планов на него. В то же время у юношей, так же как и у девушек, наблюдается положительная связь между смысловым кризисом и утратой мотивации к учебной деятельности.

По методике В.Э. Чудновского в группе юношей у 25 % было обнаружено отсутствие сформулированного смысла или нежелание респондентов озвучить его. «Я думаю так, потому что просто не могу найти его» (юноша, 17 лет). «Моя жизнь имеет смысл!» (юноша, 16 лет). «Смысла жизни нет» (юноша, 16 лет). У 28,3 % респондентов была сформулирована одна направленность смысла, у 36,7 % были сформулированы 2 направленности смысла, у 10 % сформулированы 3 направленности.

Результаты диагностики видов смысловых образований в структуре личности девушек по критерию «широта» показали, что у 17,8 % отсутствует смысл жизни: «Последнее время у меня нет смысла жизни» (девушка, 15 лет), 22,2 % респондентов озвучили одну направленность, 41,1 % отметили две направленности, 18,9 % выделили три линии направленности своей жизни. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что широта смысла жизни у девушек обладает более высокими показателями по сравнению с юношами. Также следует отметить, что многие юноши и девушки испытывают или дефицит смысла, или его узость и поверхностность.

Эмпирические данные в отношении представленности видов жизненных смыслов по критериям «направленность» и «конструктивность» приведены в таблице 4.

Таблица 4

Обобщенные результаты диагностики видов смысловых образований у старшеклассников, в %

Показатели	1	2
Направленность:		
Эгоцентрические смыслы	33	32,5
Деловые смыслы	24,1	30,4
Общественные смыслы	34,2	35,9
Прочие	8,9	1,4
Конструктивность:		
Конструктивные смыслы	98,3	90
Деструктивные смыслы	0	0
Амбивалентные смыслы	1,7	10

Примечание. 1 – юноши. 2 – девушки.

Конструктивных смыслов жизни у юношей-школьников выявлено 98,3 % и 1,7 % были определены как амбивалентные. Так, к последним можно отнести следующий: «Жизнь – это борьба» (юноша, 16 лет). Также присутствовали ответы, свидетельствующие о том, что респондент допускает использование любых средств для достижения целей, несмотря на их созидательную или разрушающую направленность: «Исходя из опыта моей жизни, нужно добиваться своего во что бы то ни стало» (юноша, 15 лет). Деструктивных смыслов выявлено не было.

У девушек конструктивность смыслов выявлена в 90 %. У 10 % респондентов смыслы были определены как амбивалентные, например: «Совершить трансгендерный переход... Искать новый смысл жизни...» (девушка, 17 лет). Деструктивных смыслов выявлено не было.

Смысловые образования являются основными конституирующими характеристиками личности в раннем юношеском возрасте, определяют доминирующие тенденции ее развития, деятельности, отношения к миру, другим людям и к самому себе. Смысловые образования формируются в процессе развития под влиянием индивидуально-личностных и социально обусловленных детерминант.

Проблема смысла жизни составляет основополагающую характеристику смысловых образований личности. Наличие жизненного смысла является одним из основных показателей зрелости личности, когда человек может самостоятельно жить в гармоничных отношениях с окружающим миром и, управляя своей жизнью, нести ответственность за последствия своих действий.

Проведенный анализ смысложизненных ориентаций, системы жизненных смыслов, смысложизненного кризиса у юношей и девушек позволил выделить инвариантные (общие) и вариативные (специфичные) характеристики смысловых образований личности и их свойств.

В качестве свойственных обеим группам характеристик смысловых образований личности выступают следующие: 1) недостаточная осмысленность собственной жизни; 2) временная локализация смысловых образований смещена в про-

шлое; 3) предиктором осмысленности жизни является познавательная мотивация; 4) в качестве отрицательного предиктора смысложизненного кризиса выступает направленность личности на будущее; в то время как потеря мотивации выступает положительным предиктором смысложизненного кризиса; 5) доминирование конструктивных смыслов при отсутствии деструктивных.

Юношам свойственны следующие характеристики смысловых образований личности: 1) доминирование экзистенциальных и когнитивных смыслов в смысловой иерархии; 2) ведущая роль альтруистических смыслов в выполнении функции смыслопорождения; 3) мотивация, основанная на избегании отрицательного воздействия со стороны других людей и внешнего мира, а также мотивация, основанная на достижении результатов, отрицательно сказываются на общем показателе осмысленности жизни; 4) убеждение в том, что жизнь возможно контролировать, выступает фактором разрешения смысложизненного кризиса; 5) наблюдается большее количество смыслов, определение которых по типу направленности вызывает затруднения.

К особенностям характеристики смысловых образований девушек относятся: 1) доминирование гедонистических, альтруистических и статусных смыслов в смысловой иерархии личности; 2) мотив самоуважения выступает достоверным предиктором осмысленности жизни; 3) экзистенциальные и когнитивные смыслы являются ингибиторами для уровня общей осмысленности личности; 4) выраженность семейных смыслов в процессе смыслопорождения повышает общий уровень осмысленности; 5) в смысложизненных ориентациях выделяется большее количество смыслов, которые сложно определить по признаку конструктивности (амбивалентных).

В качестве перспектив исследования могут выступать выявление различий в смысложизненных ориентациях и характеристиках других смысловых образований личности обучающихся предэкзаменационного периода (9-й класс) и «стабильного» периода (10-й класс), а также сравнительный анализ с периодом юности, продолжающимся после окончания средней школы.

Список источников

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
2. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А. Г. Асмолов [и др.] // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 35–45.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник для студентов вузов. М.: Смысл, 2001. 414 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 486 с.
5. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: Изд-во Моск. соц.-пед. ин-та, 2006. 768 с.

6. Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского: коллективная монография / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. М.: Смысл, 2021. 676 с.
7. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 5. С. 3–14.
8. Карпинский К. В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности: монография. Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2016. 539 с.
9. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М.: Изд-во Моск. соц.-пед. ин-та, 2006. 768 с.
10. Чудновский В. Э. Смысл жизни как психологическая реальность // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997. С. 14–22.
11. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2. С. 148–153.
12. Карпинский К. В. Временная локализация смысла жизни как детерминанта личностного кризиса // Актуальные проблемы психологии личности: в 2 ч. / науч. ред. В. А. Мазиллов, К. В. Карпинский. Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2012. Ч. 2. С. 186–220.
13. Карпинский К. В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности: монография. Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2021. 220 с.
14. Карпинский К. В. Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 563 с.
15. Карпинский К. В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: К пониманию механизмов личностного кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 3–33.
16. Вайзер Г. А. Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: (материалы 1–2 симп.) / ред.: В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Н. Л. Карпова. М.: Рос. психол. о-во, 1997. С. 91–110.
17. Вайзер Г. А. Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: (материалы 3–5 симп.) / редкол.: В. Э. Чудновский и др. М.: Ось-89, 2001. С. 172–179.
18. Миронова Г. В. Концепция акмеологического развития личности в период ранней юности: 15–20 лет: дис. ... д-ра психол. наук. Тамбов, 2012. 1141 с.
19. Карпинский К. В. Смыслжизненный кризис в развитии личности: анализ концепций отечественной и зарубежной психологии: монография. Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2015. 319 с.
20. Леонтьев Д. А. Тест смыслжизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.

Статья поступила в редакцию 10.09.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 10.09.2023; approved after reviewing 28.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

УДК 373.2+159.922.7

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-75-81

Юлия Александровна Лаптева

Кемеровский государственный университет, г. Новокузнецк, Россия, aglaiia@mail.ru

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ДЕЙСТВИЙ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование и результаты эмпирического исследования на выборке детей от 4 до 7 лет ($n = 303$). Установили, что динамику показателей правомерно рассматривать через оценку познавательного выбора, мотивов самоутверждения и установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, произвольности действий и познавательной деятельности, умения выполнять действия в соответствии с инструкциями. Выявлены различия параметров и содержательные характеристики показателей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; произвольная сфера; мотивационная сфера; мотивы детей; мотивы самоутверждения детей; произвольность познавательного выбора; произвольность; психическое развитие детей.

Yulia A. Lapteva

Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia, aglaiia@mail.ru

DYNAMICS OF INDICATORS OF DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL AND VOLUNTARY SPHERES DURING PRESCHOOL CHILDHOOD

Abstract. The article presents the theoretical rationale and results of empirical research on a sample of children from 4 to 7 years old ($n = 303$). It is established that the dynamics of indicators can be rightly considered through the assessment of cognitive choice, motives of self-affirmation and establishment and preservation of positive relationships with adults and peers, arbitrariness of actions and cognitive activity, ability to perform actions in accordance with instructions. The differences of parameters and content characteristics of indicators are revealed.

Keywords: preschoolers; arbitrary sphere; motivational sphere; motives of children; motives of self-affirmation of children; arbitrariness of cognitive choice; arbitrariness; mental development of children.

Дошкольное детство рассматривается как период наиболее интенсивных и динамичных изменений в личностном и психическом развитии детей. Реализация в современном дошкольном образовании принципа амплификации детского развития требует от педагогов понимания закономерностей психического развития воспитанников, знания содержательных характеристик ключевых новообразований, разворачивающихся на разных этапах дошкольного детства. Знание индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей позволит педагогам создавать оптимальные условия для их личностного развития, решать задачи, связанные с оказанием поддержки ребенку, оптимизацией его взаимоотношений в детской группе, реализацией индивидуальных образовательных маршрутов.

В традициях отечественной психологии считается, что становление компонентов мотивационной сферы и формирование произвольности поведения обеспечивают личностное развитие ребенка-дошкольника. Вместе с этим вполне обоснованно мотивацию, соподчинение мотивов, познавательную мотивацию, произвольность действий рассматривают важнейшими показателями оценки психического развития в дошкольном детстве.

Цель настоящей статьи – обобщить и представить результаты эмпирического исследования динамики показателей мотивационной и произвольной сфер детей 4–7 лет.

Отсутствие единого подхода к определению содержания и организации мотивационной и произвольной сфер не позволяет дать однозначное их определение. Мотивационная сфера чаще всего рассматривается как сложное по разнообразию мотивационных компонентов образование, определение содержания которого зависит от контекста социально-психологического исследования [1]. На отдельных этапах онтогенеза наличные мотивы вступают в определенные отношения, соподчинения, что становится одним из оснований для формирования произвольного поведения в детском возрасте.

В рамках нашего исследования мы не ставим задачу систематизировать научные представления в этой области, ограничимся лишь ссылками на отдельные работы, ставшие теоретическим основанием предпринятого нами эксперимента. Считаем, что в настоящее время особую актуальность представляют исследования, направленные на выявление возрастных особенностей, условий и факторов психического развития современных

детей. При этом считаем, что, несмотря на актуальность проблемы, наиболее авторитетными на сегодняшний день остаются исследования, принятые в отечественной психологии в середине прошлого века.

Методологическим основанием исследования стали культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [2], положения теорий Л.И. Божович [3], А.Н. Леонтьева [4], С.Л. Рубинштейна [5] о роли мотивов и механизма соподчинения в формировании личности в детском возрасте, исследования отечественных психологов Л.С. Выготского [6], А.Н. Леонтьева [4], Д.Б. Эльконина [7], Е.Е. Кравцовой [8], Е.О. Смирновой [9] о значении ролевой игры в процессе становления произвольности поведения и действий детей.

С этих позиций доказано, что начало становления личности ребенка связано с оформлением на протяжении дошкольного детства иерархии мотивов, выделением главных смысловых линий жизнедеятельности, характеризующих направленность личности [4]. На протяжении всего дошкольного периода закладываются основания произвольности поведения, что постепенно начинает определять новое отношение ребенка к себе, к своим поступкам и совершаемым действиям.

В дошкольный период ключевую позицию в мотивационной сфере детей занимают игровые мотивы, реализующие ведущее стремление социальной ситуации развития дошкольника «быть как взрослый». Вместе с этим в среднем дошкольном возрасте на первый план выступают мотивы установления отношений между людьми, в старшем дошкольном возрасте – мотивы, связанные с выполнением правил и требований, регулирующих поведение и общественные отношения людей.

Активное овладение дошкольниками коммуникативной деятельностью, освоение форм общения приводит к актуализации деловых, личностных, познавательных мотивов. Также отмечается постепенное усиление мотива установления и сохранения положительных отношений со взрослыми и сверстниками в семье и в детском саду. Актуализация данного мотива делает ребенка особенно чувствительным к внешней оценке, вызывает желание выполнять требования других, следовать правилам, которые установил взрослый. Переживание ребенком отношений со сверстниками в детской группе усиливает стремление завоевать симпатию и «благосклонность» тех, кто пользуется популярностью или особенно нравится ребенку [10].

Особое значение в развитии мотивационной сферы приобретает разворачивающаяся в процес-

се общения потребность в признании. По словам В.С. Мухиной, данная потребность ориентирует на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок [11].

Удовлетворение потребности в признании обеспечивает формирование мотивов личных достижений, самовыражения, самоутверждения. Эти мотивы особо ярко проявляются в отношениях детей друг с другом, но не всегда в позитивных и социально приемлемых формах, например в форме капризов и упрямства, аффективных вспышек.

Игровая и коммуникативная деятельности оказывают существенное влияние на развитие познавательных мотивов. Однако познавательная мотивация у детей развивается и проявляется по-разному, так, у одних она имеет ярко выраженную теоретическую направленность, у других исключительно практическую [3].

К старшему дошкольному возрасту в связи с изменением интеллектуальных запросов возникает интерес к выявлению связей и отношений между предметами и явлениями, развивается интерес к приобретению знаний и умений не только для применения в настоящее время, но и «впрок», так актуализируются мотивы познавательно-исследовательской деятельности. Новые мотивы вступают в соподчинение, что обеспечивает дошкольнику возможность действовать не под влиянием ситуативных, сиюминутных желаний, а на основе осознанно принятого решения. В результате важным приобретением дошкольного детства становится произвольность поведения.

В ряде исследований отечественных психологов было показано, что в игре дети намного опережают возможности в сфере овладения своим поведением. Это определяется сущностными характеристиками самой игры. Творческая свобода игры всегда сопряжена с ограничениями, которые ребенок берет на себя добровольно, по собственному желанию через последовательную реализацию игровой роли. Подчинение принятым правилам доставляет дошкольнику максимальное удовольствие. По словам Л.С. Выготского, игра – это «правило, ставшее аффектом» [6, с. 65].

Д.Б. Эльконин указал на то, что осознание правила, заключенного в роли, происходит значительно раньше, чем правил, данных в непосредственных взаимоотношениях. Роль выступает опосредующим фактором становления произвольных действий [7].

Факт выделения и осознания правила свидетельствует о том, что у ребенка появляются первые формы самоконтроля, следовательно, его поведение поднимается на новый уровень произволь-

ности, причем не только в игре, но и в других, не игровых ситуациях [4].

Е.Е. Кравцова, позже и Е.О. Смирнова отмечают, что выделение правила в сознании, опосредование своего поведения правилом не просто предполагают его усвоение, а инициируют желание «действовать правильно». Возникает новая для дошкольника ценность «правилосообразное поведение». Однако дефицит внеситуативно-личностного общения со взрослыми по поводу выполнения конкретных действий приводит к тому, что ребенок подчиняется требованию вынужденно и отчужденно, выполняет действие стереотипно, неосознанно [8, 9].

Базальная непосредственная потребность в новых впечатлениях обеспечивает появление познавательной мотивации. Постепенно возникает осознанный интерес к новому. Игры с правилами учат ребенка управлять своим поведением, обеспечивают проявления произвольности познавательных действий [12].

По экспериментальным данным И.В. Родиной отмечено, что старшие дошкольники стремятся соответствовать ожиданиям взрослых. Механизм соподчинения хоть и выстраивает мотивы в определенную иерархию, но в целом, даже к концу старшего дошкольного возраста, она находится на этапе становления произвольности, но при этом игровые мотивы уступают место мотивам познавательным [13].

Таким образом, считаем, что в рамках исследования возрастной динамики мотивационной и произвольной сфер детей от 4 до 7 лет информативно оценивать следующие показатели:

- в мотивационной сфере – познавательный выбор, мотивы самоутверждения, мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

- в произвольной сфере – произвольность действий, умение выполнять действия в соответствии с указаниями (инструкциями) взрослых, степень произвольности познавательной деятельности.

Диагностическая работа организована на базе трех детских садов г. Новокузнецка (МБДОУ № 256, 128, 247). В экспериментальную выборку вошли 303 дошкольника, из них 100 (50 мальчиков и 50 девочек) детей 4–5 лет (средняя группа), 106 (54 мальчика и 52 девочки) в возрасте 5–6 лет, 97 (48 мальчиков и 49 девочек) в возрасте 6–7 лет (подготовительная к школе группа). Все дети с нормативным развитием.

Исследование проводилось в рамках систематического мониторинга психического развития детей, осуществлялось на основе заключенного договора на оказание диагностических услуг, в рамках действующих нормативно-правовых актов [14]. Использовали стандартизированный тест «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста» Е.М. Борисовой, Т.Д. Абдурасуловой [15]. В контексте настоящего исследования оценивали результаты прохождения дошкольниками пяти субтестов, направленных на оценку вышеназванных показателей.

Статистический анализ проводился в программе Excel, использовали Хи-квадрат Пирсона для оценки значимости различий между возрастными группами и метод расчета ранговой корреляции Спирмена.

Описательная статистика по возрастным группам представлена в таблице 1. Анализ параметров позволяет отметить неоднородность балльных оценок, выставленных при прохождении детьми заданий отдельных субтестов.

Таблица 1

Динамика показателей мотивационной и произвольной сфер детей дошкольного возраста

Показатель	Максим. тест. балл	Возрастная группа					
		Средняя (4–5 лет)		Старшая (5–6 лет)		Подготовит. (6–7 лет)	
		М ± SD	Mo	М ± SD	Mo	М ± SD	Mo
<i>Мотивационная сфера:</i>	54	30,76 ± 7,08	36	33,74 ± 8,02	38	35,92 ± 7,38	36
познавательный выбор	18	6,34 ± 3,77*	–	7,19 ± 4,34	6	9,03 ± 4,69	8
мотивы самоутверждения	18	11,88 ± 5,37	12	13,02 ± 5,76	18	11,81 ± 5,20	12
мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений...	18	12,54 ± 3,56	17	13,53 ± 3,52	17	15,07 ± 3,11	18
<i>Произвольная сфера:</i>	41	19,86 ± 9,63	24	28,97 ± 8,45	–	34,42 ± 5,74	39
произвольность действий	23	8,55 ± 4,36	6	15,28 ± 4,93	21	17,72 ± 4,03	–
произвольность познавательной деятельности	18	11,20 ± 7,32	18	13,69 ± 7,14	18	16,70 ± 3,65	18

* Отмечена неоднородность оценок показателя ($V > 33\%$)

Самая высокая неоднородность оценок в трех возрастных группах зафиксирована по показателю «Познавательный выбор» ($V = 59\% \rightarrow V = 60\% \rightarrow V = 52\%$). При анализе параметров прохождения субтеста «Мотивы самоуверждения» значения коэффициента несколько ниже ($V = 45\% \rightarrow V = 43\% \rightarrow V = 44\%$). Данные показатели развития мотивационной сферы на протяжении всего дошкольного возраста находятся на этапе становления, развиваются неравномерно в отличие от мотивов установления и сохранения положительных взаимоотношений, что вполне согласуется с данными о том, что уже в 4–5 лет отношения с окружающими людьми выходят на первый план в отличие от мотивов познавательных. В средней группе часто наблюдается большой перепад оценок, встречаются в равной мере и минимальные тестовые баллы, и максимально высо-

кие, однако в подготовительной группе баллы распределяются более равномерно.

Графическое изображение параметров показателей в трех возрастных группах позволяет определить модель развития ребенка по траекториям (схемам трех точек), описанным Й. Шванцарой [16]. Динамика средних значений показателей мотивационной сферы позволяет зафиксировать положительный тренд, характеризующийся практически равномерным приростом показателей в трех возрастных группах (см. табл. 1).

Положительный асимптотический тренд фиксируется по оценке динамики показателей произвольной сферы (см. рис. 1). Так, при переходе от среднего к старшему дошкольному возрасту (вторая точка) обнаруживаем более выраженные количественные и качественные изменения, которые сохраняются далее на высоком уровне.

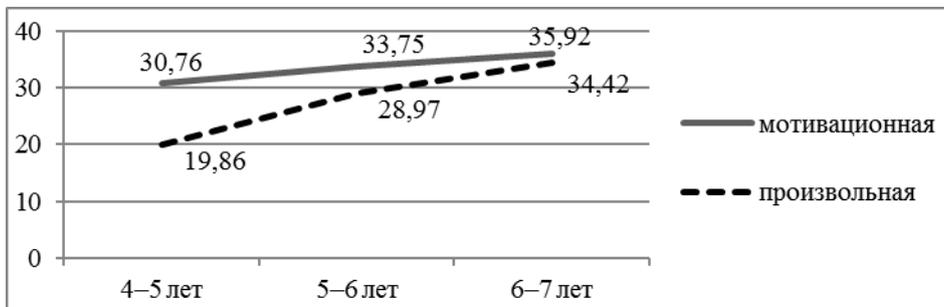


Рис. 1. Возрастная динамика развития мотивационной и произвольной сфер детей

Динамика отдельных показателей мотивационной сферы протекает по разным моделям развития. Ориентация на средние оценки показателей при равном максимальном балле прохождения данных субтестов позволяет увидеть

иерархию мотивов. Так, на протяжении дошкольного периода особое значение имеют мотивы положительных отношений со взрослым и мотивы самоуверждения, затем мотивы познавательного выбора (см. рис. 2).

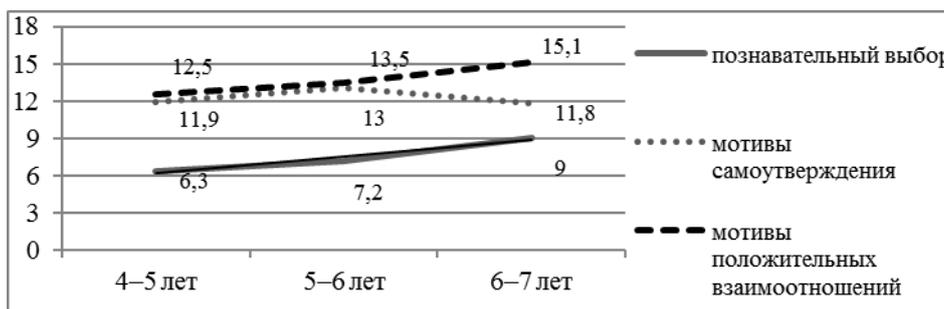


Рис. 2. Динамика показателей мотивационной сферы в дошкольном возрасте

Динамика средних оценок по показателям «Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками» и «Мотивы познавательного выбора» обнаруживает тенденцию, близкую к положительному акселерационному тренду с практически равномерным приростом показателей в период 4–6 лет. Динамика мотивов самоуверждения

идет по выгнутому тренду, их выраженность возрастает к шестому году жизни и снова снижается на седьмом (см. рис. 2).

Считаем, что установленная нами иерархия мотивов, доминирование мотива установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками на протяжении всего дошкольного детства объясняется значением

для детей игровой деятельности. Вплоть до 7 лет приоритетное значение для ребенка-дошкольника имеет то, что вплетено в контекст его отношений с другими людьми. На это указывают и более низкие баллы по показателю «Познавательный выбор». В ситуации прямого выбора дети скорее отдадут предпочтение игре, нежели учебно-познавательной деятельности.

Период от 4 до 6 лет становится самым чувствительным для проявления мотива самоутверждения и стремления детей к лидерству, что, на наш взгляд, связано с новым этапом развития игры и процессами формирования иерархии отношений в детской группе. Появление ролевой игры обеспечивает освоение детьми умений управлять командой, проявлять инициативу, отстаивать свои идеи и интересы. Активная дифференциация отношений в группе сверстников уси-

ливает мотивацию лидерства. Спад силы мотива самоутверждения к 7 годам может быть связан с завершением этих тенденций, но могут быть и подспудные причины.

Относительно динамики параметров произвольной сферы отмечаем наличие практически равномерного прироста балльных оценок по показателю «Произвольность познавательной деятельности» (см. рис. 3). Прирост составляет 2,5 балла во второй точке и 3 балла к третьей точке.

В средней группе этот показатель сформирован лишь частично практически у всех детей. Простые инструкции и сложные инструкции с первого раза выполняют до 17 % детей, в подготовительной группе уже более 50 % детей. В среднем на 60 % увеличилась произвольность действий и качество выполнения заданий в графической деятельности к седьмому году жизни в сравнении с пятым.

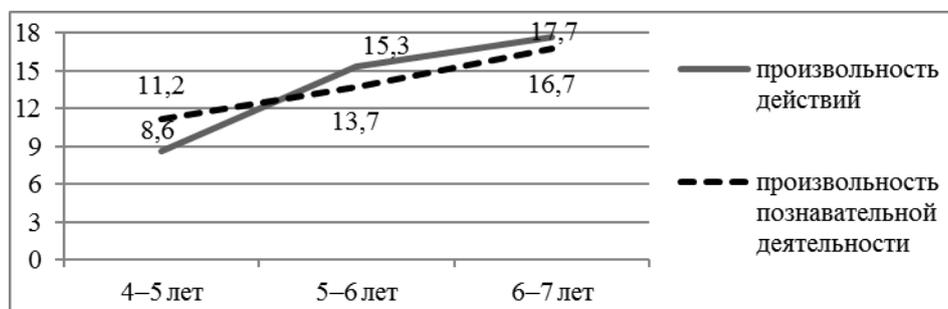


Рис. 3. Динамика показателей произвольной сферы в дошкольном возрасте

Положительный асимптотический тренд отмечен в динамике показателя «Произвольность действий». При переходе детей из средней группы в старшую группу средние значения возрастают на 37 % (+6,7 баллов), далее сохраняются на высоком, практически максимальном уровне в подготовительной группе (см. рис. 3 и табл. 1). Этот показатель оценивается по умению ребенка понять и повторить инструкцию, не отвлекаться в ходе всего диагностического обследования, что свидетельствует о произвольности функций восприятия, мышления, памяти.

Интересные факты получены при анализе значений показателей и уровня выраженности признака в подгруппах мальчиков и девочек. В ходе тестирования было замечено, что девочки чаще оказываются более успешными и мотивированными при прохождении субтестов (см. табл. 2).

В результате мы установили наличие значимых различий в уровне выраженности результативного признака во всех группах (исключение – средняя группа, по показателям мотивационной сферы), неопределенные результаты получены

при анализе параметров в старшей группе при диагностике произвольной сферы.

В средней группе мальчики незначительно превзошли девочек лишь в уровне познавательного интереса. Делали познавательный выбор на 6 % чаще, чем девочки, но данный вид мотива является очень слабой побудительной силой в этом возрасте, а в сочетании с неоднородностью результатов в группе по этому параметру такой перевес оценок является скорее случайным. Примерно в тех же значениях (около 7 %) мотив самоутверждения доминирует у мальчиков в подготовительной группе. Мальчиков чаще привлекала роль лидера в коллективных играх, что, на наш взгляд, связано с активным становлением в этом возрасте полоролевой идентификации. Освоение нормативных представлений о маскулинности и фемининности приводит к усилению половых различий в поведении детей. Мальчики по собственной инициативе выбирают разные с девочками игры, стремятся к ведущим сильным ролям, доминированию, а часто и к проявлениям агрессии во взаимоотношениях.

Таблица 2

Распределение значений показателей у мальчиков и девочек в возрастных группах

Возраст	Пол	Мотивационная сфера					Произвольная сфера				
		Уровень			M ± SD	Хи-квадрат	Уровень			M ± SD	Хи-квадрат
		В	С	Н			В	С	Н		
4–5 лет	м	7	40	3	30,58 ± 6,74	0,781 p < 0,05	2	17	31	16,43 ± 8,95	10,134 p = 0,007!
	ж	10	38	2	30,94 ± 7,41		12	19	19	23,30 ± 9,04	
Σ		17	78	5	100		14	36	50	100	
5–6 лет	м	13	29	12	32,10 ± 7,54	14,226 p ≤ 0,001!	16	22	16	27,91 ± 9,47	7,311 p = 0,026?
	ж	31	13	8	35,44 ± 8,13		27	10	15	30,07 ± 7,07	
Σ		44	42	20	106		43	32	31	106	
6–7 лет	м	14	28	6	34,75 ± 7,90	8,021 p = 0,019!	39	9	10	32,63 ± 6,11	9,527 p = 0,009!
	ж	28	16	5	37,06 ± 6,64		45	2	2	36,17 ± 4,74	
Σ		42	44	11	97		74	11	12	97	

В старшей группе девочки по всем показателям опережали мальчиков и оказывались успешнее во взаимодействии с экспериментатором.

Таким образом, на этапе теоретического обоснования содержания экспериментального исследования нами выделены содержательные характеристики мотивационной и произвольной сфер детей, обосновано значение показателей для личностного развития детей от 4 до 7 лет.

Использование стандартизированного метода для оценки означенных показателей позволило сохранить единство требований, избежать искажений результатов выполнения заданий детьми разного возраста, в том числе за счет проведения тестирования опытными педагогами-психологами. Для анализа групповых тенденций развития и определения направлений оптимизации отдельных показателей в рамках возрастных возможностей детей определяли степень приближения ребенка к групповому социально-психологическому нормативу. Фиксация наиболее низких результатов в рамках обследования давала возможность вовремя наметить эффективные пути развития дошкольников, а в случае необходимости разработать коррекционные программы или дать адресные рекомендации. По итогам обследования детей составлены заключения на каждую возрастную группу всех детских садов.

Анализ эмпирического материала показал наличие кумулятивной динамики показателей. Интересно то, что прирост показателей в сфере произвольности действий и деятельности оказался самым существенным на протяжении изучаемого периода. Такая тенденция вполне оправдана, так как произвольность и опосредованность действий и психических функций становится ведущим позитивным новообразованием в период кризиса семи лет.

Мотивы, связанные с установлением положительных отношений, доминируют на протяжении всего дошкольного детства. Высокое положение занимает мотив самоутверждения. Яркие лидерские устремления во взаимоотношениях со сверстниками выражены на этапе активного становления творческих игр (средний и старший дошкольный возраст), несколько снижаются на седьмом году жизни. В этот период за счет интереса к играм с правилами значимо увеличивается произвольность познавательных действий и деятельности, поведения детей в целом. Заметно снижается отвлекаемость детей в процессе работы, увеличивается стремление выполнить инструкцию взрослого, взаимодействовать с ним. Возрастают умения детей выполнять графическую деятельность (например, при копировании сохранять расположение рисунка, его размер, форму, стремиться к четкости линий рисунка, не прекращать деятельность при затруднениях).

Все установленные нами варианты моделей развития очень интересно проверить при анализе данных лонгитюдного эксперимента.

В рамках исследования нами не установлена статистически достоверная связь между отдельными показателями и уровнем развития мотивационной и произвольной сфер детей во всех возрастных группах.

Выявленные характеристики и противоречия динамики становления показателей на отдельных возрастных этапах доказывают, что данные сферы требуют работы по целенаправленному их формированию. Отмечаем необходимость разработки и внедрения в практику дошкольных образовательных организаций программ, направленных на оптимизацию развития показателей познавательной мотивации и произвольности деятельности, развития высших психических функций

(внимания, памяти, восприятия). Полученные эмпирические данные в рамках реализации систематических программ мониторинга психического развития позволяют организовывать развивающую работу с учетом описанных возрастных тенденций.

Список источников

1. Бура Л. В., Везетиу В. В. Проблема структуры мотивационной сферы личности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 (1). С. 325–328.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 336 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 526 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–68.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
8. Кравцова Е. Е. Психологическая проблема готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 150 с.
9. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 256 с.
10. Детская психология: учебное пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. Минск: Университетское, 1988. 398 с.
11. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
12. Сотникова И. Д. Мотивационная сфера детей старшего дошкольного возраста: диагностика и развитие // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 160–162.
13. Родина И. В. Особенности мотивационной сферы современных городских дошкольников // Вестник науки и образования. 2018. Т. 2, № 6. С. 73–77.
14. Лаптева Ю. А., Федорова Н. И. Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3, № 3 (11). С. 240–249.
15. Борисова Е. М., Абдурасулова Т. Д. Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет). М.: Психологический институт РАО, 1998. 16 с.
16. Диагностика психического развития / Й. Шванцара, Б. Балаштик, В. Голуб, Я. Йирасик. Прага: Авицениум, 1978. 388 с.

Статья поступила в редакцию 06.04.2023; одобрена после рецензирования 17.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 06.04.2023; approved after reviewing 17.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-82-87

Надежда Яковлевна Артамонова

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, lazar1918@yandex.ru

Елена Владимировна Бесчастных

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, elena15-60@mail.ru

МОБИЛИЗАЦИОННАЯ РАБОТА КРАСНОЯРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. В статье осуществлен историографический обзор исследований о работе железных дорог страны, в том числе Сибири, в период Великой Отечественной войны. Выделены и проанализированы научные публикации в рамках советского и современного периодов отечественной историографии. Основное внимание уделено научным публикациям, посвященным мобилизационной работе Красноярской железной дороги в военные годы. Подчеркиваются важность и актуальность исследуемой темы и обозначены перспективы ее дальнейшего изучения в рамках отечественной историографии.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; Красноярская железная дорога; мобилизационная работа; историографический обзор.

Nadezhda Ya. Artamonova

Katanov Khakass State University, Abakan, Russia, lazar1918@yandex.ru

Elena V. Beschastnykh

Katanov Khakass State University, Abakan, Russia, elena15-60@mail.ru

MOBILIZATION ACTIVITY ON THE KRASNOYARSK RAILWAY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: A HISTORIOGRAPHICAL REVIEW

Abstract. The paper presents a historiographical review of studies concerning the operation of Russian railroads (including Siberian railroads) during the Great Patriotic War. The authors highlight and analyze academic publications published during Soviet and modern periods of Russian historiography. The focus is placed on academic publications dealing with the mobilization of the Krasnoyarsk railroad in the war years. The paper emphasizes outlines the prospects for further study of the issue and its relevance within the framework of Russian historiography.

Keywords: Great Patriotic War; Krasnoyarsk railway; mobilization activity; historiographic review.

История Великой Отечественной войны является одним из самых актуальных и активно изучаемых объектов в отечественной историографии. Однако отдельные вопросы военной истории остаются до настоящего времени слабо исследованными. Огромную роль в достижении Победы над врагом сыграл железнодорожный транспорт Советского государства, который в экстремальных условиях войны обеспечивал потребности фронта и тыла. Это можно отнести и к деятельности Красноярской железной дороги, военно-мобилизационная работа которой способствовала достижению Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Анализ научной литературы показал, что история железнодорожного

транспорта на уровне региональной истории изучена слабо. В связи с этим вопрос о стратегически важной мобилизационной роли железных дорог Сибири, в том числе Красноярской железной дороги в годы Великой Отечественной войны, требует дальнейшего изучения.

Состояние историографической ситуации зависит, прежде всего, от социально-экономической и политической ситуации в стране, условий развития самой исторической науки. Научную литературу по исследуемой теме можно разделить на два, качественно отличающихся друг от друга, периода: советский и постсоветский. Отметим, что первые публикации (брошюры) о работе железных дорог страны в период Великой Отече-

ственной войны появились уже в военные годы и носили, скорее, агитационно-пропагандистский, нежели научный, характер [1, 2, 3]. Профессор Т. Хачатуров в своей публикации раскрывает роль железнодорожного транспорта во время Первой мировой войны, в годы Гражданской войны, сталинских пятилеток. Особое внимание он уделяет эксплуатации железных дорог в период Великой Отечественной войны. Автор отмечает значение лунинского движения, ставшего «одним из важнейших резервов транспорта» [1, с. 41]. О трудовом подвиге советских железнодорожников в дни Великой Отечественной войны повествует С.Н. Новиков. Он сосредоточил внимание на роли Всесоюзного социалистического соревнования, размах которого, по словам автора, «обеспечил неуклонный рост <...>, повышения качественных показателей транспорта» в военные годы [2, с. 25]. Благодаря стахановско-кривоносовско-лунинскому движению, по его мнению, непрерывно росла производительность труда [2, с. 26].

В послевоенный период были опубликованы работы И.В. Ковалева [4], А.Г. Напорко [5] и др., в которых также отмечался высокий патриотический подъем железнодорожников, их самоотверженный труд в период Великой Отечественной войны.

Значительный интерес вызывает ряд трудов д-ра ист. наук Г.А. Куманева по истории железнодорожного транспорта СССР в предвоенные и военные годы. Одним из первых историков страны он защитил кандидатскую (1950) и докторскую (1971) диссертации по истории железнодорожного транспорта СССР в период Великой Отечественной войны [6, с. 8]. Впоследствии материал диссертаций Г.А. Куманевым был обобщен и использован в ряде статей и монографиях, посвященных истории железнодорожного транспорта СССР в военные годы [7, 8]. Автор раскрывает задачи по обеспечению тыла и фронта, проблемы и трудности в мобилизационной работе железнодорожного транспорта на каждом этапе войны. Труды Г.А. Куманева написаны на основе солидной источниковедческой базы, в научный оборот введены новые архивные документы. В соответствии с советской методологической традицией центральное место в его книгах занимает руководящая и организующая роль Коммунистической партии Советского Союза. Отмечая достоинства трудов Г.А. Куманева, следует указать на то, что вне зоны внимания автора остались некоторые аспекты, касавшиеся недостатков в мобилизационной работе железных дорог, таких как, например, несогласованность в работе управленческого аппарата, отсюда несо-

блюдение графика движения поездов и нарушение в организации перевозок на тыловых и прифронтовых железных дорогах и т. д. Тем не менее работы Г.А. Куманева по сей день вызывают значительный интерес историков и активно используются в научных исследованиях.

Заметным событием в изучении истории железных дорог стала коллективная монография «Железнодорожники в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», опубликованная под редакцией министра путей сообщения СССР Н.С. Конарева [9]. Для написания работы коллектив авторов использовал фонды как центральных, так и местных архивов 30 железных дорог и управлений МПС, а также воспоминания ветеранов. В книге практически не содержится анализ источников и литературы по теме исследования, однако представлены многочисленные фактические данные, систематизированные в таблицы, что особо ценно, поскольку позволяет не только получить информацию описательного характера, но и выделить определенные тенденции в работе железнодорожного транспорта военного времени. В рамках этого исследования раскрыты примеры героизма железнодорожников на полях сражений и их трудового подвига в тылу. Анализируется участие в военных операциях санитарных поездов, бронепоездов, колонн паровозов особого резерва (ОРКП) Народного комиссариата путей сообщения (НКПС). Отдельные главы посвящены вопросам перестройки управления железнодорожным транспортом в военное время, совершенствованию методов обеспечения перевозок, внедрению передового опыта, организации социалистического соревнования на различных железных дорогах страны и в масштабе государства в целом.

Первая попытка определить роль Красноярской железной дороги в мобилизационной работе в военный период относится к концу 1950-х гг. В 1957 г. был опубликован внушительный по объему труд «Славное сорокалетие. Из истории Красноярской партийной организации» [10], в котором на основе документов и материалов красноярских архивов, краеведческого музея и периодической печати представлены важнейшие события истории региона за период с 1917 по 1957 гг. Событиям Великой Отечественной войны отведена отдельная глава, в которой раскрыта также и деятельность работников Красноярской железной дороги в осуществлении эвакуации промышленных предприятий из прифронтовых регионов на территорию края и отправке на фронт сибирских дивизий.

В многотомном академическом издании «История Сибири» работа сибирского тыла в годы Великой Отечественной войны представлена комплексно. Военному периоду посвящена вторая глава пятого тома данного издания [11]. В последующем эта глава, существенно переработанная и дополненная новыми материалами, стала основой коллективной монографии «Подвиг земли богатырской» (Сибирь в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) [12]. Коллектив авторов раскрыл самоотверженный труд сибиряков по созданию упорядоченного, слаженного военного производства, по превращению Сибири в один из основных военно-промышленных и продовольственных регионов страны. Большое внимание коллектив авторов уделил военно-мобилизационной работе, перестройке народного хозяйства на военный лад, эвакуации производительных сил, гражданского населения, военных госпиталей в разные районы Сибири. Несколько фрагментов посвящены трудовому подвигу сибиряков-железнодорожников.

Заметным явлением в советской историографии стала монография иркутского ученого И.И. Кузнецова «Восточная Сибирь в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», подготовленная по материалам докторской диссертации [13]. На основе фактического материала, почерпнутого в центральных и сибирских архивах, с привлечением опубликованных источников, автор проанализировал состояние экономики Восточной Сибири в годы войны, то есть промышленность, сельское хозяйство, транспорт, связь, строительство. Особое внимание И.И. Кузнецов уделил трудовой активности труженников тыла, патриотическому движению в помощь фронту, укреплению связи между фронтом и тылом и др. Монография И.И. Кузнецова заняла достойное место в отечественной историографии Великой Отечественной войны.

Мобилизационная работа сибирских железных дорог в военное время получила отражение лишь в небольшом количестве диссертационных исследований, подготовленных в советский период. Основное внимание уделялось партийному руководству работой железнодорожного транспорта отдельных сибирских дорог либо железнодорожного транспорта Восточной Сибири [14, 15]. Работа Красноярской железнодорожной магистрали в годы Великой Отечественной войны не являлась предметом специального научного исследования.

Таким образом, в отечественной историографии советского периода комплексных исследова-

ний по истории железнодорожного транспорта Сибири в годы Великой Отечественной войны в целом и Красноярской железной дороги в отдельности не встречалось. Авторы в своих исследованиях акцентировали внимание преимущественно на положительных результатах работы железных дорог в военное время, выделяя при этом руководящую и организующую роль Коммунистической партии. Тем не менее этот период отечественной историографии характеризовался накоплением знаний и началом изучения истории региональных железных дорог.

С начала 1990-х гг. начался второй период изучения истории железных дорог страны. Это время кардинальных изменений в жизни общества, связанных с развитием гласности, демократизацией и формированием плюрализма мнений по широкому спектру проблем общественно-политической жизни нашего государства. С распадом СССР появилась возможность изучения региональных проблем периода Великой Отечественной войны, рассмотрения их с новых позиций. Тогда были открыты многие архивные документы военного времени с грифом «секретно», что значительно обогатило возможности исследователей. Использование новых архивных источников позволило историкам расширить и разнообразить тематику, сформировать иные теоретические построения исследований. В 1990-е гг. в связи с расширением методологических возможностей исторической науки, формированием новой источниковедческой базы, глубиной охвата и иным прочтением источников началась разработка новых проблем истории железнодорожного транспорта в период Великой Отечественной войны.

В первом двадцатилетии XXI в. проблемам функционирования, мобилизационной работы железных дорог разных регионов страны в годы войны посвящен ряд диссертаций [16, 17, 18]. В исследованиях этого периода изучение военно-стратегического, мобилизационного характера как сибирских железнодорожных магистралей в целом, так и Красноярской железной дороги в отдельности еще не стало предметом специальных научных исследований. К этим вопросам обращались либо преимущественно краеведы, либо же работники различных подразделений железных дорог по причинам личного или профессионального интереса. История Восточно-Сибирской железной дороги периода Великой Отечественной войны значительно расширилась благодаря научной и культурно-просветительной деятельности главного хранителя фондов подразделения по сохранению исторического наследия Восточ-

но-Сибирской железной дороги канд. ист. наук А.В. Хобты (г. Иркутск). Им был подготовлен и опубликован большой цикл статей по истории Восточно-Сибирской железной дороги периода Великой Отечественной войны, в которых автор на основе материалов местной периодической печати показал героический трудовой подвиг женщин [19], рассказал об организации работы локомотивных бригад и трудовых подвигах путейцев [20], оценил вклад работников сибирской магистрали в Победу в целом [21]. В 1990-е гг. серьезных исследований по истории железнодорожного транспорта было незначительное количество.

Тогда же появляются публикации, в основном краеведческого характера, где раскрывается вклад Красноярской железной дороги в достижение Победы над врагом. Так, в историко-публицистическом краеведческом исследовании «Красноярск – Берлин, 1941–1945» [22], подготовленном к 65-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне, представлено описание боевых и трудовых подвигов красноярцев. Отдельная глава этого издания посвящена работе Красноярской железной дороги в военные годы. Это и обеспечение грузоперевозок, формирование военно-санитарных поездов и паровозных колонн, сбор средств железнодорожников в поддержку Красной Армии и т. д.

К.В. Карпучин, директор Подразделения по сохранению исторического наследия Красноярской железной дороги, к 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне в статье раскрыл вклад Красноярской железной дороги и ее работников в Победу, представил ранее не опубликованные материалы о трудовом подвиге сибиряков-железнодорожников [23].

В 2017 г. в Красноярске было опубликовано исследование историка, краеведа, ведущего инженера технического отделения Красноярского управления военных сообщений В.В. Овчарова «Очерки по истории военных сообщений Приенисейской Сибири» [24], посвященные 150-летию образования Службы военных сообщений России. В книге освещаются вопросы возникновения, становления и развития организаций военных сообщений на железнодорожном, внутреннем водном и воздушном транспорте в границах Приенисейской Сибири с 1899 г. по сегодняшний день. Третья часть этого издания содержит сведения из истории Красноярской железной дороги периода 1941–1945 гг., в том числе представлены архивные данные, характеризующие объемы перевозок, что особенно ценно.

В последнее время можно наблюдать увеличение работ по истории железнодорожного транс-

порта в годы Великой Отечественной войны, как с обновленными историческими источниками, так и подготовленными на новой теоретико-методологической основе. Особенно активны в этом историки регионов. Благодаря научным журналам, которые в современный период стали издаваться при университетах, новые теоретические воззрения, позиции ученых стали доступны широкому кругу исследователей.

Так, в ряде статей Е.В. Бесчастных представлен анализ мобилизационной работы Красноярской железной дороги в военные годы [25, 26]. Бесперебойную работу Красноярской железной дороги и снабжение фронта необходимыми грузами обеспечивали так называемые «лунинские методы», которые, по мнению автора, «являлись одним из важнейших оборонных резервов железнодорожного транспорта» [26, с. 76]. Автор не только проанализировал мобилизационную работу Красноярской железной дороги в военные годы, но и указал факторы, повлиявшие на деятельность сибирских железнодорожников в военное время. Отмечая результативность мобилизационной работы Красноярской железной дороги, Е.В. Бесчастных отметила стратегическое значение сибирской магистрали, которая связала западные районы Сибири Кузбасса с Восточной Сибирью и Дальним Востоком [26, с. 73].

В последние годы результаты изучения мобилизационной работы Красноярской железной дороги в годы Великой Отечественной войны представлены в публикации ученых Сибирского федерального университета Е.Н. Гарина, В.П. Леопы и А.В. Леопы [27]. Объективно и взвешенно авторы анализируют различные аспекты работы красноярцев-железнодорожников в военное время: перевозка военных грузов и воинских частей, прием эвакуационных грузов с оборудованием, решение проблемы нехватки кадров, в том числе за счет привлечения женщин и подростков, роль железной дороги в оказании помощи труженикам села в уборке урожая, внедрение технических новшеств и передовых методов труда, лунинское движение.

Значимым событием стал выход первой («Великая Отечественная война в истории Красноярского края», 2021 г.) [28] и второй («Великая Отечественная война в истории Енисейской Сибири», 2022 г.) [29] книг 5-томной коллективной монографии. В данном исследовании всесторонне раскрыта роль жителей региона в достижении общей Победы как на фронте, так и в тылу. В отдельных параграфах первого тома на основе ранее не опубликованных архивных документов

показана работа Красноярской железной дороги по обеспечению нужд фронта и тыла в начальный период Великой Отечественной войны, а также описаны трудности и повседневные проблемы красноярских железнодорожников в 1941 г. [28, с. 167–187]. Второй том содержит развернутый анализ особенностей работы Красноярской железной дороги в 1942 г. по выполнению плана грузоперевозок, решению кадровой проблемы, развитию лунинского движения и других аспектов мобилизационной работы сибиряков-железнодорожников [29, с. 187–197]. Авторы делают вывод о том, что успешному решению основных производственных задач Красноярской железной дороги по перевозке военных и народнохозяйственных грузов способствовали следующие факторы: мобилизация на Красноярскую железную дорогу неработающего населения, членов семей железнодорожников, организация курсов по подготовке работников ведущих специальностей, а также «движение стахановцев военного времени и лунинцев, рационализаторство и изобретательство» [29, с. 197].

Подводя итог изучению региональной историографии по проблеме мобилизационной работы Красноярской железной дороги, отметим, что на протяжении последних десятилетий деятельность железнодорожников в военные годы исследовалась преимущественно краеведами и работниками различных подразделений Красноярской железной дороги. Работа сибирских железнодорожных магистралей в годы Великой Отечественной войны долгое время не была предметом специальных научных исследований. В рамках постсоветского периода изменилось качественное содержание на-

учных публикаций, вырос аналитический уровень исследований. Доступ к ранее засекреченным архивным документам позволил авторам изучить вопросы создания спецформирований НКПС СССР, выявить новые аспекты эвакуационного процесса и подготовки квалифицированных кадров железнодорожников в годы войны. Отечественными учеными были достигнуты значимые результаты в разработке проблемы «война и железнодорожный транспорт».

Однако ряд аспектов работы Красноярской железной дороги в годы Великой Отечественной войны до настоящего времени вовсе не исследовался историками. К их числу относится, например, начальный этап строительства железнодорожной ветки Сталинск – Абакан, осуществляемый в 1941–1942 гг. и положивший начало развитию и расширению сети дорог на территории Хакасской автономной области. Не проанализирована работа станции Абакан в годы Великой Отечественной войны и всего Абаканского участка Красноярской железной дороги в целом.

В отечественной историографии на протяжении двух рассматриваемых периодов (советский и постсоветский) идет процесс накопления знаний по проблеме мобилизационной работы сибирских железнодорожных магистралей в годы Великой Отечественной войны. Отмечая вклад ученых и краеведов в изучение истории железнодорожного транспорта в годы Великой Отечественной войны, следует указать на то, что работа Красноярской железной дороги в период 1941–1945 гг. не являлась предметом самостоятельного целостного анализа, следовательно, имеет перспективы для дальнейшего изучения.

Список источников

1. Хачатуров Т. С. Железнодорожный транспорт в Великой Отечественной войне. М.: Огиз: Госполитиздат, 1943. 47 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/hachaturov/text.pdf> (дата обращения: 04.07.2023)
2. Новиков С. Советские железнодорожники в Великой Отечественной войне. М.: Огиз: Госполитиздат, 1945. 35 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/182557/text.pdf> (дата обращения: 04.07.2023).
3. Образцов В. Н. Советский железнодорожный транспорт в Отечественной войне. М.: Воен. изд-во Народного комиссариата обороны, 1945. 48 с.
4. Ковалев И. В. Советский железнодорожный транспорт. 1917–1947. М.: Трансжелдориздат, 1947. 111 с.
5. Напорко А. Г. Очерки развития железнодорожного транспорта СССР. М.: Трансжелдориздат, 1954. 287 с.
6. Серазетдинов Б. У. Куманев Георгий Александрович // Гуманитарий: Актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2016. № 4 (36). С. 8–12.
7. Куманев Г. А. Советские железнодорожники в годы Великой Отечественной войны. (1941–1945) / Акад. наук СССР. Ин-т истории. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. 324 с.
8. Куманев Г. А. Война и железнодорожный транспорт СССР, 1941–1945 / отв. ред. Ю. А. Поляков; АН СССР, Отд-ние истории. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Наука, 1988. 367 с.
9. Конарев Н. С. Железнодорожники в Великой Отечественной войне / подгот. Г. К. Головачев, Г. А. Литвин; под ред. Н. С. Конарева. 2-е изд., доп. М.: Транспорт, 1987. 589 с.
10. Славное сорокалетие: из истории Красноярской партийной организации (1917–1957 гг.) / глав. ред. В. П. Сафронов. Красноярск: Красноярское кн. изд-во, 1957. 647 с.

11. История Сибири с древнейших времен до наших дней: в 5 т. Т. 5: Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму. Л.: Наука, 1969. 472 с.
12. Подвиг земли богатырской (Сибирь в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) / М. Р. Акулов, В. Т. Анисков, Ю. А. Васильев, И. И. Кузнецов. М.: Мысль, 1970. 364 с.
13. Кузнецов И. И. Восточная Сибирь в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945. Иркутск: Вост.-Сиб. книжное изд-во, 1974. 509 с.
14. Елизаров И. В. Деятельность партийных организаций по обеспечению бесперебойной работы Томской железной дороги в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг.: дис. ...канд. ист. наук. Томск, 1962. 275 с.
15. Лаптев Н. М. Руководство партийных организаций Восточной Сибири работой железнодорожного транспорта в период Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 1971. 22 с.
16. Мишустин С. П. Советские железнодорожники в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг.: По материалам железных дорог Южного направления: автореф. дис. ... канд. ист. наук, Курск, 2006. 27 с.
17. Колесникова Г. Ю. Железнодорожный транспорт Южного Урала в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Оренбург, 2006. 26 с.
18. Тесельская И. П. Железнодорожный транспорт советского Дальнего Востока в годы Великой Отечественной войны: 1941–1945: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2012. 23 с.
19. Хобта А. В. Женщины на Восточно-Сибирской железной дороге во время Великой Отечественной войны // Культура. Наука. Образование. 2015. № 2. С. 101–109.
20. Хобта А. В. Путьцы Восточно-Сибирской железной дороги в период Великой Отечественной войны // Культура. Наука. Образование. 2016. № 3. С. 50–70.
21. Хобта А. В. Восточно-Сибирская железная дорога в годы Великой Отечественной войны // Культура. Наука. Образование. 2017. № 2. С. 68–86.
22. Красноярск – Берлин, 1941–1945 / авт. концепции и ред.-сост. Т. Н. Елинская. Красноярск: Поликор, 2010. 445 с.
23. Карпухин К. В. Так побеждали врага // Железнодорожный транспорт. 2015. № 2. С. 66–69.
24. Овчаров В. В. Очерки по истории военных сообщений Приенисейской Сибири. Красноярск: [б. и.], 2017. 338 с.
25. Бесчастных Е. В. Железнодорожные перевозки в годы Великой Отечественной войны (по материалам Красноярской железной дороги) // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2020. № 3 (33). С. 48–43.
26. Бесчастных Е. В. Лунинское движение на Красноярской железной дороге (1941–1942 гг.) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2022. № 2. С. 72–77.
27. Гарин Е. Н., Леопа В. П., Леопа А. В. Перестройка на военный лад Красноярской железной дороги в начальный период Великой Отечественной войны (июнь – декабрь 1941 г.) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2021. № 4 (46). С. 88–94.
28. Великая Отечественная война в истории Красноярского края: монография: в 5 т. Т. 1. 1941 год / Б. Е. Андюсев, Н. В. Барсукова, Л. Ю. Буданова [и др.]; науч. рук. творч. кол. Е. Н. Гарин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. 266 с.
29. Великая Отечественная война в истории Енисейской Сибири: в 5 т. Т. 2. 1942 год / Б. Е. Андюсев, Н. Я. Артамонова, Н. В. Барсукова и др.; науч. рук. творч. кол. Е. Н. Гарин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2022. 272 с.

Статья поступила в редакцию 19.07.2023; одобрена после рецензирования 18.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 19.07.2023; approved after reviewing 18.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Владимир Анатольевич Волков

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, DYVSPK-BARS@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВОЙНА ЗАПАДА ПРОТИВ РОССИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В предлагаемой статье на основе концепции перманентного, цивилизационного противостояния западной и русской цивилизации рассматривается современное проявление этого противостояния – информационно-психологическая война (ИПВ), введущая коллективным Западом против России. На базе рассекреченных, опубликованных документов и исследований по изучаемой теме автор анализирует ход развития ИПВ от периода Второй мировой войны до настоящего времени. На основе предпринятого анализа автор приходит к выводу о продолжении и усилении стремления Запада к уничтожению русской цивилизации в ИПВ.

Ключевые слова: цивилизационное противостояние; информационно-психологическая война; Запад; русская цивилизация; истоки противостояния; методы ведения войны; разрушение СССР; агенты влияния.

Vladimir A. Volkov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, DYVSPK-BARS@yandex.ru

INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL WARFARE OF THE WEST AGAINST RUSSIA: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

Abstract. This paper examines the information and psychological warfare (IPW) waged by the collective West against Russia as a modern manifestation of the concept of permanent, civilizational confrontation between Western and Russian civilization. Using declassified documents and published studies on the subject, the author analyzes the development of IPW starting from World War II and up to the present time. The author then concludes that the use of IPW illustrates the West's continuing and intensifying efforts to destroy the Russian civilization.

Keywords: civilizational confrontation; information-psychological warfare; the West; Russian civilization; the origins of the confrontation; methods of warfare; the destruction of the USSR; agents of influence.

Исследование темы противостояния России и Запада в связи со сложившейся современной геополитической ситуацией для отечественной исторической науки имеет огромную актуальность. Одним из ключевых вопросов указанной темы является изучение информационно-психологического противостояния данных цивилизаций, ставшего главным видом их противоборства со второй половины XX в. С точки зрения понимания целостности исторического процесса такое исследование невозможно без определения предпосылок, причин и динамики развития изучаемого исторического явления. Именно это и является главной целью данной работы, основным методом исследования в которой стал метод ретроспективного анализа на основе документального и историографического материала.

Победа во Второй мировой войне, вопреки стратегическим целям Запада, сделала Советский Союз, наряду с гегемоном западного мира – США, второй сверхдержавой мира. Планы по уничтожению или порабощению СССР в обычной войне [1], в ядерной войне [2], экономического порабощения [3] не могли быть осуществлены Западом из-за принятия своевременных контрмер со стороны руководства Советского

Союза. Ряд факторов, важнейшим из которых стало наличие у СССР ядерного оружия, сделал априори невозможной победу Запада в обычной (горячей) войне с Советским Союзом. Американский военный историк М. Кревельд по этому поводу писал: «Безусловно, главнейшая причина такого положения дел состояла в том, что никто еще не смог додуматься, как можно вести ядерную войну и при этом избежать глобального суицида» [4, с. 30]. Сложившееся положение вещей привело к тому, что разработка западных планов прямой военной агрессии была прекращена, война была переведена в информационно-психологическое поле. В результате сложилась ситуация, которую исследователь И.А. Крылова охарактеризовала следующим образом: «Со всей определенностью можно сказать, что возникает новое феноменальное явление в области политического противоборства, возможность достижения политических целей, социального, экономического и духовного разложения государства, навязывания им соответствующих моделей развития без применения военной силы – путем ведения целенаправленной дипломатической, информационной, идеологической, психологической и иных форм борьбы» [5].

В результате сразу после окончания Второй мировой войны в США началась теоретическая разработка методов ведения ИПВ. В 1948 г. вышел фундаментальный труд американского ученого-политолога и психолога П. Лайнбарджера «Психологическая война» [6], в которой были описаны и предложены основные принципы такой войны. На государственном уровне в Соединенных Штатах начала создаваться структура для ведения ИПВ против СССР. Довольно подробно работа этой структуры рассмотрена в статье О. Николаевой «Психологическая война США против СССР: рассекреченные документы ЦРУ и Госдепа» [7]. Материал этой публикации позволяет выделить основные компоненты системы ИПВ, созданной в США. Руководящим и направляющим органом ведения ИПВ против СССР стала созданная при взаимодействии Госдепа, ЦРУ, МО и Комитета по государственным стратегическим ресурсам Межведомственная организация по международной информации. Согласно директивам, разрабатываемым этой организацией, проработка и исследование вопросов стратегии, тактики, разработка технических устройств были поручены Массачусетскому технологическому институту и корпорации RAND, а научные исследования – различным фондам (фонду Форда и др.).

Алгоритм ведения ИПВ был следующий: «Разработанные интеллектуалами документы согласовывались между ведомствами, корректировались в случае необходимости, затем утверждались. А разработанные на их основе инструкции и методички спускались исполнителям, курируемым ЦРУ или Госдепом. Исполнители – это всевозможные «голоса», дипломаты, писатели, журналисты, медиакорпорации и т. д.» [7]. Из вышесказанного следует, что сразу после окончания Второй мировой войны на Западе «произошли теоретико-концептуальное становление и институционализация инструментов информационной борьбы в едином концепте совместно с инструментами других категорий – экономическими, дипломатическими и военными (без вооруженного насилия)» [8, с. 28–41].

Документальным подтверждением дальнейшего развития системы ИПВ, наряду с другими опубликованными документами [9], является утвержденная в сентябре 1949 г. президентом Г. Трумэном директива СНБ-58, касающаяся политики США в отношении советских сателлитов в Восточной Европе. В этой директиве определялись актуальные тактические задачи в ИПВ: «Мы должны вести наступление не только открытыми, но и тайными операциями... Курс на подстрека-

тельство к расколу внутри коммунистического мира следует вести сдержанно, ибо этот курс все-навсего тактическая необходимость и нельзя никак упускать из виду, что он не должен заслонить нашу конечную цель – создание не тоталитарной системы в Восточной Европе. Задача состоит в том, чтобы облегчить рост еретического коммунизма, не нанеся в то же время серьезного ущерба нашим шансам заменить этот промежуточный тоталитаризм терпимыми режимами, входящими в западный мир. Мы должны всемерно увеличивать всю возможную помощь и поддержку прозападным лидерам и группам в этих странах» [цит. по: 10].

На рассматриваемом этапе общественное сознание основной массы советского народа было закрыто для прямого информационно-психологического воздействия западной системы ИПВ. Это воздействие на психосферу общества в Советском Союзе и странах социалистического лагеря свелось к вещанию радиостанций «Голос Америки», «Радио Свобода», «Свободная Европа» и других служб иностранного вещания, а также к заброске пропагандистских материалов через границу с помощью воздушных шаров. Эти процессы сопровождалось созданием разведывательной агентурной сети на территории СССР. По данным историка спецслужб О.М. Хлобутова, западными спецслужбами «осуществлено семь программ вербовки, подготовки и заброски агентуры на территорию СССР и стран социалистического лагеря. Для ведения подрывной деятельности против Советского Союза было задействовано около 30 организаций, объединявших выходцев из России и восточно-европейских государств» [11].

Количественно-качественные изменения в работе западной системы ИПВ начинаются после смерти И.В. Сталина. В период хрущевской оттепели происходит значительное увеличение контактов между Западом и СССР. Круг лиц для непосредственного информационно-психологического воздействия западной системы ИПВ значительно расширился. В него попадали практически все лица, посещавшие капиталистические страны, дипломаты, студенты, находившиеся на обучении, и даже первые лица Советского государства, которые после прихода к власти Н.С. Хрущева начали регулярно посещать страны Запада. С этого периода в дополнение к радиовещанию в СССР и страны социалистического лагеря потоком хлынула антисоветская литература. Она распространялась через советских и восточноевропейских туристов и моряков, посещавших западные страны, и, соответствен-

но, через западных туристов и моряков, прибывавших в Советский Союз и страны Восточной Европы. Процесс доставки и распространения антисоветской литературы получил в обществе название «Тамиздат». Следствием этого процесса становится появление «Самиздата» – копирования и распространения этой литературы.

Еще одним направлением работы для спецслужб США стала работа с «перебежчиками» [12] и диссидентским движением [13] в СССР и странах социалистического лагеря. Все это определяло процесс формирования в СССР «пятой колонны», которая начала вести активную подрывную деятельность. О зависимости этих групп от западной системы ИПВ заявляет исследователь диссидентского движения А.Г. Артамонов: «В результате интервью, проведенных с различными членами диссидентского сообщества, жившими во Франции в конце восьмидесятых и в девятидесятых годах, родилась академическая гипотеза об искусственности правозащитного движения, которое, на самом деле, послужило “творческой лабораторией” ЦРУ для отработки методов всех дальнейших “бархатных”, “лимонных”, “апельсиново-тюльпанных” революций» [13, с. 7].

В этот период продолжало развиваться теоретическое обеспечение ведения ИПВ. По данным доктора исторических наук, членкора Академии военных наук А.В. Окорокова, к началу 1980-х гг. «в разных странах обоснованием антикоммунистической стратегии занималось свыше 400 различных центров. Только в США изучением СССР были заняты 170 университетов и исследовательских центров. В ФРГ таких центров насчитывалось более 100, десятки в других странах НАТО и Японии» [14, с. 142].

С начала 1980 гг. западная капиталистическая система входит в полосу кризиса, грозящего уничтожению самой системы. Перед элитой западного мира встала дилемма – либо разрушение западной цивилизации, либо продление срока ее жизни за счет уничтожения мировой системы социализма. Как аргументированно констатирует российский историк, профессор А.И. Фурсов: «Единственным шансом Запада (капитализма) на спасение был экономический захват им стран СЭВ (в первую очередь, конечно, СССР) как рынков сбыта продукции и выкачивания дешевого сырья. Однако экономический захват требовал политической (системной) капитуляции СССР и установления, по сути, внешнего управления» [15].

Это обстоятельство привело к тому, что «в ноябре 1981 г. госдепартамент США поставил перед Управлением по международным связям (УМС)

первоочередную задачу по существенной активизации подрывных информационных и иных действий против различных категорий советских людей, включая и военнослужащих ВС СССР. В январе 1983 г. директор УМС Ч. Уик в американском журнале «Нью энд уорлд рипорт» сформулировал эту задачу следующим образом: «Мы должны подорвать пацифистское движение в Европе, шире поддерживать благоприятные для нас идеологические ситуации, наподобие существующей в Польше, найти новые возможности донести нашу информацию до как можно большего числа советских людей, включая и военнослужащих Варшавского блока» [16, с. 6].

Закономерным результатом такой целенаправленной деятельности западной системы ИПВ явилось разрушение Советского Союза и возглавляемого им блока социалистических стран. По определению директора Центра политики и безопасности США Франка Гафнея: «Победа США в холодной войне была результатом целенаправленной, планомерной и многосторонней стратегии США, направленной на сокрушение Советского Союза. Ход исторических событий был предопределен стратегическими директивами Рейгана. В конечном счете, скрытая война против СССР и создала условия для победы над Советским Союзом» [9, с. 225].

В этом контексте представляется необходимым кратко охарактеризовать деятельность Советского государства по защите от информационно-психологической агрессии со стороны Запада. Анализ этой деятельности позволяет согласиться с выводом российского политолога И.Н. Панарина: «После смерти генералиссимуса И. Сталина система информационного противодействия была разрушена, советская номенклатура стала действовать шаблонно. Несмотря на то, что истинные намерения противника в информационно-идеологической сфере были известны, предпринятые ответные действия были явно недостаточными» [17, с. 7].

Образно это отношение к холодной войне в советском обществе и руководстве СССР описал А.И. Фурсов: «Если у нас ХВ писалась в кавычках и с маленькой буквы, на Западе – с прописной и без кавычек. И это очень показательно. В СССР ХВ воспринимали как войну невсамделишную – отсюда кавычки, как соревнование. Это усиливалось дурным пацифизмом советской пропаганды с ее “лишь бы не было войны”, тем самым подчеркивалось, что ХВ – это не война. А вот западная верхушка рассматривала ХВ не как соревнование, а как самую настоящую – на убой – войну, объек-

том и целью убийства в которой являются не отдельные люди, не физические индивиды, а система, социальный индивид» [18]. То есть в отличие от мощнейшей системы ИПВ, созданной в США, работавшей на достижение стратегических целей, спецслужбы СССР работали только на тактическом уровне в обороне и решении сиюминутных задач, что однозначно привело к крушению СССР.

Таким образом, мы вполне обоснованно можем констатировать, что одной из основных причин распада СССР является системное и целенаправленное ведение США и их союзниками ИПВ, направленной на разрушение Советского Союза при помощи агентов влияния. По определению российского историка и политолога В.П. Мохова, это было «целенаправленное воздействие международного конкурента на внутреннюю ситуацию в стране с целью использования отдельных социальных групп внутри государства, в первую очередь – внутри властной элиты, для захвата власти в пользу внешних элитных групп» [19].

Можно сделать вывод, что попытки некоторых исследователей связывать причины разрушения СССР только с внутренними проблемами страны противоречат историческим фактам. Довольно точную аллегория этому предложил американский журналист и политический консультант П. Швейцер. Он пишет, что «анализ причин развала Советского Союза вне контекста американской политики напоминает расследование по делу о внезапной, неожиданной и таинственной смерти, где не берется во внимание возможность убийства и даже не делаются попытки изучить обстоятельства данной смерти» [20, с. 6].

Многими историками именно дата разрушения Советского Союза воспринималась и определялась как дата окончания холодной войны, в том числе и ИПВ как ее составляющей, но взаимоотношения Запада и России последних десятилетий не позволяют этого сделать. Профессор Международного института экономики и права Т.В. Карпенкова вполне аргументированно указывает: «Кардинальные изменения в мире, в других регионах земного шара, вызванные распадом СССР, наполняются новым содержанием, бумерангом возвращаются в Россию и проявляются во всех сферах жизнедеятельности государства и общества» [21, с. 124–135].

Исходя из реалий современной ситуации, можно констатировать, что в 1991 г. была окончена холодная война, но при этом ИПВ Запада против России только перешла на следующий этап, который по планам Запада должен закончиться полным уничтожением России как аль-

тернативной цивилизации. Это подтверждается выдержкой из аналитического доклада Генерального штаба ВС РФ, изданного в 2021 г.: «Системную опасность для Запада представляет именно потенциальная способность России представить альтернативный цивилизационный путь, основанный на традиционных ценностях» [22, с. 26].

На рубеже 80–90-х гг. в условиях снятия всех барьеров ИПВ была развернута в огромных масштабах на всей территории СССР, а после его распада на территориях вновь образовавшихся государств, воздействуя на общественное сознание как россияне, так и граждан всех постсоветских республик. Ярким подтверждением этого являются слова президента РФ В.В. Путина: «В середине 1990-х у нас в качестве советников, официальных сотрудников правительства РФ сидели, как позднее выяснилось, кадровые сотрудники ЦРУ США. На наших объектах ядерного оружейного комплекса сидели американские специалисты, приходили туда на работу каждый день с утра до вечера – стол стоял и флаг американский. Они там жили и работали. Им не нужны были такие тонкие инструменты вмешательства в нашу политическую жизнь, поскольку они и так всё контролировали» [23].

Вестернизация культуры, разрушение системы образования, пропаганда чуждых ценностей в СМИ, «поток» антисоветской и антирусской литературы, фальсификация истории Отечества, искусственное разжигание межнациональной розни, все это характеризовало ельцинскую Россию. Российский политолог А.С. Панарин пишет о России 90-х годов: «Ясно, что новая экономическая среда – это пространство экономического геноцида. Но не менее агрессивна в отношении населения “этой” страны и господствующая духовно-идеологическая среда. Ее репрессивная бдительность направлена против любых проявлений здравого смысла народа, его культурно-исторической памяти и традиций. Господствующая пропаганда опустошает национальный пантеон, последовательно оскверняя образы национальных героев, полководцев (от Суворова до Жукова), писателей (вся великая русская литература заподозрена в грехе опасного морального максимализма, связанного с сочувствием к униженным и оскорбленным), создателей национальной музыки, живописи, зодчества» [24, с. 294–295].

Ситуация начала меняться с приходом к власти В.В. Путина. Новый президент РФ, по сравнению с периодом правления Б.Н. Ельцина, сумел стабилизировать государственную систему, прекратил войну в Чечне, взял под контроль олигархов, стабилизировал экономику и финансовую систему.

10 февраля 2007 года на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности президентом РФ было прямо заявлено о несогласии с мировой гегемонией США [25]. Такое нарушение геостратегических планов по цивилизационному уничтожению России было неприемлемо для Запада.

Один из теоретиков и идеологов ИПВ З. Бжезинский прямо заявлял, что «Украина, новое и важное пространство на евразийской шахматной доске, является геополитическим центром, потому что само ее существование как независимого государства помогает трансформировать Россию. Без Украины Россия перестает быть евразийской империей» [26, с. 26]. Россию решили уничтожить с помощью Украины, как в свое время ангlosаксы создали и направили гитлеровскую Германию против СССР. Все методы и формы ИПВ стали применяться в отношении этой страны, информационно-психологическому воздействию были подвержены все сферы общественной жизни. Только в финансовом выражении «на поддержку демократии» Госдепом было выделено 5 млрд долларов [27].

Эти усилия США и его сателлитов дали значительные результаты. Сегодня на Украине коллективный Запад во главе с США ведет борьбу с Россией руками украинцев, причем методы и средства ИПВ выступают в качестве важнейшей составляющей этой борьбы. Ярким примером последнего утверждения является работа Центра информационно-психологических операций ВСУ (ЦИПсО), созданного спецслужбами Запада и работающего с ними в тесном контакте. Основанная на неоднократно отработанных на практике аме-

риканских технологиях ИПВ работа этого Центра является очень эффективной.

Таким образом, очевидным представляется вывод, что информационно-психологическая война, ведущаяся Западом против России с целью уничтожения ее как альтернативной цивилизации, начавшаяся, по сути, на завершающемся этапе Второй мировой войны, ведется до сегодняшнего дня. При этом пока очевидно, что русская цивилизация терпит в этом противостоянии поражение. Первой победой, одержанной Западом на информационно-психологическом фронте, стала капитуляция и развал СССР. Сегодня ИПВ против России, как основная составляющая современной гибридной войны, вошла в фазу активного обострения. Тем не менее, как обоснованно определяют эксперты, в России до сих пор так и не создана система противодействия целенаправленному информационно-психологическому воздействию.

Сложившуюся ситуацию можно резюмировать словами профессора В.Э. Багдасаряна: «Действительно, нельзя победить врага, во-первых, являясь частью системы врага; во-вторых, опираясь на ценности врага; в-третьих, играя по правилам врага. Отсюда вывод: для победы необходимо, во-первых, создание собственной россицентричной системы вне системы западнцентричной; во-вторых, манифестация идентичных российских ценностей, отличных от ценностей Запада; в-третьих, формирование собственных правил большой геополитической игры, дающих системные преимущества России» [28].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пронин А. Операция «Немыслимое» или несостоявшийся блицкриг Уинстона Черчилля. URL: <https://topwar.ru/78439-operaciya-nemyslimoe-ili-nesostoyavshiysya-blickrig-uinstona-cherchillya.html> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Юферов С. Американские планы ядерных ударов по городам СССР. URL: <https://topwar.ru/74867-amerikanskie-plany-yadernyh-udarov-po-gorodam-sssr.html> (дата обращения: 11.05.2023).
3. Самсонов А. Как Сталин ответил на план Маршалла. URL: <https://topwar.ru/152673-kak-stalin-otvetil-na-plan-marshalla.html> (дата обращения: 21.04.2023).
4. Кревельд М. Трансформация войны / пер. с англ. Ю. Кузнецова. М.: ИРИСЭН, 2015. 318 с.
5. Крылова И. А. Информационные войны и безопасность России // Россия: тенденции и перспективы развития. 2016. № 11-2. С. 116–121.
6. Лайнбарджер П. Психологическая война: теория и практика обработки массового сознания / пер. с англ. Е. В. Ламановой. М.: Центрполиграф, 2013. 444 с.
7. Николаева О. Психологическая война США против СССР: рассекреченные документы ЦРУ и Госдепа // Газета «Суть времени». 2016. 9 сентября (№ 194). URL: <https://rossaprimavera.ru/article/psihologicheskaya-voyna-ssha-protiv-sssr-rassekrechennye-dokumenty-cru-i-gosdepa> (дата обращения: 27.04.2023).
8. Беляев В. А., Доминик Ю. Война без вооруженного насилия // Военно-исторический журнал. 2022. № 7. С. 28–41.
9. Виноградов А. Е. Тайные битвы XX столетия. Выдержки из документов и высказываний официальных лиц. М.: Олма-Пресс, 1999. 462 с.
10. Котеленец Е. А. Пропаганда без правил // Вестник РУДН. Сер.: История России. 2015. № 4. С. 120–130.
11. Хлобустов О. М. «Пролог» и другие тайные операции ЦРУ против СССР. URL: <https://istoriki.su/istoricheskie-temy/poslevoennyu-period-sssr/705-prolog-i-drugie-taynye-operacii-cru-protiv-sssr.html> (дата обращения: 16.04.2023).

12. Циклопедия: Списки: Перебежчики из СССР и других социалистических стран. URL: <https://cyclowiki.org/wiki> (дата обращения: 10.04.2023).
13. Советские диссиденты и правозащитники: энциклопедия диссидентства / под ред. А. Ю. Даниэля. М.: Новое лит. обозрение, 2022. 986 с.
14. Окорочков А. В. СССР против США. Психологическая война. М.: Вече, 2011. 316 с.
15. Фурсов А. И. Капитализм, антикапитализм и судьбы мира. URL: https://zavtra.ru/blogs/zhizn_i_smert_kapitalizma_fursov?ysclid=lguophs7sh761006258 (дата обращения: 16.04.2023).
16. Волгогонов Д. А. Психологическая война: Подрывные действия в обл. обществ. сознания. М.: Воениздат, 1983. 288 с.
17. Панарин И. Н. Первая мировая информационная война. Развал СССР. СПб.: Питер, 2010. 256 с.
18. Фурсов А. И. Как мы проиграли Холодную войну. URL: http://andreyfurov.ru/news/kak_my_proigrali_kholodnuju_vojnu/2017-09-18-660?ysclid=lgur0thn1o52074839 (дата обращения: 20.03.2023).
19. Мохов В. П. «Предательство элит» как социальный феномен в дискуссиях о распаде СССР // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 222–227.
20. Швейцер П. Победа: роль тайной стратегии Администрации США в распаде Советского Союза и социалистического лагеря / пер. с пол. Л. Филимоновой. Минск: Авест, 1995. 463 с.
21. Карпенкова Т. В. Кардинальные изменения в мире, вызванные распадом СССР // Известия Тульского государственного университета. 2013. № 4. С. 124–135.
22. Прогнозируемые вызовы и угрозы национальной безопасности Российской Федерации и направления их нейтрализации / под общ. ред. А. С. Коржевского. М.: Изд-во РГГУ, 2021. 562 с.
23. Шимаев Р. «Сидели в качестве советников»: Путин рассказал о присутствии сотрудников ЦРУ в правительстве РФ в 1990-е годы. URL: <https://russian.rt.com/russia/article/937248-putin-rossiya-pravitelstvo-cru?ysclid=lgur593mo9153396747> (дата обращения: 25.03.2023).
24. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М.: Алгоритм. 2003. 558 с.
25. Выступление и дискуссия на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/24034> (дата обращения: 15.03.2023).
26. Бжезинский З. Великая шахматная доска: Господство Америки и его геостратег. императивы / пер. с англ. М.: Междунар. отношения, 1998. 254 с.
27. Госдеп: США вложили \$5 млрд в «поддержку демократии» на Украине. URL: <https://ria.ru/20140422/1004886020.html> (дата обращения: 11.04.2023).
28. Битва железных матриц. URL: https://zavtra.ru/blogs/bitva_zheleznih_matritc (дата обращения: 19.04.2023).

*Статья поступила в редакцию 23.07.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.
The article was submitted 23.07.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.*

Юлия Александровна Орешкова

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, oreshkova81@mail.ru

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ КЛИРИКОВ В СЕЛЬСКИХ ПРИХОДАХ ХАКАССКО-МИНУСИНСКОГО КРАЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX — НАЧАЛО XX в.)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния православия на просвещение жителей Хакасско-Минусинского края во второй половине XIX — начале XX в. На основе архивных документов фондов церквей и Степных дум Национального архива Республики Хакасия выявлены общие и региональные особенности просветительской деятельности Русской православной церкви, образовательный потенциал православных клириков и их роль в развитии народного образования среди хакасского населения.

Ключевые слова: клирики; просветительская деятельность; новокрещенные; автохтоны; Степные думы; министерские школы; церковно-приходские училища; Национальный архив Республики Хакасия.

Yulia A. Oreshkova

Katanov Khakass State University, Abakan, Russia, oreshkova81@mail.ru

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE ORTHODOX CLERICS IN THE RURAL PARISHES OF THE KHAKASS-MINUSINSK REGION (THE SECOND HALF OF THE 19TH — EARLY 20TH CENTURIES)

Abstract. The paper examines the influence of Orthodoxy on the education of the inhabitants of the Khakass-Minusinsk region in the second half of the 19th — early 20th centuries. Based on archival documents of the funds of churches and Steppe Dumas of the National Archive of the Republic of Khakassia, the general and regional features of the educational activities of the Russian Orthodox Church, the author reveals the educational potential of Orthodox clerics and their role in the development of public education among the Khakass population.

Keywords: clerics; educational activities; newly baptized; autochthons; Steppe dumas; ministerial schools; ministry schools; National Archive of the Republic of Khakassia.

В условиях обсуждения прогностических моделей духовно-нравственного развития современного общества актуальными остаются исследования, посвященные влиянию РПЦ на образовательный процесс. Ко второй половине XIX — началу XX в. на территории сибирских регионов Российской империи уже сложились некоторые принципы и формы участия в миссионерском служении, повлиявшие на изменение традиционного уклада жизни обществ. Однако для дальнейшей модернизации сложившихся устоев требовалось внедрение в массы определенных образовательных стандартов, которые бы способствовали искоренению неграмотности населения. Такая перестройка также во многом была обусловлена процессами активизации освоения национальных окраин Южной Сибири.

В истории изучения взаимодействия просветительской деятельности российского государства и РПЦ можно выделить три этапа: 1) с 1890-х гг. до 1917 г., 2) до начала 90-х гг. XX в., 3) с начала 90-х гг. XX в. и до настоящего времени. Исследовательские дискурсы и характер оценки роли РПЦ в

просветительской деятельности во многом зависели от изменения идеологии и интерпретации источников. При этом рассматриваемый вопрос нашел отражение как в общих работах по истории России, по истории церкви, а также в специальных работах по истории народного образования.

Среди современных исследователей Сибири по вопросу взаимодействия народного образования и РПЦ известны работы Е.А. Шушкановой [1, с. 123–130], О.А. Гюнтера [2, с. 24–30] и др. В региональных дискурсах просветительская деятельность сельских клириков второй половины XIX — начала XX в. не нашла широкого распространения. Среди ранних краеведческих исследований известна работа А.Н. Гладышевского «К истории христианства в Хакасии», где автор рассматривает становление и некоторые особенности повседневной жизни церковных приходов, располагавшихся на территории Степных дум и инородных управ Хакасии [3]. При этом некоторые события, описанные вышеуказанным автором, на сегодняшний день не всегда находят под-

тверждение в первоисточниках. Ряд статей о роли РПЦ в просвещении населения Хакасии подготовила Н.А. Данькина [4]. Некоторый интерес представляют краеведческие статьи сотрудника Хакасского национального краеведческого музея М.П. Шоевой, где основное внимание уделяется истории становления и деятельности Аскизской Петропавловской церкви [5].

Современным исследователем истории православия на территории Хакасско-Минусинского края XVII–XIX вв. В.Н. Асочаковой подготовлено около 300 работ. В своей монографии «К истории православия в Хакасии XVII–XIX вв.» ученый рассматривает вопросы развития системы церковно-административного управления, формирования личного состава приходского духовенства, анализирует религиозную политику российского государства в Сибири и особенности ее реализации в Хакасско-Минусинском крае [6].

Основной целью данного исследования является выявление общих и региональных особенностей просветительской деятельности РПЦ, образовательный потенциал духовенства и роль православных клириков в просветительской деятельности в Хакасско-Минусинском крае во второй половине XIX – начале XX в. На основе материалов фондов церквей и Степных дум Национального архива Республики Хакасия выявлен персональный состав священнослужителей, а также некоторые особенности повседневной жизни местных начальных училищ и церковно-приходских школ.

В исследуемый период Хакасско-Минусинский край входил в состав Енисейской губернии, в административно-территориальном отношении состоял из Степных дум и инородных управ, после 1912 г. – волостей, оставаясь преимущественно аграрным регионом. Единственным городским поселением являлся город Минусинск, поэтому формирование религиозного мировоззрения и миссия просвещения были возложены именно на сельских клириков. Государственная политика в сфере просвещения была направлена на распространение образования в отдаленных окраинах Российской Империи. В 1860-х гг. были утверждены главные документы: «Положение о начальных народных училищах» (1864 г., 1874 г.), «Правила о церковно-приходских школах» (1884 г.), «Правила о школах грамоты» (1891 г.), «Положение о церковных школах ведомства православного исповедания» (1902 г.) и др. В них была регламентирована деятельность начальных школ, прописаны правила управления и постановки учебного процесса.

Первая попытка создания начального училища при церкви для детей автохтонов Енисейской губернии была предпринята еще в 1831 г. В документе «Из переписки с Минусинским окружным начальником о постройке училища для обучения детей» (13.06.1831 г.) говорилось «о немедленном приготовлении леса для постройки училища при Степной думе соединенных разнородных племен» [7, л. 2 – 2 об.]. Однако из-за материальных трудностей попытка оказалась неудачной. До появления собственных учебных заведений на территории Хакасии «инородческие» дети по большей части обучались грамоте в церковно-приходском училище г. Минусинска, об этом свидетельствуют документы 1848 г. [8, л. 1–3].

Ко второй половине XIX в. структура православных приходов Хакасско-Минусинского края являлась уже достаточно оформленной для проведения собственной духовно-просветительской деятельности. Сложилось два вида низших школ: одни находились в ведении министерства народного образования, а другие – церковного ведомства. Помимо духовного и светского вида начального образования, существовало еще и частное (домашнее). Священнослужители православных приходов принимали активное участие в просвещении населения на всех этапах и ступенях народного образования. Кроме того, представители епархиального ведомства входили в состав уездного училищного совета, наблюдая за преподаванием Закона Божьего и религиозно-нравственным направлением обучения.

Таким образом, сельские священники Хакасско-Минусинского края, как и в Российской империи в целом, в соответствии с «Правилами о церковно-приходских школах» (13.06.1884 г.) способствовали открытию церковно-приходских школ. Правила предписывали «непосредственное и ответственное заведование церковно-приходскими школами, которое возлагалось на приходских священников» [9, с. 110].

В результате таких инициатив во второй половине 1880-х гг. в Хакасии были открыты Чебаковская, Божеозерская и Усть-Есинская церковно-приходские школы. 17 августа 1891 г. по инициативе местного священника Е.И. Иптышева была открыта Усть-Фыркальская школа [10, л. 3]. Сиявинская и Чарковская школы начали работать в 1892 г. Чарковскую школу основал Г.И. Отыргашев, служитель Усть-Абаканской церкви. Матурская школа открыта в 1897 г. священником П.Т. Штыгашевым [11, л. 1–16]. С 1903 г. стала работать Больше-Сейская церковно-приходская школа, куда на обучение брали детей всех сосло-

вий и обоего пола: мальчиков не младше 8 лет, а девочек не старше 11.

Выпускники духовных семинарий, священники православных приходов Хакасско-Минусинского края, как правило, становились первыми учителями (чаще законоучителями) не только в церковно-приходских школах, но и в министерских учебных заведениях. Это способствовало расширению просветительской деятельности клириков в процессе непосредственной педагогической практики.

В 1863 г. в с. Усть-Абаканском Качинской Степной Думы было открыто первое одноклассное министерское училище для хакасов [12, с. 27]. Его первым учителем был назначен священник Дмитрий Михайлович Закоурцев. Он в 1848 г. закончил Иркутскую духовную семинарию, а в 1863 г. был возведен в сан протоиерея и назначен священником в Усть-Абаканскую Николаевскую церковь [13, л. 60 об. – 61]. В документах с перепиской Енисейской духовной консистории протоиерею Д.М. Закоурцеву предписывалось найти себе помощника, способного «заниматься обучением инородческих детей... способного и благонадежного», предлагая «будущему сотруднику» оплачивать «оклад 100 рублей» [14, л. 1–4].

Огромную роль в распространении образования в Хакасии сыграл священник Николай Андреевич Орфеев (1844–1914 гг.). Выпускник Томской духовной семинарии, с 1866 г. служил в Аскизском приходе. Благодаря его стараниям, а также усилиям жителей Степной думы соединенных разнородных племен в 1869 г. в Аскизе было открыто Министерское сельское училище.

Аскизское сельское училище занимало особое место в повседневной жизни сельских священнослужителей и прихожан. Из документов известно, что 8 марта 1868 г. Н.А. Орфеев обратился в Степную думу соединенных разнородных племен: «Так как в настоящее время для благополучия жизни человеческой признана необходимость распространения грамотности верноподданных нашего Монарха, а инородцы ведомства сагайской Степной думы все почти люди безграмотные, и я со своей стороны неоднократно внушал им словесно о необходимом заведении в с. Аскыс сельского училища... то я, предлагая степной думе письменно, надеюсь, что предложение мое не останется напрасным относительно столь благого учреждения для детей своих. Причем прошу позаботиться составлением о сем приговора в двух экземплярах – один из них представить г. Окружному исправнику, а другой – мне» [15, л. 1].

В свою очередь жители думы обратились к Красноярскому золотопромышленнику Петру Ивановичу Кузнецову с просьбой оказать помощь в открытии училища в с. Аскиз. Согласно архивным документам, 11 мая 1868 г. окружной исправник Вахрушев дал согласие на открытие учебного заведения: «Имея сведения, что золотопромышленник Петр Иванович Кузнецов изъявил желание при резиденции своей в с. Аскиз отвести безвозмездно помещение для сельской школы, а приходский священнослужитель (Н.А. Орфеев – прим. автора) лично выразил мне свое согласие на обучение мальчиков Закону Божию, я нахожу весьма возможным и полезным устройство школы в с. Аскиз с 1-го будущего Сентября» [15, л. 4 – 4 об.]. Затем последовал ряд документов (приговор родовых старост от 31 июня 1868 г.), в которых говорилось о получении разрешения «производить с инородцев денежный сбор» на содержание вновь открываемого училища [15, л. 13 – 13 об.].

17 декабря 1868 г. было получено разрешение Енисейского губернского правления на открытие Аскизского сельского одноклассного Министерского училища. Первое занятие здесь состоялось уже 10 января 1869 г., первыми учениками стали семь человек: четыре хакасских, два русских мальчика и одна девочка [16, с. 80].

Приказом директора училищ Енисейской губернии первым учителем Аскизской школы был назначен Ефим Семенович Катанов, родственник ученого, профессора Казанского университета Николая Федоровича Катанова, который владел хакасским и русским языками, а также выступил организатором массового крещения в 1876 г. 3 003 человек, в том числе 612 шаманов [17, л. 2 – 2 об.].

В документе «Ведомость об Аскизской Петропавловской школе» записано: «Церковно-приходской школы в приходе нет. В селе школа 2-х классов министерская при 2-х учителях с учащимися 75 человек. Законоучитель – местный священник. Получает 150 р. в год» [18, л. 3–7].

Просветительскую деятельность сельских священников Хакасско-Минусинского края затрудняло отсутствие собственных учебных заведений по подготовке священнослужителей. Это замедляло темпы ликвидации безграмотности и создавало трудности для реализации миссионерских целей на территории Хакасско-Минусинского края. Священники, работавшие в школах Хакасии, получали духовное образование в семинариях городов Тобольска, Иркутска, Красноярска, Томска и в Бийском катехизаторском училище. Неоценима роль Бийского миссионерского училища в подготовке учителей для церковно-приходских школ.

Среди его выпускников были А.Г. Казанаков, П.Т. Штыгашев, К.И. Шулбаев [19, л. 11].

На рубеже XIX–XX вв. государство и РПЦ стремились привлечь к богослужебной практике представителей сибирских «инородцев». С одной стороны, это был один из методов государственной политики по ускорению вовлечения коренных народов Сибири в лоно православной религии. С другой стороны, это демонстрировало рост уровня образованности автохтонов. Несомненно, это было результатом усиления влияния РПЦ на автохтонов в условиях иной социокультурной и языковой среды. Нам удалось реконструировать деятельность священников-хакасов, осуществлявших педагогическую деятельность. Это псаломщик Василий Виссарионович Барашков, «сын инородца Бельтирского рода, Степной думы соединенных разнородных племен», выпускник Шушенского приходского училища. Обучившись краткому катехизису, священной истории, грамматике, арифметике, чистописанию, «1884 года в июле месяце по прошению своему преосвященнейшим Исааком принят в Духовное Звание и определен на должность псаломщика к сей церкви, 1887 года 6 августа посвящен в стихарь, грамматику имеет. В семействе у него жена Агафья Сокранова, дети: Александр, Михаил, Антонина, Афанасий, Анна» [3, с. 50]. В документах Аскизской Петропавловской церкви сохранились сведения на священника Илью Ивановича Кузугашева. «42 лет... образование получил в Бийском катехизаторском училище, которое окончил. Состоял учителем в инородческих уездно-приходских школах Кузнецкого уезда Томской епархии с 1898 года 1 августа по 15 ноября 1907 г.» [3, с. 32].

Распространению знаний в Хакасско-Минусинском крае способствовал перевод на хакасский язык религиозных текстов, составление букварей и создание библиотек. Служитель Усть-Есинского прихода Николай Катанов перевел на сагайский диалект «Символ веры», а также подготовил первый хакасский букварь, что значительно облегчило процесс обучения местных детей [20, л. 2].

В условиях повышения качества и эффективности просвещения русские священники также

обучались языку местного населения. Особенно выделялся священнослужитель Аскизской церкви протоиерей Владимир Кузьмин, выходец из казачьей станицы Таштып. В соответствии с предписаниями Енисейской консистории В. Кузьмин (один из немногих) изучил сагайский диалект и шаманские верования хакасов [21, л. 4], предложил план по улучшению миссионерской деятельности, который подробно изложил на страницах журнала «Енисейские епархиальные ведомости».

В целом, к началу XX в. церковно-приходские школы работали в девяти хакасских селах: Усть-Абакан, Аскиз, Усть-Есь, Синявино, Чарков, Усть-Чуль, Уты, Фыркал, Чебаки.

Следующим направлением просветительской работы РПЦ были народные чтения. Они делились на собственно-народные и церковные (религиозно-нравственные). Первый вид чтений имел назидательную и образовательную цель, сообщение народу знаний, развитие кругозора населения, а церковные проходили в пределах церковно-нравственной назидательности. На подобные чтения привлекалась в основном молодежь, нуждающаяся в новых знаниях. Народные чтения проходили на основе специально составленных программ и списков литературы, куда входили книги не только по церковной, но и гражданской истории, по географии, мироведению, медицине, сельскому хозяйству и др. [22, с. 25–27].

Территориальные и социокультурные особенности церковных приходов Хакасско-Минусинского края: кочевой образ жизни автохтонов, разбросанность и удаленность сел от церквей, незнание клириками хакасского языка, осложняли деятельность РПЦ в просвещении местного населения. Несмотря на это, во второй половине XIX – начале XX в. просветительская деятельность в православных приходах привела к массовому открытию учебных заведений и росту грамотности среди коренного населения. При этом духовно-просветительские задачи сельских клириков были неразрывно связаны с миссионерскими и проходили в условиях вовлечения народов Юга Сибири в общегосударственные структуры власти.

Список источников

1. Шушканова Е. А. О государственном служении духовенства Русской православной церкви (на материалах Енисейской губернии) // Вестник Ивановского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки, 2022. Вып. 1. С. 123–130.
2. Гюнтер О. А. Роль Русской православной церкви в развитии системы национального образования малых коренных народов Енисейской губернии (1860–1917 гг.) // Омский научный вестник. Сер.: Общество. История. Современность. 2022. Т. 7, № 1. С. 24–30.
3. Гладышевский А. Н. К истории христианства в Хакасии. Абакан: Фирма «Март». 2004. 136 с.

4. Данькина Н. А. Роль русской православной церкви в просвещении населения Хакасии в дореволюционный период // Проблемы развития АПК Саяно-Алтая: материалы международной научно-практической конференции / сост. З. Н. Николаева. Абакан: Фирма «Март», 2013. С. 356–358.
5. Шоева М. П. Из истории Аскизской Петропавловской церкви // Сборник материалов IV межрегиональных краеведческих чтений, посвященных Л. Р. Кызласову, 15–17 октября 2014 года, Абакан: Хакасское книжное издательство, 2015. С. 272–285.
6. Асочакова В. Н. К истории православия в Хакасии (XVII–XIX вв.). Абакан: Бригантина, 2018. 196 с.
7. Переписка с Минусинским окружным начальником о постройке школы для обучения детей // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-2. Оп. 1. Ед. хр. 122. Л. 2 – 2 об.
8. Переписка с Минусинским окружным начальником о представлении сведений о числе учеников из жителей думы, желающих поступить в открываемое приходское училище в г. Минусинске // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-1. Оп. 1. Ед. хр. 207. Л. 1–3.
9. Житенев Т. Е. Деятельность Русской православной церкви в сфере народного образования в конце XIX – начале XX века // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: История. Политология. 2012. № 19 (138), вып. 24. С. 110.
10. Сведения о состоянии Аскизской Петропавловской церкви и ее священнослужителях // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-15. Оп. 1. Ед. хр. 80. Л. 3.
11. Сведения о состоянии Усть-Абаканской церкви и ее церковнослужителях // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-16. Оп. 2. Ед. хр. 87. Л. 1–16.
12. Мохов А. Н., Мохова Л. А. Краткие очерки истории народного образования Хакасии. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2009. С. 27.
13. Ревизские сказки на священнослужителей церковью Томской епархии Енисейской губернии, 1858 г. // Государственный архив Красноярского края. Ф. 160. Оп. 3. Ед. хр. 655. Л. 60 об. – 61.
14. Указы Енисейской духовной консистории и переписка с Минусинским священником по их исполнению // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-16. Оп. 1. Ед. хр. 12. Л. 1–4.
15. Материалы об учреждении училища в селе Аскизском // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-2. Оп. 1. Ед. хр. 877.
16. Мохов А. Н. Дореволюционные школы Хакасии // Ученые записки ХакНИИЯЛИ. 1969. Т. III. С. 80.
17. Сведения о представлении лиц к награде, принявших участие в новокрещении 15 июля 1876 года, 3 003 человек из местного населения // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-2. Оп. 1. Ед. хр. 1135. Л. 2 – 2 об.
18. Сведения о церкви и церковнослужителях // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-15. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 3–7.
19. Минусинский краеведческий музей. Ф. 1. Оп. 4. Ед. хр. 60. Л. 11.
20. Сведения о церкви и церковнослужителях // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-15. Оп. 1. Ед. хр. 54. Л. 2.
21. Сведения о состоянии церкви и ее церковнослужителях // ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. И-15. Оп. 1. Ед. хр. 96. Л. 4.
22. Отчет о состоянии церковно-приходских школ Енисейской епархии в учебно-воспитательном отношении в 1912–1913 учебном году. Красноярск, 1914. С. 25–27.

Статья поступила в редакцию 31.07.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 31.07.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.15)

DOI 10.37386/2413-4481-2023-4-99-105

Виктория Сергеевна Станиславских

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

КЛАССИЧЕСКИЕ И НЕТИПИЧНЫЕ ПРИМЕРЫ ДОМОВОЙ И ПРЯЛОЧНОЙ РОСПИСИ АЛТАЯ В СОБРАНИЯХ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ И БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНИКИ

Аннотация. В статье представлен обзор коллекций двух музеев Алтайского края (Алтайского государственного краеведческого музея и Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки) по домовой и прялочной росписи по состоянию на 2023 год. Рассматриваются типичные и нетипичные для Алтая образцы декорированных деревянных предметов XIX–XX веков, изделия современных авторов, выполненные в стиле алтайского варианта урало-сибирской росписи, а также зарисовки домовой росписи Алтая, зафиксированной сотрудниками музеев во время историко-этнографических экспедиций.
Ключевые слова: домовая и прялочная роспись Алтая; коллекция АГКМ; коллекция БКМ; урало-сибирская роспись.

Viktoriya S. Stanislavskikh

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, viktoria.stanislawskich@yandex.ru

CLASSIC AND ATYPICAL EXAMPLES HOUSE AND SPINNING WHEEL PAINTING OF THE OF ALTAI IN THE COLLECTIONS OF THE ALTAI STATE MUSEUM OF LOCAL LORE AND THE BIANKI BIYSK MUSEUM OF LOCAL LORE

Abstract. The article presents an overview of the collections of two museums in Altai Krai (the Altai State Museum of Local Lore and the Bianki Biysk Museum of Local Lore) on house and spinning wheel painting as of 2023. The article considers typical and atypical for Altai samples of decorated wooden objects of the 19–20 centuries, products of modern authors made in the style of the Altai version of the Ural-Siberian painting, as well as sketches of the Altai house painting recorded by museum staff during historical and ethnographic expeditions.
Keywords: painting houses and spinning wheels in Altai; AGKM collection; BKM collection; Ural-Siberian painting.

Поскольку оба музея, коллекции которых представлены в данной статье, являются краеведческими, их фонды помимо предметов археологии, палеонтологии, геологии, минералогии, зоологической, ботанической, историко-технической коллекций и прочих собраний содержат значительную часть предметов этнографии. Учитывая, что этнографические коллекции и Алтайского государственного краеведческого музея (далее – АГКМ), и Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки (далее – БКМ) формировались путем сбора материалов по территории Алтая (территория современного Алтайского края и Республики Алтай) в ходе полевых экспедиций сотрудниками музеев, а также через передачу предметов на хранение жителями г. Барнаула и г. Бийска, основу этих коллекций составляют предметы материальной культуры не только коренных тюркоязычных народов Алтая, но и русских, переселившихся на эти территории из европейской части России в конце XVII – начале XX века.

Этнографические коллекции АГКМ и БКМ включают в себя образцы старинной крестьянской домовой и прялочной (интерьерной) росписи русского населения Алтая. Данные предметы представляют собой ценные источники информации для изучения материальной и духовной культуры титульной нации региона. Большая часть предметов быта старины, в частности деревянные предметы быта, деревянная утварь, мебель, конструктивные элементы строения, покрытые росписью, сосредоточены сегодня в музейных коллекциях. Ценность для научного исследования данные экспонаты представляют и по причине своей информативности, и по причине редкости. Образцов старинной домовой и прялочной росписи на территории Сибири, в том числе Алтая, осталось немного, встречаются они не в каждом музее, при этом не все предметы сегодня обладают хорошей сохранностью, необходимой для их верной идентификации и интерпретации. Поэтому исследователям необходимо как можно скорее

обращать внимание на подобные экспонаты, пока мы имеем в распоряжении определенное количество этих уникальных предметов, которых, как было сказано выше, сохранилось не так много до сегодняшнего дня. Однако до настоящего времени исследователями данная часть этнографических коллекций и АГКМ, и БКМ освещалась мало.

Общая информация о росписи по дереву в собраниях АГКМ, БКМ и других музеев Алтайского края представлена в работе Ирины Васильевны Поповой «Роспись по дереву. Из собраний музеев Алтайского края: Каталог» [1]. Ирина Васильевна, являясь сотрудником АГКМ (до 2017 года), выступила автором проекта АГКМ совместно с муниципальными музеями «Каталогизация этнографических коллекций музеев Алтайского края» в рамках ведомственной целевой программы «Сохранение и развитие традиционной народной культуры Алтайского края» на 2012–2014 годы. В результате работы над проектом выделенные экспонаты были перенесены на электронные носители и издано три каталога по коллекциям: керамика, ткани и роспись по дереву. Завершающий альбом-каталог «Роспись по дереву. Из собраний музеев Алтайского края» вышел в 2014 году. Он представляет образцы росписи в виде элементов интерьера дома, орудий труда и утвари русского населения Алтая конца XIX – первой четверти XX века. В рамках проекта речь идет о более 100 предметах из собраний АГКМ и 17 муниципальных музеев [1, с. 3].

Отдельные музейные экспонаты в качестве иллюстраций представлены в работах современных мастеров народной росписи. Пример тому – учебно-методическое пособие народного мастера Алтайского края, мастера росписи по дереву Тамары Ефимовны Наговицыной «Урало-сибирская роспись на Алтае» [2].

Автор данной статьи сосредотачивает внимание на коллекциях домовой и прялочной росписи двух музеев (АГКМ и БКМ) и ставит цель – представить характеристику накопленного материала на 2023 год, делая акцент на классические и нетипичные примеры домовой и прялочной росписи Алтая.

Говоря о классических, или типичных, примерах домовой и прялочной росписи русских Алтая, автор статьи имеет в виду алтайский вариант урало-сибирской росписи. Данный вид росписи по дереву масляными красками был широко представлен на Алтае (также имеется в виду территория современного Алтайского края и Республики Алтай) во второй половине XIX – начале XX века. Среди старинных расписных предметов Алтая в большинстве случаев встречаются предметы, покрытые алтайским вариантом урало-сибирской

росписи, имеющим свои особенности в цветовой гамме, в композиционных решениях, в приемах написания мотивов. Поэтому в данной статье образцы алтайского варианта урало-сибирской росписи (или алтайской росписи), с чаще всего встречающейся (типовой) для определенного вида предметов композицией и цветовой гаммой, обозначены как типичные примеры, остальные образцы домовой и прялочной росписи – как нетипичные.

На сегодняшний день оба музея (как БКМ, так и АГКМ) хранят обширные коллекции деревянных предметов с урало-сибирской росписью конца XIX – начала XX века – порядка 40 экспонатов в каждом музее. Это роспись конструктивных элементов строения (входные и внутренние (межкомнатные) двери), встроенной и передвижной мебели (полаты, печки, столы), прялочная роспись, роспись домашней утвари и прочих предметов интерьера (дверца кухонного шкафчика, кадушки, туес и т. д.). Кроме того, в музеях представлены рисунки урало-сибирской росписи, зафиксированные сотрудниками музеев во время научных экспедиций. Данные материалы также способствуют пониманию того, что представлял собой алтайский вариант данного вида росписи. За последние несколько десятилетий коллекция АГКМ значительно пополнилась деревянными изделиями, декорированными в стиле урало-сибирской росписи современными мастерами, – это посуда, игрушки как элементы интерьера и т. д., всего около 90 предметов.

В АГКМ большую, в БКМ значительную часть коллекции занимает прялочная роспись. Коллекция АГКМ начала создаваться с прялки, которую привез сотрудник музея Н.Я. Савельев из г. Змеиногорска в 1959 году. Планомерное формирование всей коллекции начинается с 1980-х годов. Расписные деревянные предметы в АГКМ поступили с территории современных Залесовского, Заринского, Тогульского, Кытмановского, Ельцовского, Троицкого, Солонешенского, Красногорского, Алтайского, Чарышского, Третьяковского, Змеиногорского районов Алтайского края, что соответствует северо-восточной, восточной и южной части края – старожильской таежно-предгорной и горной историко-этнографической области с высоким процентом старожилов-старообрядцев XVIII века и вкраплениями переселенческих жилых секторов и целых населенных пунктов [3, с. 33]. Ряд предметов был получен от жителей г. Барнаула. Первые предметы коллекции БКМ были собраны в 1960-е годы, это также были прялки. Получены они были из районов проживания старожильского населения современной

Республики Алтай. Позже в результате экспедиционных сборов в музей поступили предметы из Солонешенского, Усть-Пристанского и Бийского районов Алтайского края. Несколько предметов были переданы в музей жителями г. Бийска.

В обеих коллекциях представлены прялки двух видов конструкций: составные и цельные (корневые), или, как их еще называли на Алтае выходцы с Русского Севера, «прясницы»/«пресницы» [1, с. 6]. Различаются они также по форме каждой детали (донца, ножки, лопаски/лопасти) и по росписи лопаски (композиция, цветовая гамма). При этом имеются определенные сходства, объединяющие все исследуемые предметы и отдельные экземпляры между собой. Сходства проявляются в используемых материалах для изготовления прялки и нанесении росписи, в наборе оттенков краски, в изображаемых мотивах, из которых складываются композиции, и в форме вышперечисленных деталей прялок. Так, донце прялки может иметь прямоугольную или трапециевидную форму, ножки круглые, овальные или прямоугольные в сечении, с рельефной резьбой или без нее, лопаски встречаются двухрожковые, трехрожковые, украшенные серьгами, городками и прочими конструктивными деталями. Относительно материалов – алтайские прялки, как правило, выполнены из кедрового, елового или березового дерева [1, с. 6], роспись наносилась на деревянную поверхность масляными красками.

Алтайский вариант урало-сибирской росписи отличается яркостью красок и пышностью композиций. Для создания фона и нанесения мотивов народные мастера использовали краску оранжевого, разных оттенков красного, коричневого, желтого, черного, белого, синего, зеленого цвета. Композиции складываются из растительно-орнитоморфных мотивов. На лицевой стороне лопаски прялки чаще всего можно увидеть изображение Древа жизни в виде куста из перистых и/или шарообразных цветов и листьев, с птицей или парой птиц на вершине (редко растительный орнамент представлен без орнитоморфной составляющей). Типичный пример из коллекции АГКМ – прялка из с. Залесово Залесовского района Алтайского края, которая была получена сотрудниками музея от владелицы Казаковой Матрены Максимовны (1914 г. р.) во время историко-этнографической экспедиции в июне 1988 года. Прялка составная, датирована началом XX века. На красном фоне лицевой стороны лопаски изображено растение из вертикально расположенных шарообразных цветов/плодов, с перистыми листьями по бокам и парой птиц наверху. Края лопаски обрамля-

ет широкая волнообразная рамка, именуемая в урало-сибирской росписи «занавесом». Для изображения мотивов композиции использованы два цвета: синий и серо-зеленый. При этом, как это принято в урало-сибирской росписи, мастер наносил изображение в свободной манере, без четкой симметрии, с приемом разбела (оживки/разживки) – двойного мазка, в завершение декорировал композицию приписками – штрихами, выполненными темной краской. На оборотной (рабочей) стороне лопаски, куда прикрепляется кудель, композиция занимает свободную 1/3 часть ее поверхности, хотя вся оборотная сторона лопаски имеет фон и занавес по периметру [4]. В АГКМ более 80 % прялочной росписи имеет похожую композицию.

В БКМ подобная композиция встречается у более чем половины прялок из всех имеющихся в музее. Яркий пример – составная прялка, переданная в 2013 году в музей жительницей г. Бийска Н.К. Ковылиной. На лицевой стороне лопасти прялки на красном фоне изображен цветущий куст в виде двух вертикально расположенных шарообразных цветков с перистыми листьями по бокам и под ними. Над кустом – красная птица и красные ягоды, выполненные в технике двойного мазка, как и прочие элементы композиции. Часто края лопаски прялки обрамляют «украшки» или «пояски», в данном случае это прямые линии синего цвета. На оборотной стороне фрагмент композиции занимает нижнюю часть лопасти, место для прикрепления кудели – центральная часть лопасти – вовсе не окрашено. Для росписи данной прялки традиционно использованы краски красного, синего, зеленого, желтого, белого и черного (приписки) цвета (рис. 1).

В коллекциях АГКМ и БКМ представлен ряд прялок, где похожие композиции расположены на синем, зеленом или черном фоне. Они были обнаружены как на территории Алтайского края, так и в Республике Алтай.

Нетипичный пример композиции прялочной росписи для обеих коллекций – роспись на прялке первой половины XX века, приобретенной БКМ у жителя г. Бийска В.А. Зыкова в 1987 году. Данный образец интересен композицией: на лицевой стороне лопаски изображено перевернутое древо жизни с солярной розеткой в виде четырехлепесткового цветка на вершине. Обратная сторона лопаски без рисунка, окрашена, с украшком по периметру. Интересно, что у данной прялки расписана также ножка. Ножка прямоугольная в сечении, на передней и задней стороне роспись в виде вертикально расположенных листьев, соединенных приписками [5].



Рис. 1. Прялка составная.
Дерево, краска масляная роспись.
Время изготовления неизвестно. БКМ ОФ 13822.
Фото: В.С. Станиславских

Самый нетипичный пример композиции алтайского варианта урало-сибирской росписи в коллекции АГКМ представлен на прялке начала XX века, полученной во время проведения историко-этнографической экспедиции в Третяковский район в июне 1993 года от Анны Даниловны Лопатиной (1928 г. р.). В данном случае интересна обратная сторона лопаски, где помещено изображение фигур людей – мужчины в костюме и женщины в платье [6]. Подобные композиции, как и прочие антропоморфные, а также зооморфные изображения редко встречаются в алтайском варианте урало-сибирской росписи, поэтому данный экспонат чаще других встречается в качестве примера в работах местных исследователей, в том числе в трудах, указанных в начале данной статьи.

Роспись конструктивных элементов строения, как было сказано выше, представляют расписные двери: входные – в коллекции АГКМ, входные и внутренние – в коллекции БКМ. Роспись дверей, подобно прялочной, в большинстве случаев имеет вертикальное построение композиции. На дверях мастера изображали Древо жизни в виде куста или вертикально расположенной гирлянды из цветов, в вазоне или без него, края дверного полотна по периметру часто обрамляет «занавес»,

украешки или пояски [7, 8]. Обратные стороны дверей в обеих коллекциях без росписи, часто окрашены.

Нетипичная живописная композиция алтайской росписи представлена на двери, поступившей в собрание АГКМ в 2022 году, где в центре полотна на красно-коричневом фоне центрически выстроенная композиция из растительных мотивов. Главный элемент композиции – крупный желто-белый цветок, от которого по принципу центральной симметрии в разные стороны отходят чередующиеся зеленые листья, белые и синие бутоны, желтые и синие ягоды на черных стеблях. Вся композиция, включая «занавес» по периметру полотна, выполнена в технике урало-сибирской росписи, с разбелом [9].

Еще один пример росписи двери с нестандартной композицией представлен в собрании БКМ – это входная дверь 1890 года из г. Бийска. Дверь однополотная, состоит из двух широких досок, соединенных друг с другом. Одна доска расписана следующим образом: на коричневом фоне изображены медальоны с белым фоном, черным контуром и растительными мотивами. Вверху находится медальон с центрическим построением орнамента: в центре расположен цветок, вокруг него – зеленые листья. Ниже – крупный медальон с вертикально выстроенной композицией в виде высокого куста в вазоне. Внизу – небольшой медальон с горизонтальным расположением элементов композиции из трех цветков. На второй доске роспись повторяется (рис. 2). Данный экспонат описан также в каталоге И.В. Поповой. Ирина Васильевна оригинальность композиции в данном случае объясняет влиянием росписи, появившейся на двухполотных дверях. Часто такие двери имеют белый фон, разделены на филенки, потому определенное расположение композиции [1, с. 10].

В БКМ хранятся три двухполотные (двустворчатые) двери. Они похожи между собой по конструкции и строению композиции росписи. Одна из дверей была приобретена музеем у Н.А. Фокина в с. Камышенка Усть-Пристанского района в 1980-е годы. Это внутренние двери 1890 года изготовления. Дверные полотна (створки) филенчатой конструкции (три вставки), причем края филенок фигурные, имеют такую же форму, как и контуры медальонов в росписи двери, рассмотренной выше. На филенках на белом фоне представлены растительные композиции. Верхние и нижние филенки на обеих створках большего размера, на них изображены вертикальные гирлянды из крупных красных шаровидных цветов

с желтыми сердцевинами, мелких красных ягод и зеленых листьев. Средние филенки меньшего размера. На филенке левой створки – один шаровидный цветок с ягодами и листьями вокруг, в такой же цветовой гамме, что роспись на других филенках, средняя филенка правой створки без росписи. Филенки вокруг росписи окрашены в сине-зеленый цвет, а остальная часть полотна дверей – в темно-зеленый цвет, однако такие цвета фон получил позднее, изначально он был белым [10].



Рис. 2. Дверь входная.

Дерево, металл, резьба, роспись. 1890 г.

Источник поступления неизвестен. БКМ КП 13954

В коллекции АГКМ хранится нестандартный (в плане композиции росписи для одностворчатой двери) пример расписной двери – с синим фоном и без филенок. Данная дверь была обнаружена сотрудниками музея в с. Калтык Ельцовского района во время историко-этнографической экспедиции. Последнее время дверь была сколочена в одно полотно и стояла в сених. Вероятно, изначально она располагалась внутри дома, т. к. именно внутренние двери чаще были двухполотными [11]. Изначальной конструкцией данной двери объясняется композиция росписи на ней (композиция повторяется на обеих досках двери).

Расписную встроенную мебель иллюстрируют наиболее распространенные предметы – полаты и печки. Полаты в коллекции и АГКМ, и БКМ имеют характерное строение композиции для росписи верхнего яруса жилища – центрическое в виде

расположенного в центре композиции цветка и окружающих его концентрических кругов из цветов и орнаментированных окружностей. Цвета росписи полатей также характерны для алтайского варианта урало-сибирской росписи: фон красный, мотивы выполнены красками синего, белого цвета в одном случае [12], синего, белого, желтого, красного и зеленого цвета – в другом [13].

Два конструктивных элемента русской печи – опечка (передний/лицевой и боковой) – представлены в коллекции БКМ [14]. Приобретены они были в 1990 году у Матрены Сафроновны Дударевой (1927 г. р.), жительницы с. Сибирячиха Солонешенского района Алтайского края. Опечек представляет собой доску, размером 39 × 110 см (передний) и 39 × 168 см (боковой). Поверхность каждого опечка покрыта росписью: на красном фоне растительный орнамент в виде гирлянды из синих и желтых цветов в технике двойного мазка (с применением белой краски). Горизонтально ориентированную композицию обрамляют синие орнаментированные украшения.

Классические примеры алтайского варианта урало-сибирской росписи также представлены на предметах передвижной мебели и на деревянных предметах быта: роспись на дверце шкафчика, хранящегося в БКМ [15], роспись на кадушках и на берестяном туесе из коллекции АГКМ [16]. В обеих рассматриваемых коллекциях хранится по столу с расписными деталями. В АГКМ – стол начала XX века, изготовленный в Краснощековском районе Алтайского края, с урало-сибирской росписью (характерной для территории Алтая) на царге (горизонтальная гирлянда из шарообразных красных и синих цветов, выполненных в технике разбела, с зелеными листьями) (рис. 3). У стола конца XIX века (1887–1890 гг.) из села Сибирячиха Солонешенского района Алтайского края, представленного в собрании БКМ, расписана поверхность столешницы по краям. Роспись представляет собой узор, напоминающий «царские кудри» – растительно-орнаментальный мотив, характерный для урало-сибирской росписи, в сине-белой цветовой гамме [17]. Более конкретные выводы о данном образце сделать не представляется возможным, т. к. основная часть столешницы заметно потерта, была ли на ней роспись и какая – неизвестно.

Помимо старинных образцов урало-сибирской росписи, представленных на деревянных изделиях, в собраниях музеев хранятся на бумаге рисунки домового и прялочной росписи, зафиксированной на Алтае в ходе историко-этнографических экспедиций сотрудниками музеев.



Рис. 3. Стол деревянный с росписью (растительный орнамент).

Дерево, роспись, токарная работа, столярная работа.
Начало XX в. АГКМ ОФ 19473

Художником АГКМ В.Н. Парамоновым летом 1995 года в селе Сибирячиха Солонешенского района Алтайского края были зарисованы полати [18] и один образец прялочной росписи. В БКМ сохранились подобного рода материалы по результатам двух экспедиций. В 1929 году в селе Верх-Уймон Уймонского аймака Ойротской автономной области Сибирского края (ныне – село Верх-Уймон Усть-Коксинского района Республики Алтай) были зафиксированы и перенесены на бумагу образцы росписи нескольких дверей [19], печек, простенка между окнами в доме и филе-нок на оконных ставнях. В 1937 году в селе Солонка Смоленского района Алтайского края также зарисована роспись печка [20]. Показательно, что в селе Сибирячиха ранее проживали старообрядцы, следовательно, роспись была зафиксирована в их домах. По сохранившейся информации, роспись в селе Верх-Уймон была обнаружена в домах кержаков – этноконфессиональной группы русских, также относящейся к старообрядцам. Данные примеры домовой росписи в очередной раз доказывают утверждение о том, что урало-сибирская роспись появилась на Алтае благодаря местному старожильческому населению (в том числе старообрядцам) – носителям культуры северорусского типа. В целом зарисованные образцы росписи соответствуют основным канонам алтайского варианта урало-сибирской росписи. Вертикально (двери, простенок, прялка) и горизонтально (печки), по центру (полати) ориентированные композиции состоят из растительных и орнитоморфных мотивов в привычной для рассматриваемого вида росписи цветовой гамме.

Значительную часть коллекции расписных деревянных предметов АГКМ составляют изделия современных мастеров (Лилии Васильевны Живовой,

Тамары Ефимовны Наговицыной, Елены Юрьевны Леонтьевой), выполненных в стиле урало-сибирской росписи. Их работы не повторяют старинную домовую роспись Алтай, а выполнены по ее мотивам, с применением современных материалов, с авторскими композиционными решениями и другими новшествами. Поэтому данные образцы целесообразно также отнести к нетипичным примерам алтайской росписи. Яркий пример – деревянный кубик из набора «Потешки» Елены Юрьевны Леонтьевой. На каждой стороне кубика на светлом фоне акриловыми красками написаны растительные и орнитоморфные мотивы. При этом данная, авторская, роспись выполнена в той же цветовой гамме, что и старинная урало-сибирская, с разбелом (темной краской), с черными приписками. Узнаваемы также мотивы урало-сибирской росписи: простое, схематичное изображение птиц, перистые листья, многолепестковые цветы, бутоны, круглые ягоды. Однако их внешний вид отличается от традиционных мотивов урало-сибирской росписи прошлых веков: композиции и элементы каждого мотива симметричнее, бутоны разные, оригинальные по форме, в центре многолепесткового цветка – авторский знак мастера (рис. 4). Одним словом, при сохранении стиля урало-сибирской росписи работы современных мастеров новые, авторские, где узнаваема рука мастера.



Рис. 4. Кубик из набора «Потешки». Дерево, акрил, причумышская домовая роспись, ручная работа.
Автор: Е.Ю. Леонтьева, 2020 г. АГКМ ОФ 19891/10

Таким образом, коллекции двух ведущих краеведческих музеев Алтайского края по домовой и прялочной (интерьерной) росписи формируют общее представление и отличительные особенности домовой и прялочной росписи Алтай. Исходя из анализа более 150 экспонатов (включая не только старинные образцы второй половины XIX – начала XX века, но и изделия современных мастеров, и зарисовки домовой росписи Алтай), можно сделать вывод, что алтайская роспись имеет как общие черты с урало-сибирской (ее прочими локальными вариантами), так и свои особенности.

К общим чертам можно отнести следующие:

- роспись наносится на деревянные поверхности масляными красками;
- при написании элементов используется определенный набор цветов краски (6–7 цветов), чаще всего встречаются красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый, коричневый цвета;
- данному виду росписи свойственен прием «разбела» (в разной местности его называют также «разживка» или «оживка») белой или темной краской;
- для создания мотивов композиции применяется несколько живописных элементов: отрывистые штрихи, с- и s-образные мазки, «капелька», «ягодка», «змейка» [2, с. 14];
- завершенность композиции придают штрихи темной, чаще черной, краской – «приписки»;
- композиция росписи имеет вертикальное, горизонтальное или центрическое построение, в зависимости от размера и формы расписываемой поверхности и ее местоположения в доме;
- композиция выстраивается свободно, по задумке мастера, без четкой симметрии, благодаря чему появляется свобода для возникновения локальных вариантов росписи, типичных и нетипичных образцов.

При этом алтайский вариант урало-сибирской росписи отличается яркостью красок, где цвета мотивов контрастируют с фоном росписи, преобладанием пышного растительного и орнитоморфного орнамента, а также разбела светлой краской, вариативностью композиций. Эти особенности относятся как к предметам, поступившим в музей с территории современного Алтайского края, так и к образцам, обнаруженным на территории Республики Алтай.

Примечательно, что все рассмотренные расписные предметы относятся к элементам интерьера, т. к. на Алтае было принято росписью украшать внутреннее пространство жилого помещения (так называемые «крашенные» дома [21]), снаружи его чаще украшали резьбой. Обратив внимание на время создания, место обнаружения, этническую принадлежность прежних владельцев рассмотренных предметов, можно сделать еще один вывод – урало-сибирская роспись на Алтае характерна для культуры местного русского старожильческого населения. Дальнейшее, более детальное изучение бытования данного вида росписи на Алтае поможет в формировании общего представления об истории заселения данной территории русскими и особенностях их культуры.

Список источников

1. Роспись по дереву. Из собраний музеев Алтайского края: каталог / сост. И. В. Попова. Барнаул: Алтайский дом печати, 2014. 44 с.
2. Наговицына Т. Е. Урало-сибирская роспись на Алтае. Новосибирск: Россазия, 2016. 64 с.
3. Щеглова Т. К. Культура и быт русского сельского населения юга Западной Сибири в 1930–1950-х гг.: жилище, пища, одежда, семейные и трудовые традиции: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 508 с.
4. Прялка составная // АГКМ. ОФ 14992/8.
5. Прялка деревянная // БКМ. КП 10417/5.
6. Прялка составная // АГКМ. ОФ 16190/3.
7. Дверь двухполотная // АГКМ. ОФ 19279.
8. Дверь входная // БКМ. КП 13955.
9. Дверь расписная // АГКМ. ОФ 20129.
10. Створки внутренних дверей // БКМ. КП 9992/7.
11. Дверь двухполотная расписная // АГКМ ОФ 19279.
12. Полати с росписью из русской избы // АГКМ. ОФ 18912.
13. Полати // БКМ. КП 10864.
14. Опечек передний (лицевой) // БКМ. КП 10416/1.
15. Дверца кухонного шкафчика // БКМ. КП 13957.
16. Туес цилиндрической формы с деревянной крышкой // АГКМ. ОФ 16864/2.
17. Стол самодельный // БКМ. КП 10863/1.
18. Рисунок цветной. Домовая роспись в технике урало-сибирской росписи // АГКМ. ОФ 19657/14.
19. Роспись двери. Рисунок // БКМ. КП 4255/3.
20. Роспись печка. Рисунок // БКМ. КП 4255/6.
21. Липинская В. А. Старожилы и переселенцы: Русские на Алтае. XVIII – начало XX века. М.: Наука, 1996. 269 с.

Статья поступила в редакцию 10.09.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.

The article was submitted 10.09.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Ольга Семеновна Щербакова

Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, Россия, olga-uzorie@mail.ru

БАЛЛАДНЫЕ ПЕСНИ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (ЗАПИСИ 1980–2023 гг.)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос бытования балладных песен в репертуаре бытовых певческих групп русского населения Алтайского края. Работа основана на анализе фольклорно-экспедиционных записей автора статьи, выполненных в период 1980–2023 гг., и материалов региональных фольклорно-этнографических изданий этого периода. Рассматривается тематика и сюжеты балладных песен, сравниваются музыкально-поэтические варианты произведений. Делается вывод об активном бытовании сюжетов поздних балладных песен и наибольшей популярности семейно-бытовой тематики у всех бытовых певческих групп русского населения Алтайского края, в том числе у старообрядцев.

Ключевые слова: фольклор; баллады; балладные песни; русское население Алтайского края; репертуар бытовых певческих групп; материалы фольклорной экспедиции.

Olga S. Shcherbakova

Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia, olga-uzorie@mail.ru

BALLAD SONGS OF ALTAI KRAI'S RUSSIAN POPULATION (RECORDINGS FROM 1980–2023)

Abstract. The paper examines the ballad songs that existed in the repertoires of household singing groups of Altai Krai's Russian population. The study is based on the analysis of folklore records that the author worked on in 1980–2023, as well as materials of regional folklore and ethnographic publications from the same period. The paper considers the themes and plots of ballad songs and compares the musical and poetic variants of the compositions. The conclusion is reached about the active use of the plots of late ballad songs and the greatest popularity of family and domestic themes in all domestic singing groups of Altai Krai's Russian population, including the Old Believers.

Keywords: folklore; ballads; ballad songs; Altai Krai's Russian population; repertoire of household singing groups; materials of folklore expedition.

Проблема современного бытования фольклора в регионах России и качества исполнительской сохранности песен в бытовых певческих группах – одна из актуальных в исследовательском поле фольклористов и руководителей народно-певческих коллективов. Изучение песенного наследия региона позволяет обогатить коллекцию репертуарных произведений коллективов для их дальнейшего репродуцирования и транслирования. Многолетняя фольклорно-экспедиционная деятельность автора статьи свидетельствует, что при всем многообразии и уникальности репертуара бытовых певческих групп русского населения Алтая в активном репертуарном багаже каждой из них имеются балладные песни, исполняющиеся с особым сопереживанием и состраданием к ее героям.

Цель настоящей работы – раскрыть особенности бытования балладных песен в репертуаре бытовых певческих групп Алтайского края. Аналитической основой работы служат фольклорно-экспедиционные записи автора статьи, проведенные в период 1980–2023 гг. в Баевском, Красно-

щёковском, Петропавловском, Смоленском, Троицком, Шипуновском районах Алтайского края; Карасукском районе Новосибирской области (до 1937 г. административно принадлежавшем Славгородскому уезду), а также материалы фольклорно-этнографических изданий этого периода О.А. Абрамовой, В.К. Кряжевских, В.Я. Пешняка (Алейский, Бийский, Змеиногорский, Красногорский, Петропавловский, Шипуновский районы Алтайского края; Усть-Коксинский район Республики Алтай).

Русская и западноевропейская баллада привлекала внимание отечественных исследователей XIX–XX вв. Значимый вклад в изучение жанра внесли Н.П. Андреев, В.П. Аникин, Д.М. Балашов, П.Г. Богатырев, В.М. Жирмунский, Ю.И. Смирнов, Н.И. Кравцов, А.В. Кулагина, В.Я. Пропп, Б.Н. Путилов, В.И. Чернышев и другие.

Принято считать, что наименование жанра русских народных и литературных баллад происходит от западноевропейских корней. В исследовательских работах филологов-фольклористов отмечается, что русская народная баллада

возникла как эпико-лиро-драматический жанр, где драматическое начало является основным и ведущим. Со второй половины XVI века лирика входит в русские баллады как жанрообразующий элемент, который постепенно становится определяющим для поздних лиро-драматических образцов.

Чтобы различать фольклорные произведения и литературные, А.В. Кулагина предлагает добавлять определение – «народная баллада», или «балладная песня». Она отмечает, что «баллады – это эпические песни с семейно-бытовой тематикой, в основе которых лежат трагические конфликты... В центре внимания баллад – индивидуальные судьбы людей, в силу исторических или социальных условий попавших в безысходные ситуации» [1, с. 6]. Д.М. Балашов определяет жанр баллады как «повествовательная песня драматического характера», в которой «действие сведено к одному эпизоду, изложение кратко и стремительно» [2, с. 10]. В.Я. Пропп отмечает, что сферой народных баллад «являлся мир человеческих страстей, трактуемых трагически» [3, с. 63]. Текстовой основой народных баллад являются как литературно-поэтические произведения русских поэтов XVIII–XIX вв., так и устные предания и сюжеты из народной жизни.

Балладные песни принято классифицировать по тематическому принципу: исторические, социально-бытовые, семейно-бытовые, военно-бытовые. В некоторых изданиях в основе классификации балладных песен лежит сюжет: о разбойниках, любовные, добрачные отношения, неверность жены и другие. В XIX–XX вв. в России изобилия тематических групп баллад лирические балладные песни стали преобладающими в певческом репертуаре.

В бытовых певческих группах русского населения Алтайского края балладные песни не выделяют из общего репертуарного свода неприуроченной необрядовой лирики и не называют их словами «баллада» или «балладная песня». В этом видится отличие бытования баллад в этнокультуре Алтая и, например, у населения Севера России, где, по свидетельству А.В. Кулагиной, «произведения этого жанра певцы отличают от былин, называя их “стихами” или “песнями”, и поют, как и былины, в одиночку или вдвоем-втроем» [1, с. 6]. На Алтае стихами (или стишками) принято называть только жанр духовных стихов; исполнение же балладных песен является неприуроченным к периоду народного календаря и не ограничивается количественным составом исполнителей.

В репертуаре практически всех бытовых певческих групп Алтайского края имеется балладная песня «Ехали солдаты со службы домой» на стихи С.Т. Аксакова с содержанием «солдат, вернувшись домой, убивает неверную жену». Наиболее полный вариант песни записан в с. Фрунзе Красногорского р-на Алтайского края от поздних переселенцев.

1. Ехали солдаты со службы домой,
На плечах погоны, на(я) грудях кресты.
2. Едут по доро(ё)жке, родитель идёт,
– Здорово, папаша; – Здорово, сын родной.
3. – Расскажи, папаша, про семью свою.
– Семья, слава Богу, прибавилась.
4. Жена молодая сыночка родила.
Сын отцу – ни слова, садился на коня,
5. На коня гнедого, поехал домой.
Подъезжает к дому, стоит мать с женой,
6. Мать стоит с улыбкой, женёнка – во слезах.
– Тебя, мать, прощая, жену я – никогда.
7. Заблестела сабля во правой руке,
Снёс жене головку с самого плеча.
8. – Чего ж я наделал? Чего я набедил?
Жёнку я зарезал, детей осиротил [4].

В вариантах этой песни, записанных в различных селах Алтайского края, при общности сюжета и поэтического текста встречаются фразовые обороты, уточняющие смысл балладной песни, например:

- «подъезжает к дому» (с. Фрунзе Красногорского р-на [4]), «подъезжает к дому, к родительскому» (с. Усть-Иша Красногорского р-на [5, с. 26–27]);
- «снёс жене головку с самого плеча» (с. Фрунзе Красногорского р-на), «снял с плеча головку с неверной жены» (г. Карасук [6]).

Монолог-раскаяние мужа-убийцы усугубляется в песенных вариантах, записанных в с. Усть-Иша Красногорского района и в г. Карасуке Новосибирской области: «Жёнку я зарезал, дитя осиротил, / Сам себя-молодчика в острог посадил» [6].

Популярна у народных исполнителей балладная песня «Прослужил солдат два года». Её текстовые варианты также содержат разночтения, не нарушающие сюжет, что типично для бытования устной фольклорной традиции. Приведем песенные тексты, зафиксированные в с. Варшава Змеиногорского района Алтайского края и в с. Шипуново, отметив в них вариантно-текстовые различия.

с. Варшава Змеиногорского района [7, с. 48]

1. Прослужил солдат(ы) **два-три года**,
Стал коня ласкать.
2. – Конь мой милый, конь **ты мой** ретивый,
Отвези меня домой.
3. По **знакомой, ой, да по** дорожке, дорожке
Кон(и) галопом проскакал.
4. А **навстречу ему сосед вышел**
И всё подробно рассказал.
5. – Твои сёстры **все повышли** замуж,
Поженились братовья.
6. Твой отец **лежит в больнице**,
Мать давно уж умерла.
7. Повернул **казак** налево,
В чисто поле поскакал.
8. **Он снял с плечей свою винтовку**
И жизнь свою навек скончал.

Балладная песня «Скакал казак через долину», существующая в певческих группах региона во множестве музыкально-поэтических вариантов, имеет трагический сюжет: влюбленный казак уезжает на службу, заверенный обещанием невесты дождаться его. Вернувшись через год, он узнает, что ему «казачка изменила, другому сердце отдала». От отчаяния казак «снял с плеча свою винтовку и жизнь покончил навсегда». Текстовые записи песни почти у всех групп одинаковы. Последняя строфа песни является общей с финальной строфой балладной песни «Прослужил солдат два года». Общее текстовое окончание баллад, подчеркивающее их трагизм, объясняется общностью

с. Шипуново [8, с. 52–53]

1. Прослужил солдат **три года-лета**,
Стал коня ласкать.
2. – Конь мой милый, конь ретивый,
Увези меня домой.
3. По **знакоменькой** дорожке
Конь галопом проскакал.
4. **Прискакал он до дома,**
Дома нету никого.
5. **Ему старенький сусед,**
Ему правду рассказал.
6. – Твой отец **давно в могиле**,
Мать давно уж померла.
7. Твои сёстры **вышли** замуж,
Поженились братовья.
8. Повернул **солдат** налево,
В чисто поле поскакал.

тематики песен (солдат возвращается домой) и сюжета (неверная жена – неверная невеста).

Общераспространенной в алтайском регионе является балладная песня «Отец мой был природный пахарь». Исследователи считают ее песней времен Гражданской войны (поскольку в войсках Комуча, а затем в армии Колчака чехи часто выполняли карательные функции). Изначальной основой для фольклорной версии песни явился стих «Песнь грека» Д. Веневитинова, соч. 1825 г.), посвященный борьбе греков против турецкого владычества [9].

Приведем варианты, записанные в Краснощековском и Шипуновском районах, отметив в них текстовую вариативность.

с. Зеркалы Шипуновского р-на [10]

1. Отец мой был природный пахарь,
А я работал вместе с ним.
2. На нас напали злые чехи,
Село родное **подожгли**.
3. **Отца убили злые чехи,**
А мать живьем в костре сожгли.
4. Сестру **родную** в плен забрали,
А я остался сиротой.
5. **Не спал три дня, не спал три ночи,**
Сестру из плена выручал.
6. **И на четвёрту постарался,**
Сестру из плена я украл.
7. С сестрой мы в лодочку садились
И тихо плыли по реке.
8. **Но** вдруг кусты зашевелились,
Раздался выстрел роковой.
9. **Злодей пустил злодейску пулю,**
Убил красавицу сестру.
10. Сестра из лодочки упала,
Остался мальчик я один.
11. **Взойду я на гору крутую**
И посмотрю на край родной –
12. **Горит село, горит родное,**
Горит вся родина моя!

с. Усть-Пустынка Краснощековского р-на [11]

1. Отец мой был природный пахарь,
И я работал вместе с ним.
2. На нас напали злые чехи,
Село родное **всё сожгли**.
3. Залез я на гору крутую,
Село родное всё горит.
4. Сестру-**красотку** в плен забрали,
Она недолго там была.
5. **Три дня, три ноченьки старался,**
Сестру из плена выручал.
6. С сестрой мы в лодочку садились
И тихо доплыли по волнам.
7. **А** вдруг кусты зашевелились,
Раздался выстрел роковой.
8. Сестра из лодочки упала
И вниз по речке поплыла.

Текст последней строфы записанных полнотекстовых версий песен варьируется, например, в варианте с. Линевского Смоленского р-на имеется следующее окончание: «Горит село, горит родное, / Горит родительский мой дом».

Баллада с сюжетом «Муж и сын – солдаты вернулись домой, но жена-мать не узнала их» имела активное бытование до начала XXI столетия, в основном в старожильческих группах (Баевский, Петропавловский, Шипуновский и другие районы). Рассматривая данный сюжет, А.В. Кулагина пишет, что исследователи связывают его с войной 1812 года. «По типу эта песня близка к балладам о встречах родных, разлученных войной и не узнавших друг друга. В них есть общие мотивы первоначально не узнавания, а затем опознания (по родинке, перстню, полотенцу) и, наконец, трагической необходимости новой разлуки» [1, с. 8]. Выделяя несколько аспектов трагического: общенародный, семейный и личный, она отмечает, что в данном сюжете «трагическое... проявляется в раскрытии тяжелой участи народа: двадцатилетняя солдатчина, разлучающая мужа и жену; судьба женщины, считавшей себя вдовой» [1, с. 8]. Приведем вариант, записанный в г. Карасуке:

Закатилось солнце за темные леса,
Где мелки пташки пели на разны голоса.
У бережка развитого избушка стояла,
А в той избе старушка-вдовушка жила.
Однажды два героя просились ночевать,
Заботлива хозяйюшка старалась отказать.
– Я печку не топила, гостей я не ждала,
Я в полюшке работала, домой поздно пришла.
– Не надо нам, хозяйюшка, не надо ничего,
Мы завтра на рассвете опять в поход пойдём.
– Садитесь, родные, садитесь за стол,
Уже я вам, родные, поставила на стол.
Уселись родные, уселись все за стол,
И вот они заводят весёлый разговор.
– Скажи, скажи, хозяйюшка, давно ли ты одна
(сама)?
– В семнадцатом годочку, как началась война.
В семнадцатом годочку, как началась война,
Забрали сына й мужа, осталася одна.
– Узнай, узнай, хозяйюшка, ты мужа своего,
Прижми к своему сердцу ты сына родного.
И тут наша хозяйюшка свалилася за стол
И больше не слыхала весёлый разговор.
– Вставай, вставай, хозяйюшка, вставай, вставай,
родна,

Опять же начинаются такие времена [6].

В певческих группах поздних переселенцев наиболее любимы любовные баллады, в которых жертвой является обманутая девушка, решившая

утопиться «с малюткой на руках». Это песни «Я сидела да все мечтала у открытого окна» (зафиксирована в Красногорском, Троицком, Шипуновском районах) и «Потеряла я колечко». Автором текста последней считают М.И. Ожегова, она имеет наибольшее количество мелодических вариантов в селах края. В основе всех записанных образцов лежат несколько структурных форм песенной строфы: трехстрочное изложение с полным повтором второй строки (А + В + В1): «Потеряла я колечко, / Да потеряла я любовь, / Потеряла я любовь»; четырехстрочное изложение несимметричных песенных строк с формой текста А + В (а + в) + В1 + В2 (а1 + в1): «Как по этому колечку / Буду плакать день и ночь, / Буду плакать, / Ой, буду плакать день и ночь» (с. Большая Речка Троицкого р-на [12]); трехстрочная с рефреном А + В (в + г) + В1: «Где мой миленький дружочек? / Всё словами улещал, улещал, наверх(ы)но, / все словами улещал» (с. Усть-Иша Красногорского р-на [5, с. 102]).

Наиболее полный вариант сюжета балладной песни «Потеряла я колечко» с серединым рефреном «Наверх(ы)но» зафиксирован в с. Фрунзе Красногорского р-на Алтайского края.

1. Потеряла я колечко,
Потеряла я любовь, да любовь, наверх(ы)но,
Потеряла я любовь.
2. Как по этому колечку
Буду плакать день и ночь, наверх(ы)но,
Буду плакать день и ночь (далее строение строк аналогично данным).
3. Где мой миленький дружочек?
Всё словами улещал.
4. Улестил меня словами,
Сам уехал далеко.
5. Он сам уехал, меня бросил,
Да дочь-малютку на руках.
6. А малютку звать Анютка,
Вся похожа на него, на него.
7. Вся похожа и нахожа,
И улыбочка его, да его.
8. Я возьму эту малютку, да,
Отнесу сестре родной.
9. – Ты, сестра, моя сестрица,
Да воспитай мово дитя, да дитя.
10. – Я бы рада, воспитала,
Да у самой семья больша, да больша.
11. Я возьму эту малютку,
Да пойду в море утоплюсь, утоплюсь.
12. Я не раз в море тонула, да,
Не достала в море дна, в море дна [4].

Фольклорные варианты песни содержат текстовые расхождения, например в финальных строках бийского варианта: «Я бы рада, воспи-

тала, / Мне самой приюта нет» [13, с. 102]. Вариант с. Белое Троицкого р-на отличается зачином («Солнце низко, вечер близко, / На серденьке тяжело. / Кабы знала, где мой милай, / Полетела бы к нему») и финалом:

– Ты, сестрица дорогая,
Воспитай мово дитя.
– Я бы рада, воспитала,
Я сама в чужих людях.
– Пойду в море утоплюся,
Пусть несёт меня волна.
Мой хороший, ненаглядный,
Пусть поищет он меня [14].

Балладная песня «Течет речка по песку, а за ней протока» известна многим народным исполнителям. В ее сюжете брошенная матросом дочь-беглянка, вернувшись с новорожденным сыном в дом к матери, не принимается ею, и поэтому девушка топится в море. Особенностью некоторых вариантов песни является смешение композиционных форм изложения. Например, в песне, записанной в с. Большая Речка Троицкого р-на, повествование заменяется на речь от первого лица, что нетипично для балладного жанра.

с. Ново-Шипуново Краснощековского р-на [15, 16]

**1. Течёт речка по песку,
А за ней протока,
Как за девицей матрос
Гонится сдалёка.**

2. – А если хочешь быть женой,
То поедем с нами.

Попроси совету ты
У родимой мамы.

3. Мать совету не дала
Ехать её с матросом:
Матрос замуж не возьмёт.
Насмеётся, бросит.

4. Ох, не послушала она
Матерна совета

**И поехала гулять
В край белого света.**

5. Через годик или два
Дочь идёт уныло,
На руках она несёт
Матросёнка-сына.

6. **Прими, мама, прими нас,
Прими, дорогая,**
Матросёнок будет звать:
«Бабушка родная».

7. **Иди ж, доченька, туда,
С кем совет имела,
Моего совета ты
Слушать не хотела.**

8. **Пойдём, сыночка, с тобой,
Здесь нас не примают.**

**Сине море глубоко,
Там нас ожидают.**

9. **Подошла она к реке
И слезой умылась.
Крепко сына обняла,
Под волною скрылась.**

с. Большая Речка Троицкого р-на [12]

**1. Вдоль по речке, по реке,
По реке протока,
Как за девицей матрос
Гонится сдалёка.**

2. – **Ох, матросы-моряки,
Где же ваши шлюпки?
Подарите хоть одно,
Пацелуя в губки.**

3. – Если хочешь быть женой,
То поедем с нами.

Попроси совета ты
У родимой мамы.

4. Мать совета не дала
Ехать **мне** с матросом:
Матрос замуж не возьмёт.
Насмеётся, бросит.

5. Не **послушалась** она
Мамина совета,

**С молодым матросом я
Ехала вкруг света.**

6. **Год прошёл, второй начал,
Дождь идёт косья,
На руках она несёт
Матросёнка-сына.**

7. **На-ко, мама, покачай,
Мать моя родная.**
Через год он будет звать
«Бабушка родная».

В варианте, записанном в Карасуке, имеется следующая финальная строфа: «А наутро по волнам / Труп ее несется. / А матрос на корабле / Смотрит да смеется» [6].

Во многих селах поздних российских переселенцев Краснощекковского, Петропавловского, Шипуновского районов известна балладная песня на стихи А.Е. Разоренова «За грибами в лес девчонки», в которой трагический финал обусловлен социальным неравенством (городской парень – деревенская девушка). А вот балладная песня «Деревенская Катя-пастушка» на Алтае имеет лишь локальное бытование. Нами она зафиксирована в с. Ново-Шипуново Краснощекковского района Алтайского края. Причиной трагического конфликта сюжета песни является социальное неравенство героев (городской «укротитель зверей» и «деревенская Катя-пастушка»).

1. На деревне жила среди стада овец
Деревенская Катя-пастушка.

И вот понравился ей укротитель зверей
Молодой чернобровый Андрюшка.

2. Вот год проходит, другой, а Андрюши всё нет,
А у Кати родился ребёнок.

Берёт ребёнка с собой, проклиная судьбу,
Идёт Катя разыскивать мужа.

3. – Здравствуй, миленький мой, укротитель
родной,

Я тебя уже год не видала.

– Что ты, что ты, поверь, я тебя не видал и не
знаю [15].

Сравнительный анализ песни с записями в других регионах России показывает, что алтайский вариант является усеченным: выпали картины социального падения героини и мести-убийства обманщика:

Научилась она водку горькую пить,
Тут ребенок при этом скончался.

Научилась она в рестораны ходить,
Наконец ей Андрюша попался.

Закипела тут кровь в молодецкой груди,
Финский нож ему в сердце вонзила:

– За измену твою, за коварную жизнь,
Тут за все я тебе отомстила! [17].

Смеем предположить, что причиной исчезновения данных картин сюжетной линии явилось осуждаемое в народной культуре недостаточно нравственное поведение героини и ее жестокость, в связи с чем эти картины были выброшены из песни и постепенно забыты.

В певческих группах как старожилов, так и поздних переселенцев особо популярны семейно-бытовые балладные песни с трагическим конфликтом внутри семьи. Так, в песне «Королик»

старшая сестра топит младшую, чтобы овладеть ее женихом. Варианты ее песенного текста записаны в большом количестве. Основные текстовые различия проявляются в следующих моментах:

– «Любил король девчонок, / Двух царских дочерей» (с. Линевское Смоленского р-на [18]), «Завлёл ты, мой королик, / Двух сарских дочерей» (с. Ветёлки Алейского р-на [19]), «Любил(ы) же ты, королик, / Двух царских дочерей» (с. Варшава Змеиногорского р-на [7, с. 20]), «Имел король девчонок» (с. Камышенка, Петропавловского р-на [20, с. 45–46]);

– «Как эти царски дети, / Как розочка, цвели» (с. Линевское Смоленского р-на), «Одна была красива, как розочка, цвела, / Друга еще красивее – как майский день была» (с. Камышенка Петропавловского р-на);

– «Как старшая ж меньшую / Сманула погулять» (с. Линевское Смоленского р-на), «А старшая меньшую / Хотела утопить» (с. Ветёлки Алейского р-на);

– «А старшая меньшую / Столкнула под ярком. / Тони, тони, злодейка, / Соперница моя» (с. Линевское Смоленского р-на), «А старшая меньшую / Столкнула с бережка. / Пльви, пльви, сестриса, / Как лодочка морска» (с. Ветёлки Алейского р-на).

Приведем наиболее полный вариант балладной песни «Королик», записанный О.А. Абрамовой в 2000 г. в с. Ветёлки Алейского р-на [19, с. 160]. Именно в нем раскрывается причина трагедии.

1. Королик, мой королик,

Королик молодой,
Завлёл ты, мой королик,
Двух сарских дочерей.

2. **Завлёл ты, мой королик,
Двух сарских дочерей.**

**А старшую пос(ы)ватал,
Меньшую замуж взял.**

3. А старшую посватал(ы),
Меньшую замуж взял.

А старшая меньшую
Хотела утопить.

4. А старшая мен(и)шую
Хотела утопить.

– Пойдём, пойдём, сестриса,
На берег(ы) на крутой,

5. Пойдём, пойдём, сестриса,
На берег(ы) на крутой.

Посмотрим вдаль, сестриса,
Чем берег украшён.

6. Посмотрим там, сестриса,
Чем берег украшён.

Украшен он, углажен

Златым(ы) морским песком.

7. Украшен он, углажен
Златым(ы) морским песком.
А старшая меньшую
Столкнула с бережка,
8. А старшая меньшую

Столкнула с бережка.
Пльиви, пльиви, сестриса,
Как лодочка морска.
Финальная картина в песенных вариантах
«Королика» различна.

с. Линевское Смоленского р-на [18]

Постой, постой сестрица,
Помешкай, не толкай,
Сниму с руки колечко,
Милому передай.
7. Носи, милый, колечко,
Носи, не потеряй.
Люби ж, милый, сестрицу,
Люби, не изменяй.

с. Камышенка Петропавловского р-на [21, с. 172–173]

– Постой, постой, сестрица,
Постой-ка, да не тол(ы)кай.
Сниму же с руки колещка,
Милому да передай.
– Тони, тони, злодейка,
Тони, не выплывай,
Люби, сестра, милого,
Люби, не забывай.
– Не надо м(ы)не колещка,
Не надо сиреб(ы)ра,
Тони, тони, злодейка,
До самого до д(ы)на
Была ты мне сестрица,
Теперь ты мне не сестра.
Теперь ты мне сестрица
Как лютая змея.

У старожилов Бийского, Каменского, Карасукского, Усть-Коксинского районов записана балладная песня с сюжетом «муж избавляется от жены – топит ее в реке» с зачином «Из-под камушка, из-под белого течёт реченька, речка быстрая» (с. Сростки Бийского р-на), «Из-под камушка, из-под серого» (с. Усть-Иша [5, с. 41–42], с. Карагай Усть-Коксинского р-на [22, с. 22]), «Из-под бережка, из-под крутого течет реченька, течет быстрая» [6].

По мнению С.Г. Лазутина, песня «о донском казаке, утопившем свою жену» имеет корни в ранней балладе о князе Романи, «который убивает свою жену на реке Смородине» [23, с. 154–159]. Особо трогательной является картина, передающая жертвенность матери, умоляющей погубить ее так, чтобы не услышали соседи и не испугались дети («Ой, да как жена мужу возмолялася, / Ой, да низко в ноженьки наклонялася. / Ой, да ты мой милай муж, ты казак донской, / Ой, да не топи ты меня рано с вечера. / Ой, да ты топи меня во глуху полночь. / Ой, да все соседушки спать полягутся, / Ой, да мои детушки крепким сном уснут» [5]).

Тексты финальных строф в песенных вариантах различаются. Наиболее интересны следующие: «Ох, неродной ты отец, где родная мать? / Ваша матушка во Дунай-реке / Бела мылася, утопилася» (с. Карагай [22, с. 22]); «Ой, да ты наш тятенька, ты казак лихой, / Ой, да ты куда девал

нашу маманьку? / – Ой, да ваша мамынька в речке плавает, / Ой, да в речке плавает быстрой щучкою» (Красногорское [5]).

Балладная песня с сюжетом «Муж-разбойник» имеет локальное бытование, нами она записана в селе Усть-Пустынка Краснощековского района Алтайского края. В данной социальной по тематике балладе социальный конфликт переплетен с семейным, в результате ночного преступного промысла мужа трагически погибает шури́н – брат жены.

Популярную балладную песню «Хас-Булат удалой» на стихи А.Н. Аммосова знают во многих бытовых певческих группах Алтайского края. Но наиболее интересный вариант с зачином «Разбулат удалой», распетый в стиле крестьянской протяжной песни, зафиксирован в с. Большая Речка Троицкого р-на Алтайского края от потомков поздних российских переселенцев [24, с. 169–170].

Музыкально-поэтический анализ балладных песен, бытующих в Алтайском крае, позволил выявить их характеристики. Так, песенный текст баллад, даже имеющих литературную основу, распет и исполняется в стиле крестьянской песенной лирики. Он содержит вставные гласные, повторы слов, словообрывы. В образцах типично употребление диалектного произношения: отдельных слов («к своёму сердцу», «не слыхала», «мово дитя», «матерна» (в значении «мамина»),

«сдалёка»), прилагательных с выпадением окончаний слов («на четвёрту», «мелки пташки», «разны голоса», «заботлива хозяйшк»), замена глагольных окончаний «сь» на «ся» («садитесь», «уселися», «осталася»), выпадение суффиксов («не примают»).

Языковая вариативность текста проявляется в употреблении схожих по значению существительных и глагольных форм («казак» – «солдат»; «увези» – «отвези») и словесных оборотов: «два года» – «два-три года» – «три года-лета»; «всё подробно рассказал» – «ему правду рассказал»; «знакомой, ой, да по дорожке, дорожке» – «знакоменькой дорожке»; «подожгли» – «всё сожгли», «сестру родную» – «сестру-красотку»; «сестру из плена я украл» – «сестру из плена выручал»; «я бы рада, воспитала, мне самой приюта нет» – «я бы рада, воспитала, я сама в чужих людях» – «я бы рада, воспитала, у самой больша семья».

Музыкально-поэтическая организация балладных песен связана со строфической двух-, трех- и четырехстрочной формой. Лад песен обычно минорного наклонения с одним устоем, реже секундовой или квартовой переменности. Музыкально-ритмическая организация связана с переменным двух- или трехдольным размером. Звучат песни в умеренном или медленном темпе. Основной напев обычно имеет широкий диапазон, в мелодике, помимо поступенных и волнообразных ходов, часто встречаются восходящие и нисходящие скачки. В целом данные характеристики отражают общерусские закономерности жанра поздних балладных песен.

Таким образом, рассмотрение вопроса бытования балладных песен в среде русского населе-

ния Алтайского края позволяет сделать вывод об активном бытовании песен этого жанра в конце XX столетия и постепенном его угасании к началу третьего десятилетия XXI в. (хотя в настоящее время в отдельных локусах региона балладные образцы пока еще записываются фольклористами). Сохранность жанра можно объяснить не только неприуроченностью исполнения, но и яркостью сюжетов, раскрывающих личные переживания героев и вызывающих сопереживание и сострадание исполнителей к ним.

Наибольшая активность жанра отмечается в бытовых певческих группах поздних переселенцев, у которых популярны песни любовной и семейно-бытовой тематики («Потеряла я колечко», «Скакал казак через долину», «Течет речка по песку»). Балладные песни социально-бытовой тематики локально сохраняются у старожилов с. Усть-Пустынка Краснощековского района («Катя-пастушка», о муже-разбойнике). В среде старообрядцев бытуют балладные песни семейно-бытовой тематики, близкие к поздним лирическим песням, например: «Из-под камушка, из-под серого» и «Прослужил солдат два года».

Музыкально-поэтические характеристики балладных песен, записанных у русского населения Алтайского края, в целом соответствуют общерусским закономерностям жанра. Особенностью является исполнительский распев произведений в стиле крестьянской песенной лирики. В целях сохранения жанра балладных песен в русской народно-певческой культуре необходима активная творческая работа по изучению произведений и их освоению региональными фольклорными и народно-певческими коллективами.

Список источников

1. Баллады / сост., подгот. текста и коммент. Б. П. Кирдана; вступ. ст. А. В. Кулагиной. М.: Русская книга, 2001. 464 с.
2. Русская народная баллада / сост. Д. М. Балашов. М.: Современник, 1983. 311 с.
3. Пропп В. Я. Поэтика фольклора. М.: Лабиринт, 1998. 352 с.
4. Материалы фольклорной экспедиции Барнаульского музыкального училища в Красногорском районе Алтайского края (рук. О. А. Абрамова), с. Фрунзе, запись 1979 г. Полевая тетрадь участника экспедиции О. Федорищевой (О. С. Щербаковой).
5. Абрамова О. А. Русская традиционная народная культура Красногорского района Алтайского края // Материалы фольклорных экспедиций. Вып. 6. Барнаул: ДЮФЦ «Песнохорки», 1999. 74 с.
6. Материалы фольклорной экспедиции О. С. Щербаковой в г. Карасуке Новосибирской области, запись 1980 г.
7. Кряжевских В. К. Бирюзой разукрашу светлицу. Русские народные песни села Варшава Алтайского края. Бийск: БигПИ, 1999. 28 с.
8. Абрамова О. А. Русская традиционная народная культура села Воробьево Шипуновского района Алтайского края // Материалы фольклорных экспедиций. Вып. 3. Барнаул: ДЮФЦ «Песнохорки», 1999. 81 с.
9. Неклюдов С. Фольклорные переработки русской поэзии XIX века: «Песнь грека» Д. В. Веневитинова // Неоконченный разговор. Сборник памяти Евгения Пермякова. М.: Новое издательство, 2008. С. 380–391.
10. Материалы фольклорной экспедиции в с. Зеркалы Шипуновского района Алтайского края, запись О. С. Щербаковой, 25 сентября 2016 г.

11. Материалы фольклорной экспедиции Алтайского государственного института культуры (рук. О. С. Щербакова) в с. Усть-Пустынка Краснощековского района Алтайского края, запись 6 июля 2021 г.
12. Материалы фольклорной экспедиции в с. Большая Речка Троицкого района Алтайского края, запись О. С. Щербаковой, запись июнь 1997 г.
13. Кряжевских В. К. Народное песенное творчество и подготовка учителя музыки: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ; Бийск: БИГПИ, 1998. 160 с.
14. Материалы фольклорной экспедиции в с. Белое Троицкого р-на Алтайского края, запись О. С. Щербаковой, запись июнь 1997 г.
15. Материалы фольклорной экспедиции Алтайского государственного института культуры (рук. О. С. Щербакова) в с. Ново-Шипуново Краснощековского района Алтайского края, запись 15 июля 2021 г.
16. Материалы фольклорной экспедиции Алтайского государственного института культуры (рук. О. С. Щербакова) в с. Ново-Шипуново Краснощековского района Алтайского края, запись 16 июля 2021 г.
17. В нашу гавань заходили корабли: Песни городских дворов и окраин / сост. К. П. Смирнова, Э. Н. Филина; худ. А. Амирханов. Пермь: Книга, 1996. 432 с. URL: <http://a-pesni.org/dvor/pastuchka.php> (дата обращения: 09.09.2023).
18. Материалы фольклорной экспедиции в с. Линевское Смоленского района Алтайского края, запись О. С. Щербаковой и Т. Бадулиной, август 1988 г.
19. Абрамова О. А. Русская традиционная культура Алейского района Алтайского края // Материалы фольклорных экспедиций. Вып. 8. Барнаул: ДЮФЦ «Песнохорки», БГПУ, 2002. 188 с.
20. Пешняк В. Г. Русские народные песни Алтайского края. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1980. 86 с.
21. Абрамова О. А. Истоки. Материалы музыкальных экспедиций (вып. 9). Барнаул: ЦЭВД «Песнохорки», НГПУ, 2003. 216 с.
22. Абрамова О. А. Русская традиционная народная культура Усть-Коксинского района Республики Алтай // Материалы фольклорных экспедиций. Вып. 4. Барнаул: ДЮФЦ «Песнохорки», 1999. 35 с.
23. Лазутин С. Г. Русские народные песни. М.: Просвещение. 292 с.
24. Щербакова О. С. Фольклорно-этнографические и песенные традиции русских Алтая: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2: Хрестоматия. Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2005. 287 с.: ноты.

*Статья поступила в редакцию 10.09.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 29.09.2023.
The article was submitted 10.09.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.*

Издано в АлтГПУ



Дронова, Е.Н. Электронная информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения : учебно-методическое пособие / Е.Н. Дронова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

Данное пособие содержит теоретические и практические материалы по вопросу создания, развития и использования электронной информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Представленные материалы апробированы и используются при изучении дисциплины «Электронно-информационная среда образовательного учреждения» студентами бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Пособие ориентировано на студентов педагогических вузов, а также может быть интересным для педагогов и широкого круга работников сферы образования, занимающихся вопросами инновационного обновления современной школы в условиях информатизации образования.



Колмогорова, Л.С. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте : монография / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 242 с. : ил.

Монография посвящена проблеме становления ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте. Авторы рассматривают понятие, структуру и генезис ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте, охватывающем периоды старшего школьного возраста и студенчества. В работе затронуты актуальные проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей личности в юношеском возрасте. В монографии представлены результаты исследования особенностей развития ценностно-смысловых образований лиц юношеского возраста, обучающихся на разных ступенях образования (старшие классы общеобразовательной школы, среднее профессиональное образование и университет).

Работа может быть интересна психологам, педагогам образовательных организаций, социальным педагогам, а также студентам, магистрантам и преподавателям вуза и колледжа.

Монография подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания (государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023 г.)



Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования : коллективная монография / Е.А. Андриенко, А.А. Веряев, А.Н. Дахин [и др.] ; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. А.А. Веряева. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 218 с. : ил.

Монография посвящена актуальной проблеме подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования. Монография может быть полезна педагогам, аспирантам (направление подготовки «44.06.01 Образование и педагогические науки»), соискателям ученых степеней, учителям школ, проходящим курсы повышения квалификации, научным работникам и исследователям в области педагогики, а также всем специалистам, работающим не только со студентами, но и с учащимися школ. Монография подготовлена к 90-летию Алтайского государственного педагогического университета.



Русский язык – основа развития образовательного пространства России и Таджикистана : сборник материалов международного форума руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке (6–7 апреля 2023 г., г. Душанбе, Республика Таджикистан) / под ред. И.Р. Лазаренко, Е.В. Кайгородова, П.В. Маркиной, А.А. Карагодина, И.А. Карагодиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 76 с. : ил.

Сборник включает материалы международного форума руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке. Форум посвящен Году русского языка в Республике Таджикистан. Целью форума «Русский язык – основа развития образовательного пространства России и Таджикистана» являлось распространение лучших практик российского образования в рамках международного сотрудничества, формирование системы методической поддержки учителей Таджикистана, ведущих обучение на русском языке, и школ с русским языком обучения. Сборник отражает программу форума, содержит результаты мониторинга управленческих, методических, научно-образовательных потребностей руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке в Республике Таджикистан, методические рекомендации для преподавателей русского языка и предметов на русском языке. В сборник включены фотографии, отражающие двухдневную работу форума. Издание адресовано руководителям и педагогам образовательных учреждений Республики Таджикистан, методистам и начинающим учителям русского языка как неродного и предметов на русском языке. Сборник подготовлен при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках реализации государственного задания по выполнению работы по информационно-технологическому обеспечению образовательной деятельности (организация и реализация мероприятий по распространению лучших практик российского образования в рамках международного сотрудничества, направленных на продвижение образования на русском языке, а также поддержку изучения русского языка в Таджикистане от Министерства просвещения Российской Федерации федеральному государственному бюджетному образовательному учреждению высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» на 2023 год).



Шадрин, А.Н. Методика измерений результатов исследования в физической культуре и спорте : учебно-методическое пособие / А.Н. Шадрин, М.Н. Клейменова, О.В. Баянкин. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 136 с.

В учебно-методическом пособии даны метрологические основы педагогического контроля, а также представлены математико-статистические методы и их применение для обработки и анализа полученных данных и планирования учебно-тренировочного процесса. Учебно-методическое пособие предназначено для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов института физической культуры и спорта, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры по дисциплинам «Основы научно-исследовательской работы», «Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте», «Методы количественного и качественного анализа данных», «Технология научных исследований в физической культуре». Представленный материал также может быть полезен для учителей физической культуры и тренеров.



Язык. Культура. Коммуникация : материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, г. Барнаул, 31 марта 2023 года / отв. ред. С.С. Примаков. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

Сборник содержит рекомендованные к публикации материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, организованной лингвистическим институтом АлтГПУ 31 марта 2023 года. Включенные в сборник статьи отражают результаты научных исследований студентов бакалавриата и магистратуры по актуальным проблемам языкознания, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, переводоведения, теории межкультурной коммуникации и лингводидактики.

Материалы сборника могут быть использованы студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Сведения об авторах

Абрамкина Светлана Георгиевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Артамонова Надежда Яковлевна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (г. Абакан, Россия).

Барангов Аюка Оконович – адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования), ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель – Федосеева Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бесчастных Елена Владимировна – аспирант кафедры истории, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (г. Абакан, Россия). Научный руководитель – Артамонова Надежда Яковлевна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (г. Абакан, Россия).

Богущая Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Волков Владимир Анатольевич – аспирант кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Бармин Валерий Анатольевич, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Воронушкина Олеся Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Гончарова Екатерина Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории института гуманитарных наук и языковых коммуникаций, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков, Россия).

Губарева Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Дарвиш Олеся Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ежов Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Колмогорова Людмила Степановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Королькова Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Кулиш Виталий Валерьевич – кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Лаптева Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии Кузбасского гуманитарно-педагогического института, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк, Россия).

Лапшина Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Профессиональные коммуникации», ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Москва, Россия).

Маркова Светлана Валерьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и эконометрики института экономики управления и финансов, ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет»; доцент кафедры экономики и управления на предприятии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ» (г. Казань, Россия).

Миронова Маргарита Давыдовна – доктор экономических наук, профессор кафедры управления корпоративными финансами института экономики управления и финансов, ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Казань, Россия).

Новикова Ольга Васильевна – старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Орешкова Юлия Александровна – аспирант кафедры истории, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (г. Абакан, Россия). Научный руководитель – Асочакова Валентина Нестеровна, доктор исторических наук, профессор кафедры истории, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (г. Абакан, Россия).

Рыжикова Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Сидоров Сергей Сергеевич – аспирант кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Колмогорова Людмила Степановна, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Станиславских Виктория Сергеевна – аспирант кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Щелгова Татьяна Кирилловна, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Щербачева Ольга Семеновна – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой народного хорового пения, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры» (г. Барнаул, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала «ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»
Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки
Периодичность издания: 4 номера в год (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 2024 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
30.10.2023 – 10.12.2023	11.12.2023 – 24.12.2023	25.12.2023 – 14.01.2024	15.01.2024 – 21.01.2024	22.01.2024 – 25.02.2024	15.03.2024
№ 2					
29.01.2024 – 10.03.2024	11.03.2024 – 24.03.2024	25.05.2024 – 07.04.2024	08.04.2024 – 14.04.2024	15.04.2024 – 26.05.2024	14.06.2024
№ 3					
08.04.2024 – 19.05.2024	20.05.2024 – 02.06.2024	03.06.2024 – 16.06.2024	17.06.2024 – 23.06.2024	24.06.2024 – 15.09.2024	27.09.2024
№ 4					
22.07.2024 – 01.09.2024	02.09.2024 – 15.09.2024	16.09.2024 – 29.09.2024	30.09.2024 – 06.10.2024	07.10.2024 – 10.11.2024	05.12.2024

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 • 4 (57) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 11.11.2023 г. Дата выхода в свет 05.12.2023 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 29.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557.