

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2024

•1 (58)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2024 • 1 (58) •

Учредитель СМИ

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

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

Редакционная коллегия выпуска

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

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Рязанова Т. А., Лаврентьева З. И.
ДИНАМИКА УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ СО ШКОЛОЙ..... 5
- Чикова О. А., Витюнин М. А., Сартаков И. В.
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД 11

Методология и технология профессионального образования

- Живора Е. В., Каткова В. Н., Прихода И. В.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАБОТЫ С МЕХАНИЗМАМИ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ НАВЫК ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ 20
- Костылева Т. А., Самарина О. В., Самарин В. А.
ИНСТРУМЕНТЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 29
- Майзенгер Н. В., Суханова И. Г.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ОРИГИНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 39
- Марьина О. В., Худенко Е. А.
СТАЖИРОВКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ 46
- Новикова Н. В., Холодкова О. Г.
КРЕАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 52
- Повинич А. Ю., Костюкова Т. А.
ФОРСАЙТ-ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 59

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

- Ежов П. Ю., Смирнов А. В.
РАЗРАБОТКА СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ОНЛАЙН-МЕРОПРИЯТИЯ 65
- Черникова А. А., Обласова О. В.
ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЕМЬИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПОДРОСТКОВ 70

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**Отечественная история**

Блохин В. С.
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КАНОНИЧЕСКИХ СТРУКТУР АРМЯНСКОЙ АПОСТОЛЬСКОЙ
ЦЕРКВИ В РОССИИ И РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В АРМЕНИИ (1991–2023 гг.)..... 77

Красилова Е. В.
ФОРМИРОВАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ
СТОРОЖЕВОЙ ОХРАНЫ г. ТОМСКА ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ (1948–1950 гг.)..... 84

Этнология, антропология и этнография

Бородовский А. П.
ДИСКУРС ТЕРМИНА «АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВА-
НИЯХ НАСЕЛЕНИЯ ЭПОХИ РАННЕГО ЖЕЛЕЗА НА ВЕРХНЕЙ ОБИ..... 90

Рындина О. М.
ОТ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ К МУЗЕЮ РЕГИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА 96

Отзывы

Матвеева Н. А., Куликова Л. Г.
III СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВА-
НИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ – ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ» 100

Издано в АлтГПУ 104

Сведения об авторах..... 106

Информация для авторов 108

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.018.26

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-5-10

Татьяна Александровна Рязанова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, taina-76@yandex.ru

Зоя Ивановна Лаврентьева

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

ДИНАМИКА УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ СО ШКОЛОЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования педагогических условий формирования осознанного родительства в партнерских отношениях семьи и школы, показана возможность изменения уровня осознанности компонентов родительства педагогическими средствами. В исследовании принимали участие родители, имеющие от одного до трех детей школьного возраста. Сбор и анализ данных осуществлялся при помощи интерактивных программ Google Forms, Excel, StatTech v. 3.1.6 и классических методов: верификация данных, сопоставление, интерпретация, обобщение и других. Полученные результаты доказывают возможность влияния на субъектные качества родителей в условиях образовательного процесса. Это и определяет новизну исследования.

Ключевые слова: образовательный процесс; просвещение родителей; формирование осознанного родительства; уровни осознанности компонентов родительства.

Tatyana A. Ryazanova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, taina-76@yandex.ru

Zoya I. Lavrentyeva

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

DYNAMICS OF PARENTS' CONSCIOUSNESS THROUGH INVOLVEMENT IN PARTNERSHIP WITH THE SCHOOL

Abstract. The article presents the research results of the pedagogical conditions that form conscious parenthood in the family's partnership with the school. The change in the consciousness of parenthood has been proven by pedagogical means. The study involved parents with one to three school-age children. Data collection and analysis was carried out using interactive programs such as Google Forms, Excel, Stat Tech v. 3.1.6 and classical methods such as data verification, comparison, interpretation, generalization and others. The results obtained prove the dependence of parental consciousness on involvement in the educational process. This fact determines the novelty of the research.

Keywords: educational process; parent education; formation of conscious parenting; levels of consciousness of parenting components.

Тема исследования детерминирована совокупностью нескольких факторов: федеральным законом об образовании, закрепляющим ответственность родителей в отношении обеспечения образования для своих детей, научными исследованиями, подтверждающими важность участия родителей в образовательном процессе, и запросом со стороны участников образовательного процесса – педагогов, обучающихся и их родителей.

С учетом всеобщего признания важности участия родителей в образовательном процессе своих детей на удивление мало исследований, конкретизирующих степень и форму участия ро-

дителей, какими личностными качествами обладают родители, вовлеченные в образовательный процесс.

Отсутствие согласия в отношении категориального аппарата может способствовать неадекватным ожиданиям родителей, детей и педагогов, деморализации всех участников образовательного процесса, неэффективному использованию школьных ресурсов, направленных на вовлечение родителей.

Анализ научной литературы показал, что наиболее часто к теме родительства и его специфическим сторонам обращаются представители психологии

(А. Адлер, О. С. Антонович, Э. Бёрн, В. Н. Дружинина, А. Г. Долгих, М. О. Ермихина, А. И. Захарова, С. В. Ковалёва, Н. П. Мальтеникова, Р. В. Овчарова, Дж. Хонигман, Э. Г. Эйдемиллер) и социологии (Н. В. Богачёва, С. И. Голод, Т. А. Гурко, И. Ф. Дементьева, С. В. Захаров, М. С. Мацковский, М. Мид, А. М. Рогова, В. Д. Шапиро). В педагогике эта тема представлена недостаточно широко (Н. А. Демчук, Е. В. Евдокимова, Е. К. Узденова) и касается вопросов формирования образа родительства у подрастающего поколения и преимущественно представляет направление науки «педагогическая психология».

Ведущей идеей нашего исследования является: влияние на осознанность родительства вовлеченности семьи в партнерские отношения со школой. Под осознанным родительством мы понимаем осмысление родителями своей роли в воспитании, обучении и развитии ребенка, которая заключается в осознании родителями родительских ответственности, отношения, позиции, чувств, а также семейных ценностей и стиля воспитания [1].

В качестве специфического фактора формирования осознанного родительства нами признается вовлечение родителей в партнерские отношения с образовательной организацией. Партнерство как вид взаимодействия семьи и школы представляет собой триединое взаимодействие педагогов, родителей и ребенка, в котором ребенок является полноправным партнером, несущим полную ответственность за определенную деятельность [2]. Вовлечение родителей в партнерские отношения – это приглашение к соучастию в организации образовательного и воспитательного процесса, присутствию в жизнедеятельности школы [3]. Средствами вовлечения в нашем случае выступают: участие в работе родительских комитетов, посещение обучающих семинаров, выражение инициативы в организации и проведении воспитательных мероприятий [4].

Вовлеченность в партнерские отношения, как результат вовлечения, характеризуется следующими показателями: способность принимать решения относительно организации образовательного и воспитательного процесса, умение выдвигать предложения, способность контролировать выполнение решений, анализировать полученные результаты и планировать дальнейший путь развития [5, 6]. Кроме того, показателями вовлеченности выступают изменения в самом родительстве: выраженность родительской позиции

при принятии решений; увеличение частоты проявления родительских чувств; качество родительской ответственности; способность в продвижении семейных ценностей; устойчивость стиля воспитания.

Исходя из выявленных фактов, возникла идея исследования: проверить возможность влияния вовлеченности в партнерские отношения со школой на уровень осознанности компонентов родительства, выявленных в процессе психологического исследования субъектных качеств осознанного родительства и условиями их формирования М. О. Ермихиной. За основу был взят тест выше-названного автора «Сознательное родительство» [7]. В нашем исследовании фиксировалась динамика следующих критериев: родительская ответственность, родительские чувства, родительская позиция, стиль семейного воспитания, родительское отношение и семейные ценности. Исключены из контроля «родительские установки и ожидания», но вопросы по этому критерию сохранены, так как тест позиционируется как формирующий, а базой настоящего исследования стали родители, имеющие активную позицию и заинтересованные в повышении своих родительских качеств. В контрольной группе было опрошено 24 родителя школьников 1–9-х классов, в эксперименте приняли участие 15 родителей школьников 1–9-х классов.

Данный эксперимент носил характер уточняющего, поэтому были созданы следующие ограничения: исключительно онлайн-формат занятий, число занятий (=заданий) – 8, время проведения – 2 месяца.

Подготовленные и обработанные в приложении Excel данные были также статистически проверены в программе StatTech v. 3.1.6 (разработчик – ООО «Статтех», 2023, Россия) [8]. Результаты математической обработки показали, что все данные достоверны, следовательно, могут быть использованы для отслеживания изменений в результате проведения опытно-экспериментальной работы.

Количественные показатели в программе оцениваются на соответствие нормальному распределению с помощью критерия Шапиро – Уилка (при числе исследуемых менее 50) или критерия Колмогорова – Смирнова (при числе исследуемых более 50). Так как в данном исследовании в обеих группах число участников менее 50, применены только критерии Шапиро – Уилка.

Количественные показатели, имеющие нормальное распределение, описывались с помощью

средних арифметических величин (M) и стандартных отклонений (SD), границ 95 % доверительного интервала (95 % ДИ). Полученные результаты

в экспериментальной и контрольной группах приведены на диаграммах «Экспериментальная группа» (рис. 1) и «Контрольная группа» (рис. 2).

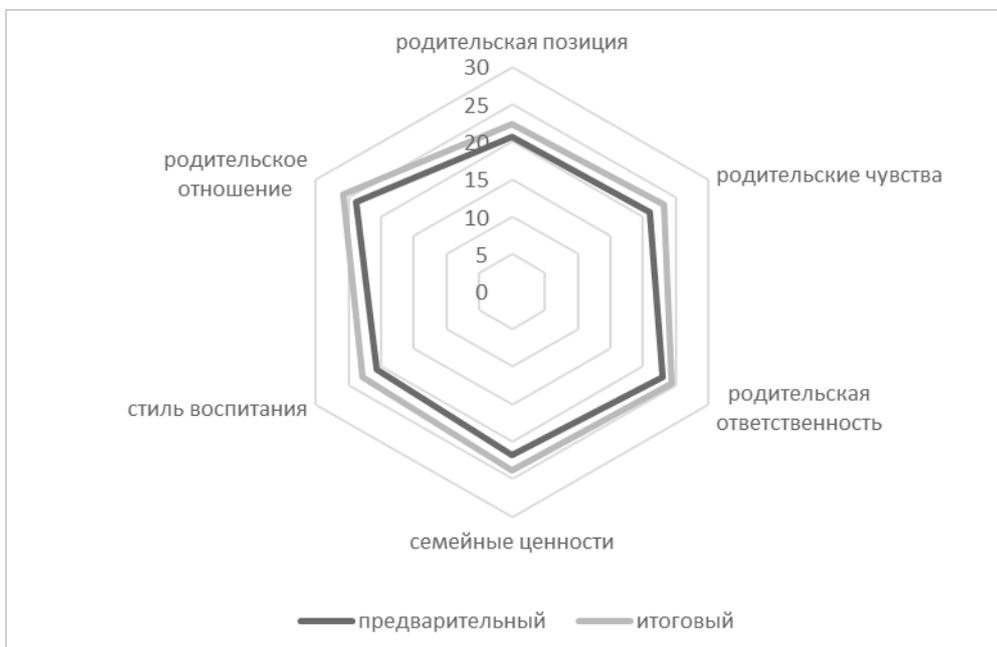


Рис. 1. Уровень осознанности родительства в экспериментальной группе (n 15)



Рис. 2. Уровень осознанности родительства в контрольной группе (n 24)

В диаграммах отражены изменения или отсутствие изменений по следующим критериям: уровень определяется по 30-балльной шкале; измеряемые категории – стиль семейного воспитания, семейные ценности, родительские чувства, отношение, ответственность и позиция. Разница

в полученных результатах очевидна. На диаграмме экспериментальной группы заметно явное увеличение уровня осознанности у всех категорий родительства, в то время как графики, отражающие результаты контрольной группы, почти идентичны.

Остановимся подробнее на результатах, полученных в контрольной группе. Наиболее осознаваемые категории: родительское отношение, родительская ответственность и стиль семейного воспитания. Отметим, что в сфере родительских отношений по результатам итогового опроса все участники контрольной группы попадают в группу с высоким уровнем осознанности. Родительское отношение, наиболее осознаваемое родителями субъектно-личностное качество, увеличение общего балла с 640 до 654.

Родительские чувства не имеют низкого уровня баллов, но общий балл в предварительном опросе отставал от лидирующей категории (родительское отношение) более чем на 70 пунктов. Для группы из 24 человек разница существенная. Общий балл в этой категории, несмотря на появление участников, набравших 29 и 30 баллов в итоговом опросе, изменился на 1 балл – с 567 до 568, что входит в статистическую погрешность и не считается изменением.

Родительская позиция у респондентов отличалась стабильностью. Общий балл предварительного и итогового опросов составил 539. Все изменения происходили внутри уровней, кто-то набрал больше баллов, чем в первый раз, кто-то меньше, но это не отразилось на общем результате. Примечательно, что демонстрируемые высокие результаты родителей не влияют на их включенность в процесс образования ребенка. То есть имеющийся опыт не реализуется на практике. Более того, родители двух и более детей по-разному оценивают свои родительские качества в отношении своих детей. В инструкции к тесту подчеркивалось, что отвечать на вопросы следует, подразумевая одного и того же ребенка, даже если родителю кажется, что отношение к детям у него идентичное.

Результаты в категории «родительская ответственность» не стали сюрпризом, заняв второе место в рейтинге. Снижение на 5 баллов произошло внутри уровней. Общий балл результатов предварительного опроса 622, в итоговом опросе 617.

Семейные ценности проявились как наиболее нестабильный критерий по результатам двух исследований. Хотя, казалось бы, эта категория должна отличаться устойчивостью и постоянством. По факту же изменения в контрольной группе составили 13 пунктов, снизившись с 556 до 543 баллов.

Стиль семейного воспитания, напротив, у участников контрольной группы улучшился.

Хотя эти изменения также произошли внутри уровней, но общий балл вырос с 590 до 602. Возможно, на фиксируемые изменения влияет обдумывание участниками ответов на вопросы теста. Ведь его создатели вкладывали такую опцию в свою работу. Тест должен был способствовать осознанию родителями своих родительских ролей и установок.

Анализируя данные предварительного опроса экспериментальной группы, нельзя упускать из внимания тот факт, что участницами эксперимента стали мамы, на регулярной основе посещающие психологические тренинги. Более низкие результаты, чем в контрольной группе, обусловлены повышенным критическим отношением участниц к себе в качестве родителей. Также в этой группе мамы владели достаточной информацией обо всех категориях, но им не удавалось применять на практике имеющиеся знания. Так как нами применялся феноменологический подход при организации исследования, предполагающий субъективизм оценивания и важность любого частного результата, фиксировать мы будем изменения внутри групп, не соотнося их друг с другом.

Родительское отношение, как и в контрольной группе, возглавило рейтинг. Многие из участников сохранили свой уровень осознанности в этой категории. Но за счет части родителей, улучшивших свои результаты, общий балл увеличился на 30 единиц – с 358 до 388.

Родительские чувства оказались на четвертом месте. На диаграмме видно, что появился новый максимальный результат, благодаря которому общий балл увеличился на 31 пункт – с 318 до 349. После подведения итогов место в рейтинге так и осталось четвертым, так как остальные показатели также изменились в сторону увеличения.

Родительская позиция даже в данной группе участниц, занимающихся самопознанием и саморазвитием, оказалась наименее осознанной. Увеличение на 24 балла не изменило общую ситуацию. Сумма баллов увеличилась с 310 до 334. Можно предположить, что результат детерминирован вопросами, определяющими родительскую позицию в тесте «Сознательное родительство». Они воспринимаются родителями не однозначно. Вот этот перечень:

- Думаю, что в дальнейшем наш ребенок не будет причинять значительного беспокойства.
- Принимая какое-либо решение, родителям следует всерьез считаться с мнением своего ребенка?

- Я общаюсь со своей семьей чаще с позиции сотрудничества.
- В определенных пределах родители должны обращаться с ребенком как с равным.
- Я как родитель умею настоять на своем.
- Родитель должен пользоваться уважением в семье.

Исходя из этих вопросов, составим описание идеальной родительской позиции, с точки зрения авторов теста. Такой родитель думает, что его ребенок не будет приносить беспокойства, всерьез считается с мнением ребенка, принимая любое решение, обращается с ребенком как с равным, в целом общается с семьей исключительно с позиции сотрудничества, никогда не настаивает на своем, используя статус родителя, при этом всегда пользуется уважением у ребенка. В жизни довольно сложно встретить эти признаки у одного человека. Большинство родителей набрали низкие баллы за ответ на вопрос об умении настоять на своем как родители.

Родительская ответственность – это та категория, которую родители понимают и принимают. Кроме личной моральной ответственности, родители несут административную и уголовную ответственность за жизнь, здоровье, воспитание и образование своих детей. В этой сфере участники эксперимента также улучшили свои показатели с 343 до 366 баллов. Обратная сторона медали этого качества – желание родителей взять всю ответственность на себя, чтобы исключить возможные негативные последствия. Школа также поддерживает эту тенденцию. Родители старшеклассников продолжают следить за выполнением домашнего задания и за комплектацией учебного портфеля, хотя эти обязанности подросток способен нести самостоятельно. Все, что выходит за рамки материального обеспечения (приобретения канцтоваров, формы, питания и тому подобное), не должно оставаться ответственностью родителей.

Контингент участников предопределил довольно высокое осознание семейных ценностей, в отличие от трех других групп. Семейные ценности во второй экспериментальной группе входят в тройку лидеров. После проведения экспериментальной работы результат улучшился на 32 балла – с 325 до 357. Семейные ценности, как и стиль семейного воспитания, продемонстрировали самые значительные изменения.

Как отмечалось выше, стиль семейного воспитания после прохождения участниками программы по формированию осознанного родительства изменил свои результаты в сторону увеличения. Общий балл, набранный участниками, составил 344, против 311 баллов. Нужно отметить, что ответы на вопросы в этой категории отличались вариативностью. Предположительно, это связано с тем, что стиль воспитания в каждой семье свой и зависит от многих факторов.

Открытием исследования стало то, что и в педагогических условиях мы можем влиять на такие важные качества личности, как семейные ценности, родительская позиция или стиль семейного воспитания, причем только обеспечив вовлеченность родителей в партнерские отношения и рефлексию опыта участников.

Диаграмма на рисунке 2 представляет классический вариант результатов контрольной группы с минимальным внешним влиянием. Визуально фиксируются незначительные различия графиков в контрольных точках. Так как всегда присутствует человеческий фактор в области восприятия вопросов, то добиться идентичных ответов, когда доступны пять различных вариантов ответа, практически невозможно. Поэтому констатируем отсутствие изменений в контрольной группе между результатами предварительного и итогового опросов.

Результаты работы с экспериментальной группой показали положительную динамику во всех категориях. В общих значениях изменения составили от 23 баллов (родительские ответственность и позиция) до 33 баллов (стиль семейного воспитания). Осознанность родительских отношений увеличилась на 30 баллов суммарно, чувств на 31 балл, семейных ценностей на 32 балла.

Полученные результаты в уточняющем эксперименте дают право сделать вывод о том, что в педагогических условиях и педагогическими средствами возможно оказывать влияние на субъектно-психические качества осознанного родительства. Причем изменения наблюдаются не только в лабильных качествах, часто зависящих от ситуации (чувства, отношение), но и в устойчивых качествах (позиция, ценности). Необходимо провести исследование среди родителей, пассивных и негативно настроенных в отношении организации образовательного процесса для своих детей, с целью подтверждения или опровержения полученных результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 22 с.
2. Рязанова Т. А. Партнерские отношения семьи и школы как педагогическое условие формирования осознанного родительства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. № 11. С. 101–105.
3. Любицкая К. А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 18 с.
4. What is Parent Engagement in Early Learning? Depends Who You Ask / Deborah Gross, Amie F. and ets. URL: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6> (дата обращения: 19.01.2024).
5. Замолоцких Е. Г. Семья и школа социальные партнеры (исторический аспект) // Педагогика и психология образования. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-i-shkola-sotsialnye-partnery-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 12.12.2023).
6. Лаврентьева З. И. Партнерские отношения семьи и школы в контексте современных социальных процессов // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой. Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2020. Ч. 2. С. 8–14.
7. Тест «Сознательное родительство» (М. О. Ермихина). URL: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-soznatelnoe-roditelstvo-m-s-ermihina> (дата обращения: 12.12.2023).
8. STATTECH = Статистическая обработка данных. URL: <https://stattech.ru> (дата обращения: 12.12.2023).

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; одобрена после рецензирования 05.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 22.01.2024; approved after reviewing 05.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

УДК 373.5.016:004

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-11-19

Ольга Анатольевна Чикова*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия; Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, chik63@mail.ru***Максим Александрович Витюнин***Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, wma32189@bk.ru***Игорь Витальевич Сартаков***Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, nsk@bk.ru*

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Представлена структурная модель компетенции моделирования в информационно-технологическом образовании, включающая три основных элемента: предметно-ориентированные знания; метазнания о моделях и моделировании и практика моделирования. Структурная модель компетенции моделирования развивает теорию и методику обучения школьников моделированию. Проведен опрос экспертов, который показал высокую воспринимаемую полезность, простоту использования и поведенческое намерение использования предложенной модели компетенции моделирования для классов информационно-технологического профиля.

Ключевые слова: обучение школьников компьютерному моделированию; практико-ориентированный подход; компетенция моделирования; структурная модель; информационно-технологический профиль.

Olga A. Chikova*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, chik63@mail.ru***Maxim A. Vityunin***Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, wma32189@bk.ru***Igor V. Sartakov***Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nsk@bk.ru*

TEACHING COMPUTER MODELING TO INFORMATION TECHNOLOGY STUDENTS: A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Abstract. A structural model of modeling competence in information technology education is presented, which includes three main elements: subject-specific knowledge; meta-knowledge about models and simulation and modeling practice. The structural model of modeling competence develops the theory and methodology of teaching modeling to schoolchildren. A survey of experts was conducted, which showed high perceived usefulness, ease of use, and behavioral intention to use the proposed modeling competency model for information technology classes.

Keywords: computer modeling training; practice-oriented approach; modeling competence; structural model; information technology profile.

Профильное обучение школьников компьютерному моделированию отражает запросы современной экономики и производства на подготовку выпускников, способных жить и трудиться в современной высокотехнологичной среде, успешно овладеть профессиональными умениями и технологическими способами деятельности, навыками проектирования, исследования и управления. Обучение школьников информационно-технологического профиля компьютерному моделированию интегрирует знания по разным предметам учебного плана и становится одним из базовых для формирования у обучающихся функциональ-

ной грамотности, технико-технологического, проектного, креативного и критического мышления на основе практико-ориентированного обучения и системно-деятельностного подхода в реализации содержания обучения математике и информатике. Основной целью освоения образовательной области «Математика и информатика» является достижение учащимися совокупности основных личностных, метапредметных и предметных результатов, что выражается в уровне их функциональной грамотности, необходимой для перехода к новым приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации [1].

В классах информационно-технологического профиля основной методический принцип преподавания неразрывно связан с освоением процесса моделирования, построения и анализа разнообразных моделей. Примерная основная образовательная программа основного общего образования по образовательной области «Технология» включает инвариантные модули «Производство и технологии», «Компьютерная графика. Черчение», «Робототехника» «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», направленные на реализацию данного методического принципа [1]. Согласно ФГОС ООО, предметные образовательные результаты по образовательной области «Технология» должны отражать овладение методами моделирования, конструирования, средствами и формами графического отображения объектов или процессов, развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации [1].

Обучение школьников моделированию ведется с помощью цифровых технологий и основано на первичном освоении систем автоматизированного проектирования (САПР). Системы автоматизированного проектирования предназначены для автоматизации рутинных процессов на этапе проектирования изделия, подготовки сопутствующей технической документации с соблюдением единого стандарта конструкторской документации (ЕСКД), а также автоматизации управления производством. В современной практике школьного отечественного образования наиболее популярны «Компас-3D» [2]. В отечественной научно-методической литературе описан опыт обучения школьников моделированию в рамках модуля «Техника и техническое творчество» [3]; рассмотрена последовательность разработки и оформления электронного учебника для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы школьников в инженерных классах при освоении САПР «Компас-3D» [4]; представлена общая характеристика процесса учебного моделирования в школе и раскрываются этапы учебного моделирования технических объектов на уроках технологии [5]; обсуждается управление процессом формирования метапредметных компетенций школьников в ходе проектной деятельности на уроках технологии, при освоении модуля «3D-моделирование» [6]; представлены возможности использования технологии 3D-моделирования для формирования таких составляющих технологической грамотности у младших подростков, как применение

знаний в различных предметных областях; изучение различных технологий виртуального моделирования; формирование знаний, умений, навыков в различных сферах профессиональной деятельности (архитектура, приборостроение, медицина, инженерное и техническое направление) [7].

Методы обучения школьников моделированию на уроках технологии исследуются за рубежом [8]. Отмечается, что одной из основных коммуникативных возможностей инженерного сообщества является использование графических представлений объектов и процессов в форме эскизов, рисунков, диаграмм и схем, поэтому умение создавать, использовать/применять, оценивать и пересматривать модели является необходимым навыком для приобретения глубокого понимания как процессов технологического развития, так и научной практики и является ключевым компонентом для обучения школьников технологии, математике и естественным наукам [9]. Указывается, что моделирование в форме визуальных представлений является одним из способов операционализации, потому что оно является аутентичным и играет решающую роль в методической поддержке обучения в области естественных наук, технологий, инженерии и математики STEM-обучения [10]. Сочетание моделирования и проектирования способствует реализации концепции STEM-обучения, поскольку она объединяет элементы научные, технологические, инженерные и математические. Кроме того, обучение моделированию обеспечивает переход между практической ситуацией и необходимыми математическими аналитическими инструментами для моделирования различных версий реальности. Это особенно актуально в случае решения задач, когда предполагается понимание реальности (наука) и манипулирование реальностью (технология и инженерия). Рекомендуются включать изучение моделей и моделирования в учебные программы STEM на различных этапах обучения для обеспечения развития учащихся. Например, учащимся начальной школы можно дать ранний опыт моделирования с помощью конкретных моделей, что повлечет за собой предоставление учащимся средней школы формальных аспектов моделирования, которые включают характер, типы и функции моделей и моделирования [11]. Подчеркивается, что для достижения технологической грамотности школьникам необходимо более подробно и детально изучать сущность моделирования: какова гносеологическая природа

«моделирования», каковы функции «моделей», каким образом они применяются и т. д. Речь идет о тех вопросах, которыми занимается философия техники. Например, Boon & Knuuttila определяют назначение моделирования в инженерных науках следующим образом: моделирование нужно «...для понимания, прогнозирования или оптимизации поведения устройств или свойств различных материалов, действительных или возможных» [12, с. 693]; они также подчеркивают заметное различие между моделями, разработанными в «технических науках», и моделями, созданными в «инженерном деле на практике». Другим ценным аспектом работы Boon & Knuuttila [12] является указание на познавательный аспект моделей и моделирования: модели – это не только «представляющие», но и «познавательные» инструменты (частично независимые от теории и опытных данных), которые помогают инженерам повышать уровень своего образования, создавая их и манипулируя ими, а иногда и в реализации неожиданной инновационной концепции или области исследований.

В настоящее время наблюдается дефицит научно-методических исследований по теории и методике обучения школьников моделированию в части образовательных результатов, критериев их оценивания. В рамках компетентностно-ориентированного подхода актуальна разработка структурной модели компетенции моделирования. Цель статьи – на основе компаративистского анализа отечественной и зарубежной научно-методической литературы разработать и оценить структурную модель компетенции моделирования.

Разработка концепции компетенции моделирования и инструментов оценки ее достижения прежде всего опиралась на результаты работ, где компетенция моделирования рассматривается как научная компетенция. Ch. Nicolaou, C. Constantinou провели анализ литературы по

оценке моделирования как научной компетенции, который был основан на оценке различных аспектов научного моделирования (практики моделирования, продукта моделирования, метазнаний, когнитивных процессов во время моделирования), и показывал, что не все аспекты компетентности моделирования оцениваются с помощью определенных инструментов. Поэтому был сделан вывод о необходимости разработки концепции компетенции моделирования и инструментов оценки ее достижения [13]. Структурная модель научной компетенции математического моделирования Мааß К. [14] выглядит следующим образом:

А. Подкомпетенции для выполнения отдельных шагов процесса моделирования:

- компетенции для понимания реальной проблемы и создания модели, основанной на реальности;
- умение создавать математическую модель для реальной модели;
- компетенции для решения математических задач в рамках этой математической модели;
- способности интерпретировать математические результаты в реальной ситуации;
- компетенции для проверки решения.

Б. Навыки метакогнитивного моделирования.

В. Способности структурировать проблемы реального мира и работать в направлении их решения.

Г. Способности аргументировать процесс моделирования и описать эту аргументацию.

Д. Способности видеть возможности, которые предлагает математика для решения реальных проблем, и рассматривать эти возможности как положительные.

S. S. Nielsen, J. A. Nielsen разработали структурную модель компетентности в области моделирования как состоящую из трех основных элементов: предметно-ориентированных знаний; метазнаний о моделях, моделировании и практик моделирования (рис. 1) [15].

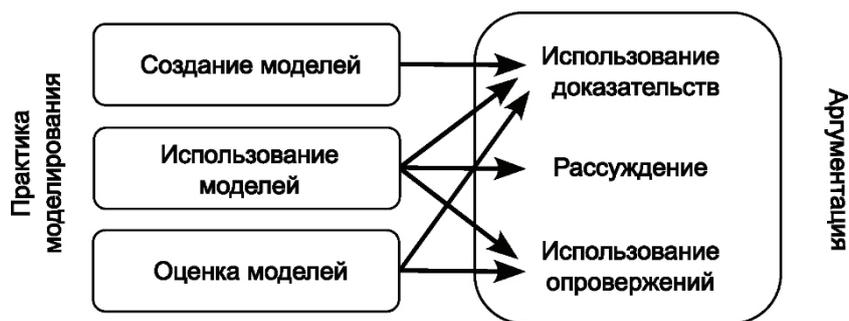


Рис. 1. Схема развития аргументации в различных практиках моделирования [16]

М. Evagorou, Ch. Nicolaou, Ch. Lymbouridou для оценки достижения учащимися компетенции моделирования предложили использовать схему развития аргументации в практике моделирования. На рисунке 1 представлены практики моделирования (создание моделей, использование моделей и оценка моделей) и элементы аргументации, которые более очевидны в каждой из практик. Основной вывод состоит в том, что каждая практика моделирования может поддерживать разные этапы аргументации и учителя должны вовлечь обучаемых в практику оценки моделирования. Достижение компетенции моделирования происходит, когда учащиеся используют модели для доказательств, рассуждений и опровержений фактов и моделирование помогает им лучше понять явление [16].

Разработка структурной модели компетенции моделирования и инструментов оценки ее достижения опиралась на результаты исследований дидактических возможностей применения компетентностно-ориентированного подхода в технологическом образовании. М. G. Nia, М. J. de Vries отмечают, что знания, умения и навыки моделирования – наиболее проблематичная часть концепции стандарта технологической грамотности «Standards for Technological Literacy» (STL) [17]. Научно-методическое исследование шведских учителей технологии выявило семь разных подходов к обучению школьников умению моделирования на уроках технологии: 1) выявление различных решений; 2) поиск способов и ограничений в решениях; 3) представление идеи, структуры и функции объектов и систем; 4) связь решений с чертежами; 5) визуализация решения задач; 6) метод проб и ошибок, обучение на ошибках; 7) обучение на чужом опыте [8]. М. J. de Vries отмечает, что в технологическом образовании часто используются модели, связанные с рисованием или визуально-пространственными манипуляциями, визуальным представлением объекта или процесса проектирования. Например, если учащиеся средней школы проектируют дом на уроке технологии, они могут начать с создания 3D-модели в программе САПР (автоматизированное проектирование), продолжить использовать математические модели для расчета размеров несущих конструкций и, наконец, построить физический прототип. В технологическом образовании изучается сущность моделей и процесса моделирования. Модели в технологическом образовании пред-

ставляют собой абстрактную версию объектов окружающего мира и могут включать конкретные, концептуальные и формальные/символические модели. В технологическом образовании таким образом изучаются роли и функции использования модели по отношению к конкретным процессам и навыкам моделирования. Модели поддерживают разработку теорий и продуктов посредством манипулирования (например, конкретные модели) и мысленного эксперимента (например, концептуальные модели). В технологическом образовании модели теорий и продуктов выступают в качестве средств обучения моделированию [11]. Исследование S. S. Nielsen, J. A. Nielsen показало, что: 1) учителя отдают приоритет предметным знаниям, заложенным в модели, а не процессу моделирования и метазнаниям; 2) учителя уделяют первоочередное внимание вовлечению учащихся в деятельность моделирования в описательных, а не в прогнозирующих целях; 3) процесс разработки, оценки и пересмотра моделей на основе собственных запросов учащихся играет лишь незначительную роль в практике учителей; 4) насыщенная содержанием учебная программа и экзамен с несколькими вариантами ответов контрпродуктивны усилиям учителей по внедрению компетентностно-ориентированного подхода к обучению моделированию [18].

Авторская модель компетенции моделирования.

На основе компаративистского анализа зарубежной научно-методической литературы авторами разработана структурная модель компетенции моделирования (рис. 2). Разработка структурной модели компетенции моделирования и инструментов оценки ее достижения опиралась на результаты работ, где компетенция моделирования рассматривается как научная компетенция [13–16], и научно-методические исследования методов формирования у школьников умений и навыков моделирования [8, 17, 18].

Отзывы педагогов на предложенную модель.

Разработанная структурная модель компетенции моделирования предлагается к проверке экспертами – 25 педагогами образовательных организаций Свердловской и Новосибирской областей. Эксперты оценивали модель анонимно. Единым квалификационным требованием для экспертов является наличие опыта применения ИКТ в профессиональной деятельности, желательно при работе в классах информационно-технологического профиля. С целью обеспечения анонимности экспертных оценок опрос экспертов

проводится с использованием инструмента анонимного опроса Google Forms. О каждом эксперте были сообщены следующие данные (в ранжированном виде): пол (1-м, 2-ж), возраст (23–63 года), педагогический стаж (1 год – 47 лет), педагогиче-

ский стаж в применении ИКТ (1 год – 34 года). Поскольку оцениваемая модель носит прикладной характер, применяли подход Ikoma et al. [19] и основные принципы валидации, описанные в стандарте IEEE 1012–2012 [20].

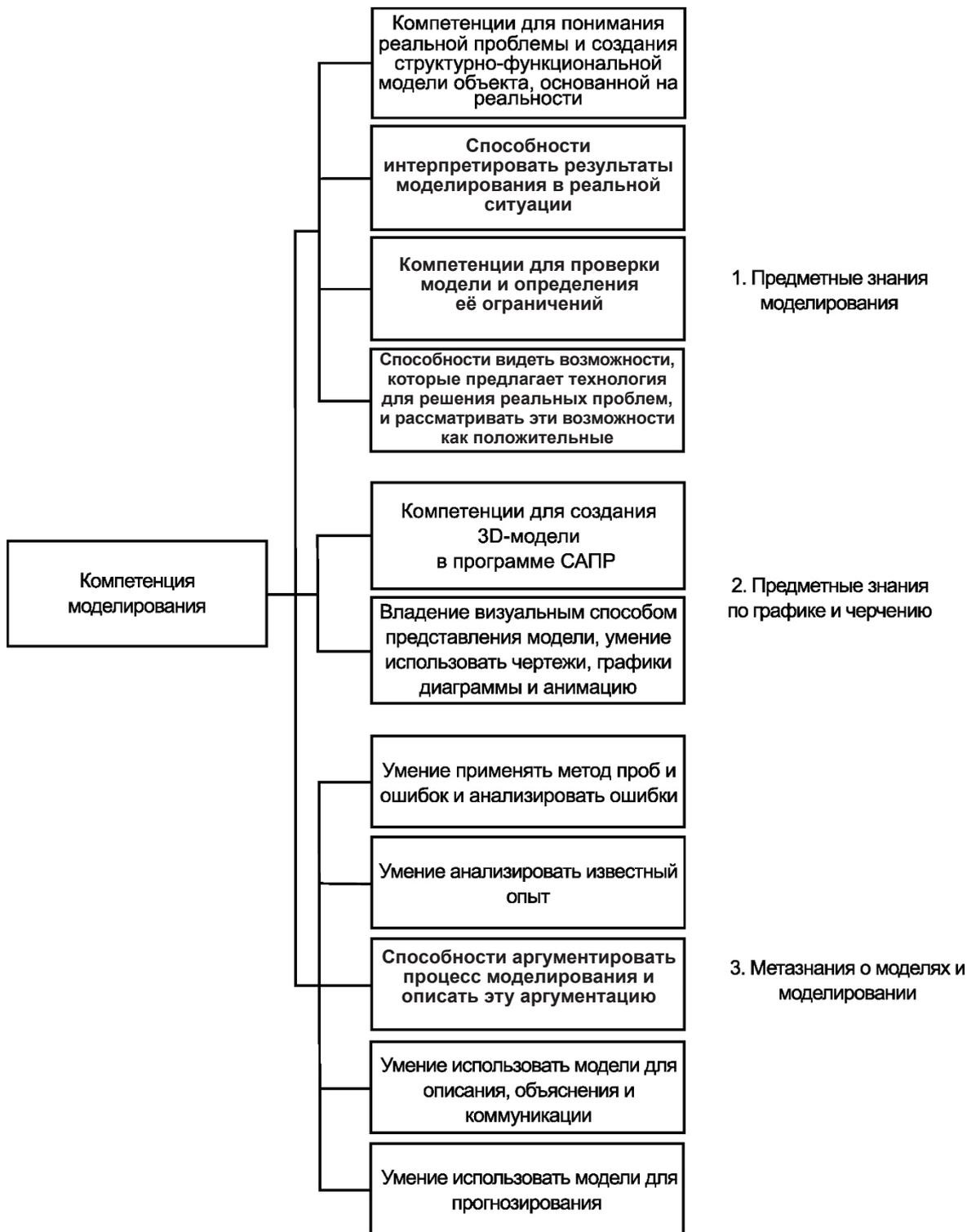


Рис. 2. Структурная модель компетенции моделирования

В основе подхода Ikoma et al. лежат три основных критерия оценки: соответствие требованиям к продукту (модели), удобство использования продукта (модели) и поведенческое намерение использования продукта (модели). Критерии и шкала оценки основаны на методологии Likert, представленной McLeod [21]. Согласно методологии Likert, вопрос анкеты был представлен в виде утверждения и нескольких вариантов ответа, которые показывают, насколько респондент согласен с утверждением. При оценке пригодности модели были предложены следующие пять вариантов ответа: «согласен», «скорее согласен, чем не согласен», «затрудняюсь ответить: согласен или не согласен», «скорее не согласен, чем согласен» и «не согласен». Соответствующие оценке числовые значения так-

же были выбраны как 5, 4, 3, 2, 1. Оценка проводилась согласно «Модели принятия педагогической технологии цифрового рассказа» (Technology Acceptance Model) по методологии, разработанной Iu. Lazar, G. Panisoara, Ion- O. Panisoara [22]. Оценка пригодности структурной модели компетенции моделирования (рис. 2) проводилась по анкете (табл. 1). Структура анкеты «Модели принятия технологии» включала три параметра: 1) воспринимаемая полезность (ВП) (пять первых вопросов анкеты), 2) воспринимаемая простота использования (ВПИ) (следующие четыре вопроса анкеты), 3) поведенческое намерение использования (ПНИ) (последние три вопроса анкеты).

Результаты оценки структурной модели компетенции моделирования представлены в таблице 2.

Таблица 1

Анкета оценки структурной модели компетенции моделирования

№ вопроса	Вопрос
Воспринимаемая полезность	
1.1	Аргумент в пользу использования структурной модели компетенции моделирования – заинтересовать педагогов в применении практико-ориентированного подхода к обучению школьников
1.2	Аргумент в пользу использования структурной модели компетенции моделирования – стимул учителей к самообразованию
1.3	Аргумент в пользу использования структурной модели компетенции моделирования – помощь в решении актуальной педагогической задачи: практико-ориентированное обучение школьников моделированию
1.4	Аргументом в пользу использования структурной модели компетенции моделирования является повышение эффективности педагогического процесса обучения школьников моделированию
1.5	Аргумент в пользу использования структурной модели компетенции моделирования – повышение настойчивости школьников в достижении компетенции моделирования
Воспринимаемая простота использования	
2.1	Применение структурной модели компетенции моделирования не вызовет затруднений у учителя
2.2	Порядок применения структурной модели компетенции моделирования понятен учителю
2.3	Применение структурной модели компетенции моделирования обеспечивает гибкость в решении образовательных задач педагогом
2.4	Получение навыков применения структурной модели компетенции моделирования не требует больших усилий педагога
Поведенческое намерение использования	
3.1	Если у меня есть возможность использовать структурную модель компетенции моделирования, я воспользуюсь ей непременно
3.2	Я буду использовать структурную модель компетенции моделирования по мере необходимости
3.3	Я буду использовать структурную модель компетенции моделирования только после того, как овладею им

Таблица 2

Результаты оценки структурной модели компетенции моделирования

Эксперт	Вопросы											
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3
1	3	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	2
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
3	5	4	5	4	5	3	4	5	5	5	4	5
4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5
5	5	4	3	4	5	4	3	4	2	5	4	5
6	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
7	4	4	4	4	5	3	4	4	3	4	5	5
8	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4
9	5	3	4	5	5	2	2	5	2	5	5	3
10	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
11	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4
12	5	5	5	5	5	4	5	3	4	5	5	5
13	4	4	4	5	5	3	4	5	3	3	5	5
14	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4
16	5	4	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5
17	5	4	5	4	4	3	3	4	3	4	4	5
18	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4
19	5	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4
20	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	3
21	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4
22	4	2	4	4	2	3	2	2	2	5	5	5
23	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	5
24	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	3
25	5	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4
Среднее значение	4,6	4,16	4,28	4,28	4,4	3,76	4,04	4,16	3,72	4,08	4,24	4,28
Среднее квадратичное отклонение	0,58	0,8	0,68	0,68	0,82	0,83	0,84	0,85	0,89	0,99	0,78	0,89
Альфа-Кронбаха		0,84										

По результатам оценки структурной модели компетенции моделирования, включающей три раздела: 1) воспринимаемая полезность, 2) воспринимаемая простота использования, 3) поведенческое намерение использования (табл. 2), мы видим, что мнения экспертов не всегда совпадают. Рассчитывалось среднее значение оценки и среднее квадратичное отклонение (стандартное отклонение) оценки. Среднее квадратичное отклонение является наиболее часто используемым показателем оценки результатов по шкале Likert,

поскольку этот показатель лучше всего отражает согласованность оценки экспертов. Среднее квадратичное отклонение ~ 0,9 зафиксировано для ответов на вопросы о воспринимаемой простоте использования (раздел 2) и вопросы о поведенческом намерении использования структурной модели компетенции моделирования. Отсюда следует: рекомендовать разработать методические указания для педагогов по применению структурной модели компетенции моделирования в процедурах оценивания личных дости-

жений учащихся. С целью определения уровня надежности анкеты для оценки структурной модели компетенции моделирования (табл. 1) был рассчитан коэффициент альфа-Кронбаха [23]. Известно, что опросник как измерительный инструмент считается надежным на хорошем уровне, если альфа-Кронбаха превышает 0,8, на достаточном уровне – если альфа-Кронбаха превышает 0,7. Расчетное значение альфа-Кронбаха для результата оценки модели компетенции моделирования (табл. 2) превышает 0,8, что показывает, что использованный опросник (табл. 1) как измерительный инструмент является надежным на хорошем уровне.

Проведен компаративистский анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы по теме «Компетентностно-ориентированный подход к обучению школьников компьютерному моделированию» в контексте определения универсального содержания дефиниции компетенции моделирования и подходов

к оценке. Разработана структурная модель компетенции моделирования, включающая три основных элемента: предметно-ориентированные знания; метазнания о моделях и моделировании и практика моделирования. Проведена оценка педагогами-экспертами структурной модели компетенции моделирования на основе подхода «Модель принятия педагогической технологии», оценка включала три аспекта: 1) воспринимаемая полезность, 2) воспринимаемая простота использования, 3) поведенческое намерение использования с помощью специального опросника. Расчетное значение альфа-Кронбаха для результата оценки превышает 0,8, это показывает, что использованный опросник является надежным на хорошем уровне. Рекомендовано разработать методические указания для педагогов по применению структурной модели компетенции моделирования в процедурах оценивания личных достижений учащихся классов информационно-технологического профиля.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 1418 с.
2. Чевычелов С. А., Коржавина Е. Г. Основы моделирования в КОМПАС-3D для школьников: учеб. пособие / под общ. ред. С. А. Чевычелова. Курск: Университетская книга, 2021. 60 с.
3. Сафонова О. И. Начальное техническое конструирование и моделирование на уроках технологии в V классе // Школа и производство. 2022. № 1. С. 21–23.
4. Головкина В. Б., Рязанова В. Р. О разработке электронного учебника для освоения школьниками САПР «КОМПАС-3D» В «Инженерном классе» // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 2. С. 121–124.
5. Файзрахманова А. Л., Файзрахманов И. М. Особенности учебного моделирования на уроках технологии // NovaUm.Ru. 2019. № 17. С. 365–367.
6. Сенцов М. Н. Управление формированием метапредметных компетенций учащихся посредством проектной деятельности в ходе изучения 3D-моделирования на уроках технологии // Молодой ученый. 2021. № 22 (364). С. 481–483.
7. Зайцева Е. Ю., Иванова О. А. Формирование технологической грамотности у обучающихся средствами моделирования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 207–210.
8. Citrohn B., Stolpe K., Svensson M., Bernard J. Affordances of models and modelling: a study of four technology design projects in the Swedish secondary school // Design and Technology Education. 2022. 27 (3). P. 58–75.
9. Schwarz C. V. Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners // Journal of Research in Science Teaching. 2009. 46 (6). P. 632–654.
10. Hallström J., Schönborn K. J. Models and modelling for authentic STEM education: reinforcing the argument // International Journal of STEM Education. 2019. Vol. 6. Article number: 22.
11. De Vries M. J. Modeling in technology and engineering education. In P. J. Williams & D. Gedera (Eds.), PATT 27, Technology Education for the Future: A Play on Sustainability, Christchurch, New Zealand, 2-6 December 2013. Waikato: University of Waikato.
12. Boon M., Knuuttila T. Models as epistemic tools in engineering sciences // Philosophy of technology and engineering sciences. 2009. P. 693–726. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-51667-1.50030-6> (mode of access: 15.12.2023).
13. Nicolaou Chr. Th., Constantinou C. P. Assessment of the modeling competence: A systematic review and synthesis of empirical research // Educational Research Review. 2014. Vol. 13. P. 52–73.
14. Maaß K. What are modelling competencies? // Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. 2006. Vol. 38. P. 113–142.
15. Nielsen S. S., Nielsen J. A. A competence-oriented approach to models and modelling in lower secondary science education: practices and rationales among Danish teachers // Research in Science Education. 2021. 51 (2). P. 565–593.

16. Evagorou M., Nicolaou Ch., Lymbouridou Ch. Modelling and Argumentation with Elementary School Students // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2020. Vol. 20 (5). P. 58–73.
17. Nia M. G., de Vries M. J. 'Standards' on the bench: Do standards for technological literacy render an adequate image of technology? // Journal of Technology and Science Education (JOTSE). 2016. Vol. 6 (1). P. 5–18.
18. Nielsen S. S., Nielsen J. A. Models and Modelling: Science Teachers' Perceived Practice and Rationales in Lower Secondary School in the Context of a Revised Competence-Oriented Curriculum // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2021. Vol. 17 (4). em1954.
19. Using a validation model to measure the agility of software development in a large software development organization / M. Ikoma, M. Ooshima, T. Tanida, M. Oba, S. Sakai // In Proceedings of the 31st International Conference on Software Engineering-Companion Volume, Vancouver, BC, Canada, 2009. P. 91–100.
20. IEEE Standard for System and Software Verification and Validation. IEEE Std 1012-2012 (Revision of IEEE Std 1012-2004). 2012. 25 May. P. 1–223.
21. McLeod S.A. Likert Scale Definition, Examples and Analysis. Simply Psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html> (mode of access: 15.12.2023).
22. Lazar Iu., Panisoara G., Panisoara Ion-O. Adoption of digital storytelling tool in natural sciences and technology education by pre-service teachers using the technology acceptance model // Journal of Baltic Science Education. 2020. Vol. 19, No. 3. P. 429–453.
23. Hoekstra R., Vugteveen J., Warrens M. J., Kruyen P. M. An empirical analysis of alleged misunderstandings of coefficient alpha // International Journal of Social Research Methodology. 2018. Vol. 22 (4). P. 1–14.

Статья поступила в редакцию 19.01.2024; одобрена после рецензирования 01.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 19.01.2024; approved after reviewing 01.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-20-28

Елена Вячеславовна Живора*Луганский государственный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, zhywora@inbox.ru***Виктория Павловна Каткова***Луганский государственный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, katkova_lugansk@mail.ru***Игорь Викторович Прихода***Луганский государственный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, ip-doctor@yandex.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАБОТЫ С МЕХАНИЗМАМИ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ НАВЫК ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В данной исследовательской работе рассматривается ведущая роль долговременной памяти в процессе подготовки будущих переводчиков к профессиональной деятельности. Основное внимание уделяется вопросу долговременного усвоения лексики и ее контроля. Дается ряд рекомендаций по организации процесса обучения для обеспечения эффективного усвоения лексики. Рассматривается необходимость обязательного перевода выученной лексики в долговременную память, также обсуждается необходимость формирования у студентов понимания причин трудностей в восприятии иностранной речи на слух и в говорении, которые коренятся, прежде всего, в недостатке словарного запаса в долговременной памяти.

Ключевые слова: активный словарный запас; аудирование; долговременная память; зубрёжка; интервальное повторение; мнемотехники.

Yelena V. Zhivora*Vladimir Dahl Lugansk State University, Lugansk, Russia, zhywora@inbox.ru***Viktoriya P. Katkova***Vladimir Dahl Lugansk State University, Lugansk, Russia, katkova_lugansk@mail.ru***Igor V. Prikhoda***Vladimir Dahl Lugansk State University, Lugansk, Russia, ip-doctor@yandex.com*

PEDAGOGICAL PROCESS OF WORKING WITH THE MECHANISMS OF LONG-TERM MEMORY AS A KEY SKILL IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY READINESS AMONG FUTURE INTERPRETERS

Abstract. The paper examines the leading role of long-term memory in preparing future translators for professional activity. The focus is put on the issue of long-term vocabulary assimilation and its control. The authors compile a list of recommendations on how to organize the learning process to ensure the effective assimilation of vocabulary. The necessity of transition of the learned vocabulary into long-term memory is considered. Another discussion point of the paper is the need to develop an understanding the root of difficulties in understanding of foreign speech in listening and in speaking, which are rooted primarily in a lack of vocabulary in long-term memory.

Keywords: active vocabulary; listening; long-term memory; cramming; spaced learning; mnemonics.

В данной научно-практической статье рассматриваются методологические сложности образовательного процесса в вузе в ходе профессиональной подготовки переводчиков. Исследовательская работа проводилась экспериментально в рамках диссертационного исследования процесса фор-

мирования готовности к профессиональной деятельности у будущих переводчиков. Теоретико-методологической основой исследования стали научные труды отечественных и зарубежных специалистов в области педагогики, психологии, лингвистики, переводоведения. Для констатиру-

ющего и формирующего этапов экспериментальной работы при оценке и формировании целевых переводческих навыков использовалась система тестов выделенных в исследовании критериев формирования у будущих переводчиков готовности к профессиональной деятельности, включающих следующие критерии и их показатели: мотивационный критерий (показатель учебной активности), когнитивно-мнемонический критерий (показатель сформированного навыка работы с долговременной памятью; показатель наличия фоновых знаний культуры), коммуникативно-ретрансляционный критерий (показатель способности к ретрансляции знаний между двумя системами речевого кодирования; показатель навыка воспринимать на слух аутентичную речь; показатель порождения речи на иностранном языке), эмоционально-экспрессивный критерий (способность сохранять контроль речевых центров при неблагоприятных факторах в процессе коммуникации; способность формировать и распознавать эмоциональный посыл). Также в ходе исследования были разработаны критерии оценки уровней профессионального развития будущих переводчиков.

Актуальность данного исследования состоит в том, что значительная часть будущих переводчиков испытывает сложности в развитии переводческих навыков, но нет понимания причин этих сложностей, а также иерархизации процесса разрешения этих проблем, который состоит в иерархизации формирования самих переводческих навыков, которые могут быть сформированы и развиты только в определенной последовательности. Контроль усвоения лексики в существующем учебном процессе будущих переводчиков охватывает промежутки времени, недостаточные для усвоения лексики в долговременной памяти. Хорошие отметки за пройденный материал затрудняют осознание студентами причин, по которым даже у большинства отличников в течение нескольких лет обучения в вузе слабо развиваются навыки понимания на слух иностранной речи и продуцирования спонтанной речи, а по причине слабого развития этих двух навыков также невозможно добиться прогресса в развитии основного переводческого навыка ретрансляции между двумя системами речевого кодирования (родного и иностранного языков). Успешно осваивают переводческую деятельность только немногочисленные студенты, которые качественно работают именно на этапе долговременного запоминания,

что не находит отражения в существующей системе оценивания знаний.

Новизна представленного методологического подхода состоит в том, что работа с долговременной памятью выделена ключевым навыком, на основе которого формируются и развиваются все переводческие профессиональные навыки (понимание иностранной речи на слух, говорение на иностранном языке, ретрансляция информации из одной системы речевого кодирования в другую). Концентрация профессиональной подготовки переводчика на формировании навыка работы с долговременной памятью представляет собой научно-методологическую новизну, поскольку в процессе вузовской подготовки переводчиков не уделяется какого-либо теоретического или практического внимания формированию этого центрального навыка. Будущие переводчики не осознают причин, по которым не наступает понимания иностранной речи на слух и слабо формируется способность говорить на иностранном языке. Также возникают существенные сложности при формировании навыка переноса информации из одного языка в другой. В основе вышеназванных сложностей формирования переводческих навыков лежит незнание принципов функционирования долговременной памяти (обработка информации, хранение и извлечение ее из памяти). Также необходимо подчеркнуть тот факт, что образовательный процесс подготовки переводчиков в вузе не учитывает закономерностей перехода знаний в долговременную память. Хотя память важна для представителей любых профессий, суть переводческой специальности состоит в полной вербализации результатов работы переводчика, что подразумевает базовую важность работы с памятью, автоматические профессиональные навыки переводчика также опираются на вербальную долговременную память.

Теоретическая значимость данной работы состоит в освещении важности осознания будущими переводчиками механизмов долговременной памяти для формирования и развития переводческих профессиональных навыков (и, следовательно, осознание причин сложностей при формировании таких навыков), устранение в студенческой среде мифологизации способности понимания иностранной речи на слух. С практической точки зрения студентам предлагаются способы организации их индивидуально-самостоятельной работы с долговременной памятью. Сложность в формировании профессиональных навыков будущих

переводчиков представляет именно отсутствие осознания специфической важности работы с механизмами долговременной памяти для переводчиков и необходимость организации такой работы, которая по большей части должна проводиться студентами самостоятельно. Невозможно предугадать, в какой области человеческих знаний будет работать будущий переводчик, поэтому процесс формирования готовности к профессиональной деятельности должен быть сосредоточен не столько на профессиональных знаниях, сколько на психических механизмах их усвоения (прочный навык работы с долговременной памятью).

Данная статья преследует несколько целей: раскрыть иерархию формирования профессиональных переводческих навыков; наметить пути разрешения сложностей в процессе формирования базового переводческого навыка работы с долговременной памятью; повысить среди студентов осведомленность о закономерностях работы долговременной памяти; обосновать важность для будущих переводчиков индивидуальной организации системы интервальных повторений; разрушить негативные психологические установки по поводу системных повторений лексики, которая в студенческой среде называется зубрёжкой; представить некоторые методы для работы с усвоением лексики в долговременной памяти.

Проблема формирования активного словарного запаса в долговременной памяти у студентов лингвистических направлений подготовки требует определенных усилий по соответствующей организации учебного процесса, в котором бы уделялось время контролю долгосрочного усвоения лексики, а также ознакомлению студентов с возможностями организации процесса долгосрочного усвоения лексических единиц и перевода их в активный словарный запас.

Без выяснения и соблюдения иерархии развития переводческих навыков неэффективно применение каких-либо передовых формирующих методик, учебной целью которых является развитие навыков, занимающих более высокое место в системе навыков, если не пройдена предыдущая ступень. Суть такой системы учебных навыков описана в таксономии Блума, которая разбивает образовательный процесс на отдельные ступени, которые должен преодолеть учащийся для освоения учебного материала. Каждая ступень представляет собой определенную учебную цель и включает конкретные действия для достижения этой цели. Уровни мыслительных навыков

по таксономии Блума имеют следующую последовательность от более простых навыков к более сложным: знание; понимание; способность к применению; способность анализировать полученные знания; синтез; умение объективно оценивать. Сложность прохождения и основополагающее значение первого уровня «знание» для будущих переводчиков заключается в том, что на этом уровне требуются гораздо большие усилия памяти по усвоению знаний, чем в какой-либо другой дисциплине, поскольку, в отличие от других дисциплин, на этапе запоминания каждой лексической единицы будущие переводчики только в редких случаях могут обратиться к контексту, логике или уже накопленным предыдущим знаниям. На этом базовом уровне формирования переводческих навыков должна вестись интенсивная работа с механизмами памяти и должны системно применяться специальные мнемонические усилия и методики, поскольку необходимо запомнить не только содержание новой информации, но и ее форму, точное воспроизведение которой является сутью переводческой деятельности. Именно точное воспроизведение формы является основным профессиональным переводческим навыком. Первичный этап запоминания профессиональной информации (лексики) в процессе обучения будущих переводчиков предъявляет к ним специфические высокие требования. Для обеспечения успешного образовательного процесса будущих переводчиков необходимо осознать важность и специфическую сложность первого этапа «знание» для будущих переводчиков, несмотря на его кажущуюся простоту, упрощенное его восприятие вследствие непонимания его специфичности именно для переводческой деятельности (необходимо запомнить не только содержание нового знания, но и точно воспроизводить его форму в долгосрочной перспективе).

В контексте формирования готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности данная исследовательская работа посвящена базовой роли долговременной памяти. Память лежит в основе профессиональной компетентности человека и является необходимым условием для обучения, приобретения знаний, навыков и умений. Без памяти какое-либо функционирование человека было бы невозможным. Наличие или отсутствие знаний в долговременной памяти является существенным признаком профессиональной состоятельности человека, основой формирования профессиональных умений и навыков.

Развитая долговременная память ассоциируется с профессиональным успехом и качеством жизни. Отсутствие или потеря памяти связаны с дезинтеграцией личности. Нарушения в процессе работы памяти могут происходить на двух этапах: кодирование и извлечение информации. Не прекращаются научные споры о механизмах, с помощью которых информация переходит из кратковременной памяти в долговременную. Что можно сказать с уверенностью, так это то, что длительность входящего сигнала формирует нейронные связи, которые могут сохраняться в течение значительного периода жизни человека, и что путем сознательного присоединения (соотнесения) новой информации с уже имеющимся опытом и нахождения способов ее эмоционального переживания организуется хранение информации таким образом, чтобы в последствии ее можно было извлечь из архива памяти. Это и есть способность к эффективному запоминанию. Обработка информации в процессе длительного запоминания является одним из механизмов долговременной памяти. Способность извлекать информацию из памяти через долгий срок может существовать только на основе сознательных долговременных усилий (повторений) на этапе запоминания информации.

Когнитивный подход к изучению переводческой деятельности как когнитивной разрабатывается в современном переводе Н. К. Гарбовским [1]. Для изучения социальной значимости перевода, как общественно значимой деятельности, был привлечен научный аппарат социологии. Психологи изучили особенности поведения и психического состояния устных переводчиков, работающих в условиях жестокого стресса. В связи с необходимостью разработки образовательно-дидактических методов обучения переводу, обеспечивающих формирование переводческого билингвизма, перевод стал объектом дидактики и методики [1]. Наука о переводе выходит за рамки сугубо лингвистики. В сферу интересов переводоведения вошли проблемы, которые лингвистическими не являются, тем самым сформировался макролингвистический подход к изучению проблем перевода. Во второй половине XX века в связи с возникшим процессом глобализации во всех сферах человеческого общества произошло также преодоление лингвистического изоляционизма, возник интегрированный подход к анализу переводческой деятельности. В центре научного исследования оказывается перевод как когнитивная деятельность, обусловленная потребностями

общества. Интеллект переводчика становится предметом изучения интегрированного подхода. Для осуществления успешной профессиональной деятельности переводчика в различных ее видах ключевым элементом профессиональной подготовки является навык работы с долговременной памятью. В процессе обучения будущих переводчиков мнемонические процессы должны носить сознательно произвольный характер, т. е. сопровождаться сознательными усилиями по обработке информации с целью ее долговременного хранения через процесс аналитического осмысления и сознательного присоединения к уже имеющейся в памяти информации. Особенность механизма памяти такова, что сознательным усилием из памяти можно извлечь только ту информацию, которая была усвоена также в ходе сознательного усилия. Информация, которая запомнилась непроизвольно, т. е. случайно, и вспоминаться будет также нестабильно. Механическое запоминание неэффективно в силу ограниченного объема оперативной памяти. Американский ученый-психолог Джордж Миллер обнаружил закономерность, суть которой состоит в том, что кратковременная человеческая память может запомнить и повторить 7 ± 2 элемента. Эффективность же группировки словесных конструкций в каждой единице информации, которой студенты должны стремиться обучиться в процессе обучения и овладения возможностями переводческих трансформаций, позволяет оптимально использовать ресурс кратковременной памяти при устном переводе [2]. При однократной (даже продолжительной) презентации материала память способна удержать от 5 до 9 элементов для ситуативного их использования, т. е. ориентирования в текущей ситуации, что абсолютно не затрагивает процессы долговременной памяти. Такое ситуативное ориентирование студента в пределах учебных ситуаций на занятии создает иллюзию усвоения лексической информации, тогда как происходит процесс узнавания и различения операционных единиц только в конкретной ситуации, за пределами же аудитории или в случае предъявления набора тех же самых единиц через непродолжительное время, или в случае добавления к их ряду дополнительных единиц не происходит даже их узнавания, не говоря о сознательном их использовании и привнесении в коммуникативную ситуацию. Процесс коммуникации, который таким образом происходит, ошибочно принимается за факт результативного усвоения лингвисти-

ческой информации. Только сознательная организация процесса работы с долговременной памятью может обеспечить формирование переводческих навыков, которые, в первую очередь, зависят от способности мгновенно вспоминать непрерывный поток, в первую очередь, лексических единиц, поскольку для успешного функционирования в человеческом обществе необходимо также, во вторую очередь, иметь знания об окружающем мире, включая исторические события, культурологические реалии, традиции и особенности окружающей повседневности. Речь идет об осмысленном запоминании, которое может обеспечить полноту понимания переводчиком ситуации коммуникации, следовательно, передачу точных смыслов коммуникации, передаваемый объем информации и восстановление ее логических связей для реципиента этой информации. Необходимо отметить, что исследователи выделяют особый вид памяти, вербальный. На этом основании можно достоверно утверждать, что механизм обработки и хранения языковой информации имеет свои закономерности и отличается от работы образной или моторной памяти, т. е. для организации процесса обучения будущих переводчиков необходима системная работа с вербальными центрами, предполагающими особые механизмы запоминания именно словесной информации, которая предполагает не только визуальное узнавание объекта (к чему можно отнести поверхностное узнавание нового слова, которое несколько раз встречается в учебном тексте, что ошибочно принимается как факт усвоения новой лексической единицы), ориентирование в ситуации, но и объединение его визуального образа с его фонетическим звучанием и буквенным символом. Такая сложная мнемоническая операция объединения нескольких аспектов единицы запоминания (ее визуальное, фонетическое и символическое или буквенное представление) не может пройти в ходе ее одноразового или несистемного представления, это противоречит механизмам работы долговременной памяти. Но многократность представления вербальной информации для запоминания имеет в среде студентов негативную коннотацию с зубрёжкой. Это представляет собой дидактическую проблему негативных предубеждений, осложняющую организацию у студентов системной работы с долговременной памятью.

Центральной задачей профессиональной подготовки переводчиков является работа с самими

психическими механизмами, обеспечивающими усвоение лексической информации, поскольку области деятельности переводчика могут лежать в самых разнообразных сферах человеческого взаимодействия, которые невозможно предугадать и учесть во временных рамках процесса их обучения. Речь идет об организации в образовательном процессе формирования и развития навыков работы с психическими механизмами, обслуживающими переводческую деятельность, основным из которых является навык работы с долговременной профессиональной памятью. Предпосылкой к обучаемости в любом занятии является память, на основе которой формируются профессиональные компетенции. Только усвоив базовые знания, появляется возможность на их основе перейти к формированию умений и навыков. Сформировав профессиональные навыки, специалист может осуществлять набор действий, обеспечивающих выполнение профессиональных обязанностей, не прибегая к словесно-знаниевому формулированию их сути. В случае же с деятельностью переводчика необходима полная вербализация профессиональных действий, что подчеркивает профессиональную значимость памяти для переводческой профессии. В памяти необходимо точно воспроизводить не только знание, но и его словесную форму на иностранном языке. Кроме языковой информации, имеющей триединую структуру звучания, визуального представления и буквенного образа, необходимо обладать обширными знаниями не только экстралингвистической реальности, но и запоминать значение абстрактных терминов, понятий, а также прецизионных слов, предполагающих точное их употребление и обозначающих абстрактные понятия, как название месяцев, чисел, имен собственных и прочее. Поэтому в процессе обучения будущих переводчиков так важно сконцентрировать их внимание на важности приобретения навыков переноса информации в долговременную память и безошибочного извлечения из памяти нужного слова. Речь идет о профессиональной переводческой памяти, подразумевающей навык запоминания иностранных слов, протекающего с большей эффективностью, чем у индивида, который такого навыка не имеет. Для будущего переводчика важно различать структуры оперативной, кратковременной и долговременной памяти, что позволит избежать заблуждения по поводу прочности усвоения информации, если не был задействован долгосрочный механизм обработки и усвоения информации.

Прочность запоминания во многом зависит от повторения. Здесь на помощь приходит техника интервальных повторений, работающая с долговременной памятью, которая позволяет хранить информацию неограниченное время. Именно поэтому она наиболее важна в обучении будущих переводчиков. Метод интервальных повторений используется наиболее часто, его «отцом» считается немецкий психолог Генрих Эббингауз [2].

Чем дольше период усвоения информации, тем дольше она будет сохраняться в памяти. Понимание этого принципа позволит избежать заблуждения, что в случае ситуативного оперирования незнакомыми словами и узнавание этих слов в пределах одной коммуникативной ситуации возможно будет извлечь эти слова из памяти в другой отдельно взятой коммуникативной ситуации. Сама человеческая речь является не только объектом запоминания для переводчика, но и мощным инструментом хранения человеческого опыта вообще. Речь обеспечивает возможность обрабатывать, хранить и передавать (воспроизводить) жизненный опыт. Практически безграничны и возможности совершенствования памяти. Из трех видов памяти, которые были названы выше, наибольшую ценность для исследования представляет именно долговременная память, поскольку она сохраняет информацию неограниченно долгое время, обеспечивая успешность в учебном процессе и в последующем выполнении профессиональных обязанностей. Тем более печально констатировать факт, что подавляющее большинство студентов лингвистических направлений не осознают важности усвоения лингвистического материала долговременной памятью, не понимают причин забывания лексики, в которой они оперативно ориентировались на прошлой неделе и успешно решали коммуникативные задачи, но уже через неделю или месяц использовавшаяся ранее лексика снова отсутствует в памяти, не происходит даже ее узнавания. Не осознаются также причины непонимания речи на слух, которые лежат на поверхности: в памяти нет этих слов, поэтому и на слух они узнаваться не будут. Происходит разрыв в понимании студентов того факта, что на слух можно понять только хранящиеся в памяти слова, при этом слова должны быть сохранены именно в долговременной памяти, чтобы их автоматически можно было узнать в речи через неограниченное количество времени. Поэтому так важно понимать разницу в работе кратковременной и долговременной памяти. Если студент ставит перед собой задачу заучить матери-

ал урока и оперировать им в течение одной-двух недель, пока не будет получена отличная оценка за освоение этого материала, то не стоит ожидать, что этот материал обнаружится в памяти через несколько месяцев – не был соблюден принцип переноса информации в долговременное хранение (осмысленная обработка новой информации с помощью методов анализа, синтеза, сравнения, образных ассоциаций, формирование нейронных связей долговременной памяти в ходе многократного повторения на протяжении существенных периодов времени). Стоит также отметить, что активно использовать в своей речи возможно только лексику, хранящуюся в долговременной памяти.

Даже хорошо успевающие студенты, перед которыми формулируется задача перевода лексического материала в долговременную память, демонстрируют растерянность и высказывают уверенность, что это невозможно. Опрос показал, что максимальный срок, на который большинство даже хорошо успевающих студентов запоминают порцию лексики, составляет одну или две недели. Затем последующая порция лексики вытесняет предыдущую [3].

«Одаренность» к овладению иностранными языками проявляется именно в объеме лингвистических единиц, усвоенных в долговременной памяти, а также последующим ее обогащением и наращиванием. В процессе обучения студентов лингвистических направлений разница между «одаренными» и «троечниками» становится заметна по истечении нескольких лет обучения, когда разрыв в уровнях лексического запаса в долговременной памяти позволяет «одаренным» с удовольствием читать художественные произведения и с интересом слушать увлекательные повествования, участвовать в диалоге с преподавателем. Большинство студентов отмечает существенные сложности в понимании иностранной речи на слух и в говорении. При этом отсутствует понимание закономерности, что успех в аудировании иностранной речи и в способности излагать свои мысли на иностранном языке определяется именно запасом лексики в активном словаре студента, который опирается на долговременную память. Отсутствует понимание принципов функционирования долговременной памяти, которые предполагают соблюдение определенного количества повторений на протяжении существенно более долгого периода времени, чем заучивание слов на средний срок, т. е. среднесрочной памятью на несколько недель, ког-

да идет работа с тематическим уроком и изучается лексика определенной тематики. По окончании темы студенты получают положительные оценки, лексика считается усвоенной, но она усвоена только в среднесрочной памяти. Через несколько месяцев узнавание этой лексики не происходит, поскольку ставилась цель запомнить на среднесрочный период, поэтому даже «отличные» оценки у студентов не являются гарантией прогресса в освоении иностранного языка.

Перенос лексического запаса в долговременную память происходит только у меньшей части студентов, которые интуитивно соблюдают периодичность повторения лексических единиц, возвращаясь к уже изученному материалу, проверяя свою способность вспомнить ранее изученные слова. Возможно предположить, что отсутствует понимание, как организовать перенос информации в долговременную память. Отсутствие навыков прочного запоминания можно компенсировать использованием эйдетических (мнемонических) техник. Однако они дают только понимание правильной организации процесса запоминания, не снимая со студентов необходимости системной самостоятельной работы по организации периодического повторения запоминаемого материала.

Студенты это называют зубрёжкой, а среди студентов-лингвистов существует резко отрицательное отношение к зубрёжке. Господствует заблуждение, что существуют творческие пути выучивания иностранного языка, не требующие волевых усилий, что творческий путь – это путь удовольствия и естественности, а регулярный возврат к выученному материалу, конечно, мало напоминает тот естественный процесс, при котором родной язык выучивается в раннем возрасте. Среди студентов-лингвистов бытует миф, что на каком-то этапе произойдет чудо и человек заговорит произвольно. Но чуда не происходит [3].

Процесс, который студенты называют зубрёжкой, может быть организован с использованием различных мнемотехник, которые сами по себе требуют творческого подхода. Зубрёжка образцовых фрагментов литературы способствует обогащению языка студентов, позволяет запомнить и активно использовать новые слова и речевые обороты. Часто запоминание логическим путем невозможно (например, различные исключения в чтении, неправильные глаголы), тогда практически единственным работающим методом остается зубрёжка, но и в данном случае возможно творческое применение мнемотехник (пример

использования приема ассоциаций: для запоминания французского слова «гололедица» *verglas* [vɛʁglɑ] предлагается запомнить фразу «гололедица ввергла город в повышенную травматичность», в которой звучание французского слова «гололедица» *verglas* соответствует русскому слову «ввергла»).

Зубрёжка особенно полезна, когда надо исключить искажения запоминаемого текста (спряжения глаголов, стихотворения, цитаты). Очень часто также проникновение в суть предмета в самом начале потребует слишком большого времени, что невозможно из-за низкого начального уровня учащихся. В таком случае единственным методом становится зубрёжка [4]. Стоит отметить, что зубрёжка, практикуемая в течение долгого времени, приводит к улучшению работы памяти, что, в свою очередь, способствует укреплению механизма понимания [4].

В случае «способных» студентов и «среднячков» различие лежит именно в плоскости работы студентов по усвоению лексики и в ее переводе в активный словарный запас, также немаловажную роль играют их психологические установки по обработке незнакомой лексики. Так, «одаренные» студенты фиксируют незнакомые слова и добиваются их запоминания уже после первого занятия, на котором они были представлены. Процесс запоминания новых словарных единиц у способных студентов проходит постоянно и не требует экстраординарных усилий воли и памяти. Это объясняется психологической установкой, которую условно можно сформулировать как «знать язык в совершенстве», а также натренированной памятью вследствие постоянных усилий «запоминать всё». Значительные сложности у студентов, которые не организуют регулярный процесс работы с лексикой по ее долговременному запоминанию, также отмечаются при аудировании материала: на слух они узнают очень немногочисленные слова. Причиной этой проблемы служит неумение переводить словарные единицы из кратковременной памяти в долговременную. Большинство «средних» студентов очень хорошо работают с текстом, проявляют настойчивость и целеустремленность, разыскивая значения лексических единиц. Но совершенно упускается из виду, что эти слова являются часто встречающимися и они были представлены многократно в течение предыдущих лет учебы. К сожалению, подобные поиски в словарях часто встречающейся лексики не являются в учебном процессе «нелегитимными» и никак не сигнализируют студентам об их сложно-

стях в усвоении лексики, на их самооценку и баллы не влияют. Большинство студентов также необъективно оценивают свои усилия по запоминанию слов, утверждая, что они прилагают достаточно усилий, «учат» слова, но не могут запомнить их «навсегда». Проблема необъективной оценки своих усилий связана с незнанием, как должен быть организован процесс, с какой периодичностью необходимо повторять лексику, как можно ее обрабатывать для более легкого запоминания.

Овладение любыми профессиональными навыками требует активного участия долговременной памяти, но, к сожалению, этот аспект в процессе обучения практически не регулируется. Студентам необходимо осознать, что абстрактное «знание языка» сводится, в сущности, к свободному владению лексическими единицами этого языка, следовательно, процесс долговременного запоминания является базовым. Невозможно «знать язык», не помня слов этого языка.

Одной из таких техник, облегчающих процесс долговременного запоминания информации, является образование искусственных ассоциаций новых слов с хорошо известными и лично значимыми для студента фактами и воспоминаниями. Ассоциации должны быть нестандартными, яркими, необычными или даже абсурдными. Ассоциации образуют по контрасту или, наоборот, по сходству, по звуковой ассоциации или с использованием морфологического анализа нового слова (по корню слова и значению приставки или суффикса), можно обобщать до хорошо известного порядка явлений или дополнить незнакомое слово абсурдными, легко узнаваемыми деталями [5, 6].

При восприятии же устных высказываний и осуществлении устного перевода студенты должны концентрировать внимание на запоминании смысла, а не слов, учиться осуществлять смысловую перегруппировку текста, сохраняя смысл и придавая ему оптимальную экономичную форму.

Если суммировать выводы данной научно-практической статьи по перспективам подготовки будущих переводчиков, то предлагается повышать среди студентов осведомленность о закономерностях работы долговременной памяти, ее базовом значении для развития всех переводческих навыков, мотивировать студентов самостоятельно продолжить ознакомление с многочисленными существующими мнемоническими техниками (некоторые представлены в данной статье), организовывать индивидуальную систему интервальных повторений лексического материала,

которая учитывала бы физиологические закономерности работы механизма долговременной памяти, являющегося базовым в развитии переводческого профессионализма. Перспектива работы со сложностями профессиональной подготовки будущих переводчиков лежит в индивидуальной организации студентами работы с долговременной памятью, в самоконтроле усвоения материала на более долговременных промежутках времени, чем работа с отдельным тематическим блоком материала, по которому организован дидактико-методический процесс вузовской подготовки будущих переводчиков. Ключевую роль играет информирование студентов о необходимости организации индивидуальной системы повторений лексики, чтобы обеспечить ее переход в блок долговременной памяти, поскольку только достаточное количество повторений в рамках определенных интервалов времени, обусловленных физиологией памяти по формированию устойчивых нейронных связей, способно обеспечить перевод лексики в активный словарный запас, т. е. ее переход в долговременную память. Способность каждого студента понимать иностранную речь на слух и говорить определяется в значительной степени лично-индивидуальной организацией мнемонических практик, поскольку работа долговременной памяти у каждого индивидуума имеет свои особенности. Также необходимо разрушать негативные психологические установки по поводу системных повторений лексики, которые ассоциируются с «зубрёжкой», предоставляя информацию о закономерностях работы долговременной памяти и о существующих мнемонических подходах, из которых в данной статье были рассмотрены метод интервальных повторений и метод ассоциативных связей. Необходимо разъяснить будущим переводчикам важность развития навыка работы с долговременной памятью, поскольку она является базовым звеном для формирования всех профессиональных переводческих навыков. Переводческие навыки развиваются только на базе долговременной памяти. В этом состоит иерархия формирования выделенных нами переводческих навыков и ее несоблюдение делает неэффективным и даже бесполезным применение любых передовых развивающих технологий. К сожалению, будущими переводчиками навыки понимания, говорения и ретрансляции знаний между двумя языковыми системами зачастую рассматриваются как независимые от навыка формирования лексического запаса в долговременной памяти.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М.: Юрайт, 2018. 38 с.
2. Еремеева Г. Р., Баранова А. Р. Метод интервальных повторений при изучении иностранного языка // Бюллетень науки и практики. 2016. № 7. С. 294–298. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-intervalnyh-povtoreniy-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 23.06.2023).
3. Живора Е. В. Организация педагогического процесса переноса лексического запаса в долговременную память в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности у будущих переводчиков // Интериал (Луганск). 2022. № 1 (14). С. 166–171.
4. Гиренко И. В. Заучивание наизусть при обучении английскому языку // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер.: Филологические науки. 2016. Т. 2 (68), № 1. С. 109–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zauchivanie-naizust-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 23.06.2023).
5. Норман Д. А. Память и научение / под ред. П. В. Симонова. М.: Мир, 1985. 160 с. URL: https://www.phantastike.com/memory/pamyat_i_nauchenie/html/ (дата обращения: 25.06.2023).
6. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М.: Эйдос, 1994. 96 с.

Статья поступила в редакцию 04.07.2023; одобрена после рецензирования 13.10.2023; принята к публикации 15.01.2024.

The article was submitted 04.07.2023; approved after reviewing 13.10.2023; accepted for publication 15.01.2024.

УДК 378.1

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-29-38

Татьяна Александровна Костылева*Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, t_kostyleva@ugrasu.ru***Ольга Владимировна Самарина***Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, o_samarina@ugrasu.ru***Валерий Анатольевич Самарин***Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, v_samarin@ugrasu.ru*

ИНСТРУМЕНТЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются инструменты поддержки принятия управленческих решений, используемые руководителями образовательных программ Югорского государственного университета. Рассмотрено понятие интерактивной информационной панели (дашборда) образовательного процесса. Описан процесс построения интерактивной панели для руководителей образовательных программ Югорского государственного университета. Проведен анализ и систематизация полученных результатов. Представленный в работе подход к построению интерактивных информационных панелей может найти применение в работе руководителей структурных подразделений университета при решении вопросов повышения качества образования, организации образовательного процесса.

Ключевые слова: образование; высшее образование; цифровизация образования; информационные технологии в образовании; интерактивная панель; дашборд.

Tatiana A. Kostyleva*Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, t_kostyleva@ugrasu.ru***Olga V. Samarina***Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, o_samarina@ugrasu.ru***Valery A. Samarin***Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, v_samarin@ugrasu.ru*

DECISION SUPPORT TOOLS FOR MANAGERS OF YUGRA STATE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract. The article discusses the tools for supporting managerial decision-making used by the heads of Ugra State University educational programs. The concept of a data visualization tool (dashboard) of the educational process is considered. The process of building dashboards for the Ugra State University heads of educational programs is described. The analysis and systematization of the obtained results is carried out. The approach presented in the paper to the construction dashboard can be used in the work of the heads of structural divisions of the university in solving issues of improving the quality of education, the organization of the educational process.

Keywords: education; higher education; digitalization of education; information technology in education; dashboard.

Цифровой трансформации системы образования сейчас уделяется большое внимание. Необходимость этого процесса нашла свое отражение во многих нормативных правовых документах: указах президента РФ, федеральных приоритетных проектах, государственных целевых программах. На сегодняшний день мероприятия по цифровой трансформации заложены в основу программ развития практически всех образовательных организаций высшего образования в нашей стране.

Под термином «цифровая трансформация» часто подразумеваются автоматизация и компьютеризация, информатизация и цифровизация. Од-

нако цифровая трансформация не равна ни одному из этих процессов, являющихся тем не менее ее элементами и фундаментом. Она даже не равна сумме этих отдельно взятых элементов. Если суммировать позиции разных авторов и источников, то цифровую трансформацию можно определить как новую модель организации бизнес-процессов, предполагающую кардинальное преобразование деятельности организации с целью достижения операционной эффективности, гибкости, повышения производительности, доходности на основе комплексного использования передовых цифровых технологий.

Югорский государственный университет является одним из лидеров Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в области внедрения цифровых технологий в деятельность университета. По состоянию на 2023 год в ЮГУ достигнуты следующие результаты:

Создана современная сетевая инфраструктура. Оптические каналы обеспечивают связь внутри локальной сети на скорости до 10 Гбит/с. В учебных корпусах сформирована распределенная беспроводная WI-FI-сеть с бесшовным роумингом. От внешних сетевых угроз локальные сети защищены аппаратным сетевым экраном.

Университет представлен в сети Интернет основными сервисами, такими как корпоративный домен UGRASU.RU, веб-портал, сервер корпоративной почты, облачное хранилище, система электронного (online) обучения.

Основной площадкой для организации образовательной деятельности университета в дистанционном и смешанном формате по программам высшего образования является система управления обучением «Русский Moodle», для учебных курсов которой осуществлена связь с электронным расписанием занятий университета, а также организована связь с пользовательскими базами преподавателей и студентов, системой видеоконференц-связи «Вебинар.ру», библиотечными системами (ЭБС «Лань», ЭБС «IPR BOOKS», ЭБС «Знаниум»), системой прокторинга «Экзакус» и другими.

Функционирует система цифровых сервисов, позволяющая в личном кабинете сотрудника в электронном виде решать большинство текущих задач, таких как подготовка рабочих программ дисциплин, заполнение данных об успеваемости, просмотр информации по учебным подразделениям, студенческим группам, поиск и просмотр нормативных правовых актов по всем направлениям деятельности, планирование отпусков, подача заявок в службы обеспечения деятельности университета. Для студентов создан личный кабинет, в котором можно просмотреть данные об успеваемости, заказать и получить справки, выписки и пр. Данная система веб-сервисов интегрирована с базами данных университета, позволяет в удобном пользователю виде получать и вносить информацию.

Программа развития ФГОУ ВО «Югорский государственный университет» на 2023–2032 годы, утвержденная заместителем министра науки

и высшего образования РФ 27 октября 2023 года, содержит ряд мероприятий, направленных на переход к модели цифрового университета.

Основной целью стратегии цифровой трансформации ЮГУ становится переход от использования цифровых технологий как инструмента поддержки стандартных форм бизнес-процессов к кардинальной перестройке бизнес-процессов с использованием современных цифровых решений.

Модель «Цифровой университет» заложена в архитектуру цифровой трансформации ЮГУ и состоит из четырех основных направлений:

- формирование системы управления на основе данных с использованием предиктивной аналитики;
- разработка цифровых образовательных технологий и сервисов, позволяющих выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся и в то же время взаимодействовать в единой цифровой образовательной среде с обществом, бизнесом, наукой и образованием;
- модернизация инфраструктуры, направленная на 100-процентную замену морально устаревшего оборудования;
- формирование и развитие цифровых компетенций у студентов и сотрудников университета.

Целью данной работы является формирование системы управления на основе данных на уровне руководителя образовательной программы и разработка цифровых инструментов, необходимых для обеспечения этого процесса.

Научная новизна заключается в разработке алгоритмов анализа и синтеза информации об учебном процессе, а также в создании программного обеспечения, способствующего повышению эффективности процессов управления образовательными программами в вузе.

В данной работе использовались такие методы исследования, как анализ методологических основ деятельности руководителей образовательных программ вузов, обобщение опыта использования интерактивных панелей в качестве средств повышения профессиональной эффективности, оценка инструментов поддержки принятия решений на основе результатов опроса руководителей образовательных программ.

Интерактивная информационная панель для руководителя образовательной программы

В соответствии с федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании

в Российской Федерации» образовательная программа представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации [1]. Причем для соответствия дисциплинарной области требованиям рынка труда данный комплект документов, составляющих образовательную программу, подлежит динамичному изменению и развитию.

Получается, что управление образовательными программами превратилось в особый, во многом инновационный, вид управленческой деятельности в системе высшего образования [2, с. 177; 3, с. 258]. Руководители образовательных программ приобрели полноценный управленческий функционал и высокую ответственность за результаты их реализации. Сочетание проектной, организационно-педагогической, исследовательской и командообразующей функций с персональной ответственностью за результаты реализации программы характеризует деятельность современного руководителя образовательной программы [4, с. 68].

В соответствии с нормативными документами Югорского государственного университета руководитель образовательной программы несет ответственность за организацию и координацию работ по разработке образовательной программы, реализацию и сопровождение, мониторинг и совершенствование образовательной программы; выполнение всех требований ФГОС ВО; качество реализации образовательной программы и качество подготовки обучающихся по образовательной программе в целом; осуществляет мониторинг качества подготовки студентов по программе в целом и по отдельным дисциплинам (модулям), в том числе путем поддержки обратной связи с обучающимися, выпускниками, потенциальными работодателями

и преподавателями, формирует и представляет отчеты по результатам самообследования образовательной программы в соответствии с распорядительными и локальными нормативно-правовыми актами университета.

Для эффективного выполнения должностных обязанностей, в том числе управления учебным процессом, руководителю образовательной программы необходим оперативный доступ к актуальной, достоверной и полной информации о ходе учебного процесса. В условиях современного развития цифровых технологий наиболее эффективным способом достижения этого является создание специализированного информационного сервиса для руководителя образовательной программы [5, с. 14; 6, с. 21; 7, с. 42]. В Югорском университете для руководителей образовательных программ в качестве такого сервиса выступают интерактивные информационные панели (дашборды).

Этап анализа и подготовки данных

Работа по созданию любого цифрового продукта начинается с систематизации, анализа данных в целях обеспечения полноты, корректности и актуальности информации.

В Югорском государственном университете для управления образовательным процессом используется информационная система «Галактика» под управлением СУБД Oracle. В данной системе содержится полный объем данных об образовательном процессе: данные о количестве направлений подготовки и групп, количестве студентов и их успеваемости, данные о пройденных дисциплинах и пр.

В веб-сервисе «Личный кабинет сотрудника» в разделе «Контур учета успеваемости» сотруднику доступен для просмотра и заполнения список электронных ведомостей (рис. 1). Пример ведомости, доступной для заполнения, представлен на рисунке 2 (Ф. И. О. студентов заменены порядковыми номерами). Каждая заполненная ведомость утверждается цифровой подписью преподавателя (рис. 2). После утверждения ведомости преподавателем данные об успеваемости передаются в БД «Галактика».

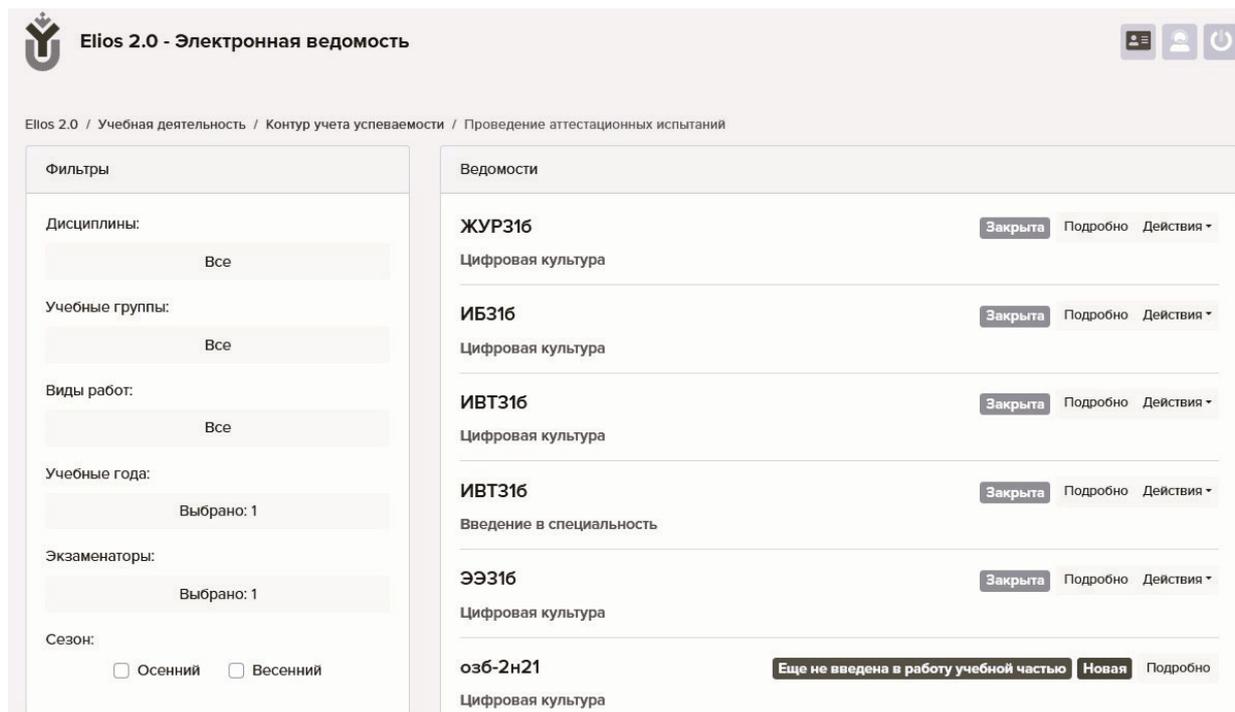


Рис. 1. Электронная ведомость. Выбор дисциплин и групп

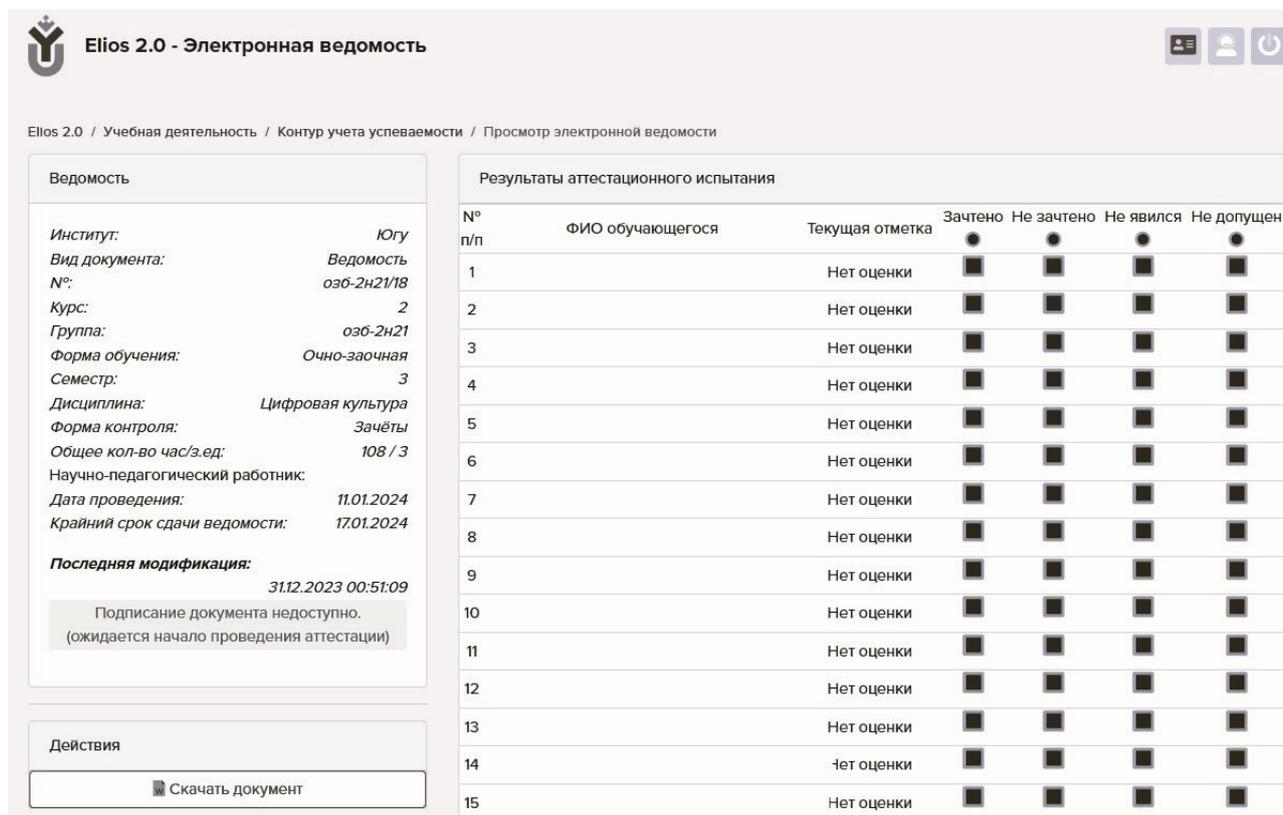


Рис. 2. Электронная ведомость. Выставление и утверждение оценок

Таким образом, данные об успеваемости студентов собираются в единую базу данных. Первоначально для оценки успеваемости групп и студентов проводилась выгрузка информации из ИС

«Галактика» на основе встроенных решений, однако, во-первых, данная выгрузка занимала продолжительное время, во-вторых, работать с данной информацией оказалось сложно и для получения

итоговых результатов приходилось проводить дополнительный анализ данных вручную. Например, проблематичной была работа с блоком выборных дисциплин – по всем «невыбранным» студентами дисциплинам автоматически проставлялась «нейка», а информация о том, какую же все-таки дисциплину выбрал студент, отсутствовала в выгрузке. Приходилось проводить сверку выборных дисциплин и уже на основании полученных данных корректировать данные об успеваемости. Кроме того, выгрузка данных формировалась только по одной группе и получить сводную информацию по образовательной программе в целом не представлялось возможным. Отдельной проблемой стала визуализация полученных результатов, отражение показателей по образовательной программе в динамике по семестрам, годам, дисциплинам.

Для решения данной проблемы и помощи руководителям образовательных программ было принято решение о разработке интерактивной информационной панели «Модуль анализа успеваемости обучающихся для руководителей образовательных программ» (далее – Модуль).

Этап разработки интерактивной информационной панели

После анализа доступных ВІ-систем, средств разработки и визуализации данных было принято решение о разработке модуля в MS Excel с подключением надстроек Power Query и Power Pivot. Функционал надстроек MS Excel представляет

собой своеобразную платформу визуализации данных, построения дашбордов. Power Query – модуль преобразования и подготовки данных, он решает две основные задачи: импорт данных в MS Excel и трансформация данных по запросу пользователя. Power Pivot позволяет работать с большими объемами данных из различных источников одновременно, создавать сложные модели данных, а также, используя встроенный «Язык выражений анализа данных (DAX)», проводить необходимые вычисления.

На первом этапе была обеспечена выгрузка данных из ИС «Галактика» в XML файл. Создание такого файла решило несколько основных проблем: сохранность базы данных, ограничение доступа к базе, уменьшение числа запросов к базе, что положительно повлияло на скорость обработки данных. Данный файл обновляется раз в сутки и выгружается на сетевой диск университета.

Загрузка файла в Модуль осуществляется посредством надстройки Power Query. Здесь происходит преобразование XML файла в таблицу, осуществляется первоначальная обработка данных и создаются справочники. Далее обработанные данные автоматически загружаются в надстройку Power Pivot, где осуществляется формирование модели данных. На рисунке 3 представлена модель данных, построенная по типу снежинки, она состоит из трех таблиц фактов: таблицы успеваемости, таблицы контрольных цифр приема и таблицы с данными по аспирантам.

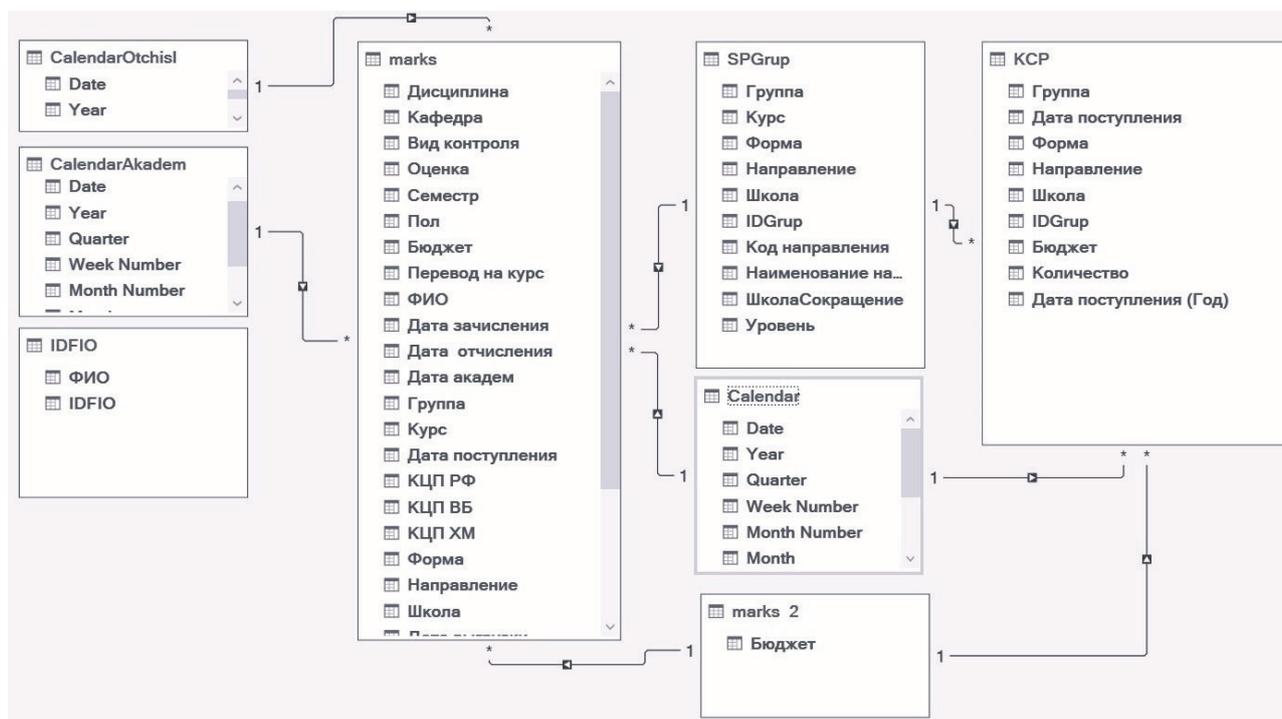


Рис. 3. Модель данных

С помощью языка программирования DAX, встроенного в Power Pivot, пишутся меры, выражения, которые позволяют рассчитать необходимые показатели на основании данных из модели. После подготовки данных и расчета основных показателей уже в MS Excel осуществляется построение дашборда и создание сводных таблиц.

Модуль анализа успеваемости обучающихся для руководителей образовательных программ представляет собой документ MS Excel, в котором на разных листах представлена аналитическая информация по определенной образовательной программе. Диапазон отображаемых и анализируемых данных можно сужать и расширять с помощью срезов (фильтров). Всего для руководителя образовательной программы подготовлено семь листов:

1. Сводная информация по образовательной программе.

2. Списки обучающихся.
3. Ведомость успеваемости.
4. Средний балл успеваемости.
5. Информация по задолженностям.
6. Данные по дисциплинам (модулям).
7. Информация по выборным дисциплинам.

Оформление Модуля выполнено в соответствии с цветовой гаммой высшей школы, в левом верхнем углу размещен логотип высшей школы. Титульная страница содержит сводную информацию по образовательной программе – именно здесь отображаются общее количество обучающихся по образовательной программе, количество обучающихся по очной и очно-заочной формам обучения, по группам. Представлена информация о количестве вакантных мест в группах (рис. 4). Срезы, размещенные слева, позволяют получить информацию в разрезе различных форм бюджета, по годам.



Рис. 4. Сводная информация по образовательной программе

На рисунке 5 представлен лист вывода актуального списка обучающихся. Список обучающихся формируется по уровням образования и направлениям подготовки, в разрезе групп и годов поступления (восстановления, перевода).

В рабочей области представляется номер группы, Ф. И. О. обучающихся, бюджет и дата зачисления в университет. Цветом выделяются студенты, зачисленные в группу после общей даты зачисления (восстановленные, переведенные и пр.).

Группа	IDFIO	Бюджет	Дата
15016	180	РФ	01.09.2020
15016	181	РФ	01.09.2020
15016	182	РФ	01.09.2020
15016	183	РФ	01.09.2020
15016	184	РФ	01.09.2020
15016	185	РФ	01.09.2020
15016	186	РФ	01.09.2020
15016	187	РФ	01.09.2020
15016	188	РФ	01.09.2020
15016	189	РФ	01.09.2020
15016	190	РФ	01.09.2020
15016	191	РФ	01.09.2020
15016	193	РФ	01.09.2020

Рис. 5. Список обучающихся

На рисунке 6 представлена общая ведомость успеваемости. В рабочей области можно видеть информацию о номере группы, Ф. И. О. обучающегося, наименованиях дисциплин и полученных оценок. Такую ведомость можно сформировать как за весь период обучения в целом, так и за каждый семестр в отдельности. Ведомость может быть сформирована как по одному студенту,

так и по всей группе в целом. Также ведомость можно сформировать и по отдельной дисциплине (рис. 7). Это позволяет руководителю образовательной программы проводить детальный анализ успеваемости по различным критериям, оценивать не только успеваемость отдельных студентов, групп, но и работу преподавателей по дисциплинам (модулям).

Группа	IDFIO	Дисциплина	Оценка
15016	180	Алгоритмы и моделирование	Зачтено
15016	180	Алгоритмы и моделирование	Отлично
15016	180	Анализ данных средствами MS Excel	Зачтено
15016	180	Аппаратное обеспечение вычислительных систем	Зачтено
15016	180	Аппаратное обеспечение вычислительных систем	Хорошо
15016	180	Безопасность жизнедеятельности	Зачтено
15016	180	Визуализация данных. Инфографика	Зачтено
15016	180	Всеобщая история	Зачтено
15016	180	Иностранный язык (английский)	Зачтено
15016	180	Иностранный язык (английский)	Хорошо
15016	180	Инфографика	Зачтено
15016	180	История России	Зачтено
15016	180	Культура личности	Зачтено
15016	180	Линейная алгебра и геометрия	Зачтено
15016	180	Математический анализ	Зачтено
15016	180	Математический анализ	Отлично
15016	180	Машинное обучение	Зачтено

Рис. 6. Ведомость успеваемости

Группа	Дисциплина	IDFIO	Оценка
15116	Базы данных	206	Зачтено
15116	Базы данных	207	(пусто)
15116	Базы данных	208	Зачтено
15116	Базы данных	209	(пусто)
15116	Базы данных	210	Зачтено
15116	Базы данных	211	(пусто)
15116	Базы данных	212	Зачтено
15116	Базы данных	213	Зачтено
15116	Базы данных	214	Зачтено
15116	Базы данных	216	Зачтено
15116	Базы данных	217	Зачтено
15116	Базы данных	219	Зачтено
15116	Базы данных	220	Зачтено
15116	Базы данных	221	Зачтено
15116	Базы данных	222	Зачтено
15116	Базы данных	223	Зачтено
15116	Базы данных	224	Зачтено
15116	Базы данных	225	Зачтено
15116	Базы данных	226	Зачтено

Рис. 7. Ведомость успеваемости по дисциплинам

Переходим к рассмотрению листа со средним баллом успеваемости студентов (рис. 8). Средний балл можно проанализировать как за весь период обучения, так и отдельно по семестрам. Текущий средний балл рассчитывается как средняя сумма

полученных оценок по пройденным дисциплинам и деленным на количество изученных дисциплин (с оценками) плюс количество сданных зачетов, умноженных на 5 и деленных на общее количество зачетов.

Группа			Группа	IDFIO	Средний балл	Средний балл Экзамены	Средний балл Зачеты
15016	15116	15216	15016	191	4,98	4,95	5,00
			15016	182	4,98	4,95	5,00
ПИЗ16			15016	181	4,93	4,85	5,00
			15016	190	4,90	4,80	5,00
			15016	189	4,90	4,80	5,00
			15016	193	4,88	4,75	5,00
			15016	180	4,85	4,70	5,00
			15016	184	4,85	4,70	5,00
			15016	203	4,79	4,58	5,00
			15016	198	4,78	4,55	5,00
			15016	186	4,67	4,45	4,89
			15016	194	4,64	4,40	4,89
			15016	183	4,37	4,20	4,55
			15016	200	4,34	3,90	4,77
			15016	188	4,32	4,10	4,55
			15016	204	4,28	3,80	4,77
			15016	185	4,27	3,65	4,89
			15016	187	4,14	3,85	4,43

Рис. 8. Средний балл успеваемости

На рисунке 9 представлен лист с информацией по задолженностям студентов. В рабочем окне представлено общее количество долгов по каждому студенту, дополнительно дана разбивка по дисциплинам с оценками (экзамены, дифференцированные зачеты) и зачетами. Руководитель образовательной программы может задать срез (фильтр) по отдельной группе, по семестру, по студенту – это может быть полезно, к примеру, для контроля успеваемости студентов, обучающихся по индивидуальному плану.

При необходимости можно посмотреть детализацию задолженности обучающихся по дисциплинам и подразделениям, отвечающим за подготовку обучающихся по определенным дисциплинам, согласно учебному плану (рис. 10).

В Югорском государственном университете обучающимся предоставлена возможность построения индивидуальной образовательной траектории. В учебный план включены блоки выборных дисциплин как в общеуниверситетской, так и в профессиональной части. Выбор обучающийся делает сам в личном кабинете студента, а распределение студентов по группам для изучения выборных дисциплин закрепляется внутренними распорядительными документами. Для того, чтобы руководитель образовательной программы имел возможность проанализировать предпочтения студентов и осуществлять контроль успеваемости студентов по выборным дисциплинам, информация по данному вопросу была вынесена на отдельный лист (рис. 11).

Группа			Группа	IDFIO	Перевод на курс	Общее количество долгов	Количество несданных зачетов	Долг по дисциплинам с оценкой
			15016	185	4		2	2
			15016	188	3		1	1
15016	15116		15016	183	4	1	1	
			15016	194	4	1		1
			15016	204	3	1		1
			15016	186	4	1		1
			15016	200	3	1		1
			15116	222	3	6	4	2
			15116	220	3	5	3	2
			15116	236	3	5	3	2
			15116	224	3	5	3	2
			15116	227	3	3	2	1
			15116	234	3	2		2
			15116	229	3	2	2	
			15116	210	3	1	1	
			15116	221	3		1	
			15116	206	3	1		1

Рис. 9. Информация по задолженностям

Группа	IDЮ	Дисциплина	Вид контроля	Кафедра
15016	199	Разработка веб-приложений с использованием баз данных	Зачеты	Информатика и программная инженерия
15116	209	Компьютерная графика	Зачеты	Информатика и программная инженерия
15116	209	Языки программирования высокого уровня	Экзамены	Информатика и программная инженерия
15116	229	Основы программирования	Экзамены	Информатика и программная инженерия
15116	229	Основы программной инженерии	Дифференцированный зачет	Информатика и программная инженерия
15116	229	Системы контроля версий	Зачеты	Информатика и программная инженерия
15116	236	Компьютерная графика	Зачеты	Информатика и программная инженерия
15116	236	Основы программирования	Экзамены	Информатика и программная инженерия
15116	236	Основы программной инженерии	Дифференцированный зачет	Информатика и программная инженерия
15116	236	Системы контроля версий	Зачеты	Информатика и программная инженерия

Рис. 10. Обучающиеся, имеющие долги в разрезе дисциплин

Дисциплина	Количество
Решения прикладных производственных задач	23
Цифровые инструменты поддержки проектной деятельности	19
Робототехника и конструирование	14
Стратегии и техники самопрезентации	12
Математическая логика	11
Визуализация данных и инфографика	8
Тайм-менеджмент	7
Лин-технологии в производстве и офисе	5
Управление интеллектуальной собственностью	5
Инженерная и компьютерная графика	4
Развитие корпоративных информационных систем	4
Тренинг-лингвистика	3
Развитие личности в медиасфере	3
Основы публичного права	3
Речевой практикум по английскому языку и межкультурной коммуникации	2
Современные экотехнологии	2
Графическая визуализация исследований и проектов	2
Культура энергоэффективного поведения	2
Психология профессионального самоопределения личности	2
Основы экономической культуры	2
Анализ данных и принятие решений	1
Основы проектной деятельности. Общественный проект "Обучение служением"	1
Экорегионалистика	1
Современные энергетические технологии	1

Рис. 11. Распределение обучающихся по выборным дисциплинам

Перспективы развития интерактивной информационной панели

Дальнейшее развития Модуля видится в переходе на российское программное обеспечение. По нашему мнению, интеграция BI систем Loginom (low-code платформа для продвинутой аналитики) и Visiology (платформа для визуализации и анализа данных) позволит полностью заменить зарубежное программное обеспечение. Так в Loginom планируется осуществлять подготовку таблиц для визуализации и анализа данных, а саму визуализацию осуществлять в Visiology 3.0 со встроенным языком программирования Dax.

В 2023 году Югорский государственный университет заключил партнерские соглашения с организациями, представляющими данное программное обеспечение, и в настоящее время идет процесс внедрения их в образовательный процесс.

Предполагается дополнить Модуль данными о преподавателях, таких как фамилия, имя, отчество; дата рождения; ученая степень; ученое

звание; основное место работы. Это позволит руководителю образовательной программы в автоматическом режиме проводить расчет кадровых показателей.

Опыт использования интерактивной информационной панели в деятельности руководителя образовательной программы Югорского государственного университета позволил сделать следующие выводы. Использование автоматизированного информационно-аналитического сервиса позволяет сократить время на подготовку отчетных материалов, повысить скорость принятия управленческих решений, увеличить степень контроля за образовательным процессом. Руководителям образовательных программ в любой момент времени доступна как сводная информация по учебному процессу в целом, так и детализированная информация по каждому обучающемуся отдельно. Это позволяет с легкостью осуществлять оперативный контроль за ходом реализации образовательной программы, в динамике оценивать качественные и количественные характеристики

взаимодействия научно-педагогических работников со студентами, качество усвоения общеуниверситетского модуля и блока выборных дисциплин. Кроме того, появляется возможность более эффективной работы со студентами, обучающимися по индивидуальным учебным планам. Таким образом, внедрение цифровых решений

в деятельность руководителей образовательных программ является важной задачей – это позволяет принимать управленческие решения по развитию образовательных программ на основе анализа актуальных, достоверных данных, способствует повышению качества образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 20.12.2023).
2. Баранова Н. В. Управление образовательной программой высшего образования как особый вид профессиональной деятельности (анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального образования») // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 175–186.
3. Фильченкова И. Ф. Совершенствование системы управления образовательными программами в вузе // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сборник материалов VIII Международного форума Гильдии экспертов. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2013. С. 255–258.
4. Прохорова М. П., Минеева О. А., Максимова К. А. Функционал руководителя основной профессиональной образовательной программы // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 65–71.
5. Автоматизация учета текущей успеваемости студентов / Т. И. Ведерникова, А. В. Родионов, В. В. Блудов, Д. А. Пичкур // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10, № 4. С. 14.
6. Программная реализация системы поддержки принятия решений при управлении образовательными программами / Д. В. Гринченков, Т. В. Лобова, А. Н. Ткачев [и др.] // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2020. № 2 (206). С. 19–28.
7. Булдаев А. А., Найханова Л. В., Евдокимова И. С. Модель системы поддержки принятия решений в учебном процессе университета, основанной на аналитике обучения // Программные системы и вычислительные методы. 2020. № 4. С. 42–52.

Статья поступила в редакцию 09.01.2024; одобрена после рецензирования 06.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 09.01.2024; approved after reviewing 06.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

УДК 37.016:82

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-39-45

Наталья Владимировна Майзенгер*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, maizenger@yandex.ru***Ирина Григорьевна Суханова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, irinaserova5@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ОРИГИНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. Обучение чтению художественной литературы в оригинале представляет собой неотъемлемую часть подготовки преподавателей иностранного языка и требует применения современных методов смешанного обучения. Целью данной работы является разработка алгоритма работы с оригинальным текстом романа Майкла Фрейна «Одержимый» с применением приема «перевернутый класс» на занятиях по чтению со студентами, изучающими английский язык на профессиональном уровне. Итогом работы стало издание учебно-методического пособия, содержание которого структурировано в соответствии с теорией о типах понимания текста. Результаты проведенного исследования излагаются в данной статье.

Ключевые слова: герменевтика; интермедальность; Майкл Фрейн; оригинальный текст; перевернутый класс; понимание.

Natalya V. Maizenger*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, maizenger@yandex.ru***Irina G. Sukhanova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, irinaserova5@yandex.ru*

MODERN APPROACHES TO TEACHING HOW TO READ FICTION IN THE ORIGINAL LANGUAGE

Abstract. Learning how to read fiction in the original language is an integral part of foreign language teachers training and requires the use of modern methods of blended learning. The purpose of this work is to develop a method of reading the novel “Headlong” by Michael Frayn using the “flipped classroom” technique. As a result, we published a student’s book, the content of which is structured in accordance with the theory of text understanding types. The article focuses on the results of the study.

Keywords: intermediality; Michael Frayn; original text; flipped classroom; understanding.

Обучение чтению художественного текста на языке оригинала значительно отличается от процесса формирования навыков чтения на иностранном языке. Студенты языковых вузов к началу обучения владеют этими техниками на достаточно высоком уровне. Однако чтение неадаптированных произведений художественной литературы всегда вызывает большие трудности, которые связаны не только и не столько с языковыми особенностями текста. В процессе актуализации рабочих программ по дисциплинам «Иностранный язык», «Практика устной и письменной речи», «Коммуникативный практикум английского языка», «Практикум по чтению иноязычного текста», «Современный английский художественный текст», «Интерпретация иноязычного текста», «Практикум по анализу текста» в рамках направлений 44.03.05 Педагогическое образование и 44.03.01 Иностранный язык было

принято решение разработать алгоритм использования приема «перевернутый класс» в процессе обучения чтению англоязычной художественной литературы для повышения эффективности работы с оригинальным текстом. Научная новизна предложенной работы заключается в изменении подхода к обучению чтению оригинального художественного текста на английском языке при переходе от семантизирующего понимания прочитанного до феноменологического осмысления и декодирования текста, обладающего интермедальными свойствами. Методология исследования обусловлена герменевтическим подходом к лингвистическому анализу художественного текста, что предполагает применение таких методов, как композиционный анализ интермедального текста и метод семиотического анализа аутентичного текста. Всестороннее изучение интермедального текста и потенциала его исполь-

зования в процессе обучения чтению аутентичного англоязычного текста с применением приемов смешанного обучения составляет теоретическую значимость исследования. Практическая значимость исследования состоит в разработке алгоритма анализа интермедиального текста и его применения в процессе обучения чтению аутентичного текста.

Изучение иностранного языка предполагает знания не только лексики и грамматики, но и культуры, истории страны изучаемого языка. Именно в произведениях художественной литературы собрана информация о географии, экономике, истории и политическом строе страны, о религии и социальной сфере, системе образования и медицинского обслуживания, науке, литературе, спорте, традициях, нормах жизни и основополагающих ценностях людей, которые составляют современное общество этой страны. Опытному читателю, изучающему иностранный язык, чтение оригинальных художественных текстов позволяет также узнать о нормах поведения, принятом стиле общения и обращения друг к другу, что ведет к снижению культурного шока, разрушению стереотипов и нетерпимости к чужому. Кроме того, чтение современных текстов также знакомит изучающего иностранный язык с наиболее употребимыми в речи средствами языка, неологизмами, сленговыми и диалектными выражениями, нормами принятой разговорной речи. Именно поэтому чтение художественной литературы становится неотъемлемой частью учебного процесса.

Очевидно, что чтение – это не просто узнавание знакомых графических символов, слов и выражений, это незримая сложная цепь ментальных процессов, позволяющая осознать смысл, закодированный языковыми знаками. Чтение художественной литературы в оригинале представляется еще более сложным. Было бы неправильно предположить, что любой, кто умеет читать на английском языке, готов и способен читать и понимать произведения художественной литературы. Этому также необходимо обучать.

Нужно отметить, что в процессе обучения иностранному языку чтению отводится значительная роль. Все экзамены итоговой аттестации, олимпиадные задания и т. п. включают в свой формат задания по чтению. В соответствии с критериями владения иностранным языком, разработанными международным языковым стандартом (*The Common European Framework of Reference*

for Languages, CEFR), навыки чтения от порогового продвинутого уровня (B 2) до уровня профессионального владения (C 1) и уровня владения в совершенстве (C 2) формируются постепенно. И если изначально обучающийся способен понимать сложные тексты на абстрактные и конкретные темы, но только их общее содержание, то далее при достижении уровня C 1 он уже способен читать объемные тексты, распознавать скрытые значения и смыслы, идентифицировать модели организации текста, интерпретировать содержание. Полученные навыки позволяют освоить иностранный язык на очень высоком уровне и уже не просто понимать текст в полном объеме, но и с опорой на этот источник уметь построить свое высказывание [1].

Каким образом чтение художественной литературы позволяет достигнуть самого высокого уровня? Нейрофизиологические основы процесса чтения текста хорошо изучены – это совокупность ряда действий: движение глаз, декодирование текста, артикуляционная моторика (которая в процессе автоматизации чтения практически исчезает) и смысловая обработка текста, т. е. высший анализ и синтез центральной нервной системы [2, с. 101]. В процессе декодирования текста читающий, используя периферийное зрение, фокусируется на наиболее важной информации в конкретном отрывке и, основываясь на знании языка и своих фоновых знаниях, заранее предполагает, предугадывает, о чем идет речь. Но что делать, если один из этих необходимых элементов недостаточно развит? Даже если языковые навыки уже достаточно сформированы для чтения и восприятия оригинального текста, отсутствие необходимых фоновых знаний не позволяет полностью понять художественное произведение. Именно поэтому третий этап – смысловая обработка текста – представляется наиболее сложным и требует особого внимания преподавателя. Задания, направленные на обучение чтению, как правило, включают следующие виды: 1) на содержательную идентификацию, целью которой является развитие таких необходимых механизмов чтения, как механизм смысловой догадки, содержательной антиципации и скорости чтения; 2) задания на содержательный поиск, что позволяет развить механизм логического понимания; 3) на смысловой выбор, направленный на развитие смысловой догадки и совершенствование техники чтения [3, с. 141]. Для развития навыков чтения и понимания текста на родном языке разработано мно-

го типов заданий, основанных на описательном и сопоставительном анализе, построении ассоциативных схем, работе с большим объемом информации, но при обучении чтению на иностранном языке нужны и дополнительные приемы [4].

Как и в процессе обучения чтению на родном языке, усилия преподавателя иностранного языка не сводятся к прямой интерпретации связи символа и смысла, который за ним скрывается. Главное в обучении чтению – это развитие критического мышления, эмоционального и интеллектуального роста обучающегося [5]. Известно, что мышление и знание вырастают из понимания. При чтении художественной литературы на иностранном языке процессы понимания активизируются и взаимодействуют по следующему алгоритму: 1) от понимания реципиент идет к интерпретации; 2) от интерпретации – к лучшему пониманию; 3) от более совершенной интерпретации – к еще лучшему пониманию. Таким образом, чтение художественной литературы активизирует разные типы понимания:

1) семантизирующее понимание, т. е. декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции;

2) когнитивное понимание, т. е. освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание;

3) смысловое (феноменологическое) понимание, построенное на распрямлении идеальных реальностей, опредмеченных в средствах текста, т. е. не знаковых образований как таковых, а как единиц более высокого уровня [6, с. 88].

При обучении чтению и пониманию оригинального текста мы исходим из утверждения, что обучающийся владеет навыком чтения иноязычного текста на высоком уровне. Прежде всего, рассмотрим специфику каждого вида беглого чтения (*fluent reading*). Два вида чтения, относящиеся к экстенсивному или пространственному чтению (*extensive reading*), – это просмотрное и выборочное. Просмотровое чтение (*skimming*) предполагает умение быстро просмотреть текст с целью определить общую информацию. Выборочное чтение (*scanning*) также предполагает быструю обработку текста, но с целью выделить конкретную информацию [7, с. 195]. Креативное чтение (*creative reading*) напрямую связано с критическим мышлением, когда реципиент подвергает анализу предлагаемую информацию, сравнивает с предыдущими фрагментами текста, делает умозаключе-

ния. Креативное чтение способствует развитию творческих способностей читателя. Проверочное чтение (*proof-reading*) также предполагает вовлеченность реципиента, когда анализу подвергается собственный и чужой текст с целью увидеть ошибочные или нелогичные данные. Обучающее чтение (*reading for learning*) объединяет все эти виды и позволяет читателю не просто получить информацию из текста, но и уметь ее интерпретировать, узнать что-то новое по теме, представленной в тексте, улучшить свои знания языка. К указанным видам можно добавить и современные виды чтения, появившиеся благодаря развитию технологий и средств массовой коммуникации: скроллинг (*scrolling*) и чтение гипертекстов (*hyper text linking*) [8, с. 261], что также необходимо учитывать в организации работы по обучению чтению.

Тенденции к быстрому потреблению информации влияют на читательские способности современных студентов. Именно поэтому одна из основных задач преподавателя в процессе обучения чтению оригинального художественного текста – притормозить процесс погружения в текст, давая возможность студентам сфокусироваться на определенных фрагментах. На сегодняшний день существует много подходов к обучению чтению, которые развиваются по двум основным направлениям. Во-первых, особое внимание уделяется мотивированию обучающихся к чтению, что достигается с помощью подбора материала и заданий к нему. В результате процесс чтения книг уже не кажется скучным и старомодным. Во-вторых, специалисты акцентируются на развитии когнитивных способностей: умении классифицировать, делать выводы, находить аналогии и так далее. Такой подход предполагает разработку заданий для предварительной работы (*pre-reading tasks*), которые могут быть творческими и/или исследовательскими. Это погружает обучающегося в атмосферу произведения и знакомит его с метаязыком, необходимым для дальнейшей работы с текстом. Такой активный подход к чтению не предполагает механического узнавания слов и символов, а скорее развивает догадку, фантазию и, как следствие, интерес к чтению, а также включение в обучение чтению более широкого спектра действий, чем предполагает традиционная аудиторная работа. Этот подход может быть реализован с помощью одного из элементов смешанного обучения – принципа «перевернутого класса» [9].

Термин «перевернутый класс» (*flipped classroom*) был предложен Джозефом Стрейром

в 2007 году [10, с. 80] и в дальнейшем получил широкое распространение в работах других исследователей. В 2012 году после выхода книги “*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*” [11] метод стал все чаще применяться в учебном процессе на всех ступенях обучения. Предложенный метод позволяет обучающимся наравне с преподавателем исследовать новый материал, презентовать его и предлагать методы работы с этой информацией. Это также позволяет расширить пространство отдельного занятия в рамках определенной дисциплины и изучить то, что относится к другой области знания. Занятия становятся мультидисциплинарными, а студенты более уверенными в себе и, как следствие, более мотивированными [12].

Традиционно обучение иностранному языку воспринималось как активное действие со стороны учителя, а изучение языка – как пассивное действие со стороны обучающегося. Современные подходы к образованию, в том числе и к лингвистическому, изменились [13, 14]. Сегодня активное участие обучающегося в процессе изучения языка абсолютно необходимо (*student-centered learning*). Меняется и роль преподавателя от «предоставляющего знания» (*knowledge provider*) до «источника знаний» (*knowledge resource*). Ключевую роль в этом процессе играет организация обучения посредством самостоятельной работы студентов с источниками по их собственному выбору. Однако здесь могут возникнуть трудности, связанные с индивидуальными способностями изучающих иностранный язык, уровнем их мотивированности и интереса. Именно поэтому принцип «перевернутого класса» предполагает, что студенты после самостоятельного изучения необходимого теоретического материала с использованием различных источников, в том числе и мультимедийных, выполняют практические задания в аудитории под руководством преподавателя.

Наиболее эффективным применение принципа «перевернутого класса» представляется в процессе обучению чтению оригинального текста. Традиционно работу с текстом можно представить следующим образом: I этап, аудиторная работа – презентация материала и направления работы с ним; II этап, внеаудиторная работа – практические задания, исследовательская работа, подготовка докладов и презентаций; III этап, аудиторная работа – совместное обсуждение затронутых проблем. Организация работы в рамках подхода «перевернутый класс» исключает I этап.

Студенты сразу начинают работать с онлайн-источниками и изучают предложенный материал. Непосредственно в аудитории студенты и преподаватель обсуждают все то, что вызвало вопросы или сомнения, выполняют практические задания, работают в группах, защищают свои проекты, предлагают к обсуждению презентации и пр. Организация работы в соответствии с этими этапами позволяет преподавателю стимулировать студентов к самостоятельной работе, творческому подходу к выполнению заданий. Возможность использовать не только обычные учебные пособия, но и более привычные современному поколению ресурсы сети Интернет стимулирует студентов и повышает их мотивированность, что в конечном итоге позволяет достичь более высоких результатов. Более того, на таких занятиях преподаватель и студенты зачастую меняются ролями. Принцип «перевернутого класса», как один из методов активного обучения (*active learning*), позволяет создать более оптимальные условия для успешного взаимодействия обучающегося и обучающихся посредством совместного выполнения интерактивных заданий.

Исследователи выделяют следующие причины необходимости внедрения «перевернутого класса» в учебный процесс: 1) повышение вовлеченности студентов; 2) развитие способности работать в группе; 3) возможность студентам управлять процессом обучения; 4) организация групповой работы и дискуссий; 5) обеспечение большей свободы в выборе материала [15]. В этом случае работа не сводится только к упражнениям, заданиям и источникам, которые специально разработаны для изучающих иностранный язык. Использование видеоконтента, форумов и комментариев, целевой аудиторией которых является любой англоговорящий человек, позволяет обучающимся увидеть живой язык в действии, как им пользуются носители языка в естественной среде.

Тем не менее организация работы в аудитории и координирование направления исследований за ее пределами – это основная задача преподавателя. При этом материалы, подготовленные преподавателем, должны отвечать ряду требований. В первую очередь, они должны быть аутентичными и контекстуально-обусловленными, т. е. должны соответствовать содержанию рабочей программы, учитывать уровень подготовки обучающихся, их знание реалий, исторических фактов, особенностей культуры страны изучаемого языка. Кроме того, задания должны мотивировать студентов к всесто-

ронному изучению проблемы, критическому восприятию полученной информации и применению творческого подхода к ее дальнейшей презентации. Кроме того, задания должны быть разработаны так, чтобы их выполнение стимулировало студентов к взаимной коммуникации на иностранном языке с использованием метаязыка, необходимого для решения задач конкретного занятия. Разного рода интерактивные задания способствуют развитию речевых навыков изучающих иностранный язык. Следует организовать работу так, чтобы обучающиеся сами испытывали потребность в изучении новых языковых средств и применении их во время обсуждения и групповой работы в аудитории. Работа с оригинальным художественным текстом позволяет студентам углубиться в текст и проводить лингвистический и лингвостилистический анализ текста. Анализ языковых явлений конкретного текста позволяет увидеть, как работает и функционирует живой язык.

В рамках дисциплин «Современный английский художественный текст», «Практикум по чтению иноязычного текста», «Практика устной и письменной речи», «Коммуникативный практикум английского языка», «Интерпретация иноязычного текста», «Иностранный язык» для студентов-бакалавров 2–4-х курсов английского отделения предлагается изучение ряда романов современных британских писателей. Чтение таких произведений, как «Headlong» Майкла Фрейна, «Morality Play» Барри Ансворта, «Elizabeth Is Missing» Эммы Хили, «The Curious Incident of the Dog in the Night-Time» Марка Хэддона и многих других, предполагает использование принципа «перевёрнутого класса», так как глубокое понимание подобных романов невозможно без предварительного погружения в тему, эпоху, проблему.

В рамках данной статьи рассматриваются этапы работы с оригинальным текстом романа современного британского автора Майкла Фрейна «Headlong» («Одержимый»). Сюжет романа развивается вокруг произведений известного фламандского художника эпохи позднего Ренессанса Питера Брейгеля Старшего, в связи с чем понимание содержания произведения может затрудняться отсутствием у студентов определенных фоновых знаний, так как знания по искусствоведению не являются необходимыми для студентов языковых вузов. Именно поэтому на предварительном этапе, до непосредственной работы с текстом романа студентам предлагается изучить основы таких направлений в искусствоведении, как иконография и иконо-

логия с использованием видеолекций, которые есть в свободном доступе в Интернете. Базовые знания этих направлений не только позволят в дальнейшем лучше понять героев произведения и их суждения, но и стиль авторского изложения сюжета, языковую составляющую текста. Непосредственно в аудитории студентам предлагается обсудить основные сходства и отличия этих направлений во время групповой работы и найти в тексте примеры использования автором некоторых приемов иконографии и иконологии. Еще одним необходимым этапом предварительной работы с романом представляется презентация и описание картин известных художников Средневековья. Такие задания отвечают принципам современного подхода к организации учебного материала – визуализации и привлекательности. Студентам также предварительно предлагается посетить видеоэкскурсии известных музеев мира, в которых экспонируются эти произведения. Результаты такой работы, представленные в аудитории, помогают студентам погрузиться в атмосферу изобразительного искусства. Так как актуальные действия романа Майкла Фрейна разворачиваются в современной Великобритании, в Лондоне и других местностях, студентам представляется возможность «посетить» эти места вместе с героями. Например, Лондонскую библиотеку, музей декоративно-прикладного искусства Виктории и Альберта, аукционы «Кристис» и «Сотбис», «прокатиться» с помощью виртуальных туров по Лондону и его окрестностям, «побывать» в известных университетах, тем самым точнее почувствовать героев произведения.

Для осуществления непосредственной работы с художественным текстом был разработан цикл практических заданий, направленных на развитие словарного запаса и формирование метаязыка обучающихся для работы с оригинальным текстом романа с учетом его интермедийного характера. Включение одного художественного пространства в другое в рамках литературного произведения естественно может вызывать трудности у неподготовленного читателя. С целью снятия подобных трудностей были разработаны задания дискуссионного характера, направленные на глубокое понимание сюжета, развитие критического мышления, навыков аргументированного выражения собственного мнения на английском языке с опорой на языковой материал. Постоянное обращение к произведениям искусства, описываемым в романе, виртуальные посещения мировых музеев и галерей позволяют студентам

разработать проектные задания на английском языке, посвященные истории и изобразительно-му искусству.

Так как в романе Майкла Фрейна «Одержимый» основная часть повествования связана с произведениями изобразительного искусства, то на предварительном этапе становится необходимым изучить наиболее известные картины и скульптуры мирового искусства. Для этого обучающиеся знакомятся с другими романами, авторов которых также вдохновили всемирно признанные шедевры. Далее обучающимся предлагается прочитать один из рассказов английской писательницы Антонии Сьюзен Байетт из сборника *“The Matisse Stories”*, каждый рассказ которого – это какое-то произведение известного художника Анри Матисса. В качестве проектного задания студентам предлагается создать буктрейлер, т. е. короткий видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о рассказе с целью мотивировать других к его прочтению. Выполнение этого проекта помогает студентам понять, почему произведение искусства может стать источником вдохновения писателя.

Следующее проектное задание позволяет увидеть еще одну особенность романа Майкла Фрейна – его интермедийность. Проблемы репрезентации визуального в художественном тексте волнуют писателей и филологов достаточно давно. Экфрасис – это не только вербальное описание произведения искусства, это попытка сохранить эмоции и чувства от увиденного и выразить их посредством языка, это «задержание» действия, «фиксирование нарративного потока» [16, с. 44] Такие попытки литературного воспроизведения визуальности предпринимают многие авторы. Авторские экфрасисы позволяют читателю увидеть неоднозначный мир символов и образов изобразительного искусства. В стихотворении Уильяма Карлоса Уильямса, американского поэта XX века, читатель знакомится с одной из наиболее известных картин Питера Брейгеля Старшего «Падение Икара». Проект, который предполагает работу с этим и другими экфрастическими стихотворными произведениями, а также с визуальным изображением – картиной Брейгеля, позволяет студентам глубже понять свойства интермедийного текста, подготовиться к более глубокому восприятию оригинального текста романа.

Погружаясь в сюжет романа, читатель неизбежно сталкивается с необходимостью подробнее узнать об исторических событиях, на которые

ссылается автор. Именно с этой целью разработан третий проект учебно-методического пособия: «История в искусстве и искусство в истории», в котором студентам предлагается изучить определенный справочный материал и найти способы репрезентации разных исторических событий в картинах Брейгеля, описанных в романе.

Четвертый проект становится одним из способов подведения итогов. После прочтения и обсуждения романа, изучения соответствующих исторических событий, виртуального посещения известных музеев мира студентам предлагается разработать свою виртуальную экскурсию на английском языке. Выполнение этого проекта требует от обучающихся профессионального применения всех полученных знаний в области культуры, литературы, искусства, истории, философии и их преломления в процессе работы с конкретным художественным текстом [17].

Таким образом, применение современных принципов и подходов, таких как прием «перевёрнутого класса» в процессе обучения чтению оригинального художественного текста, представляется абсолютно необходимым, так как позволяет изучить содержание текста в соответствии с существующими типами понимания. Последовательная, поэтапная аудиторная и внеаудиторная работа с текстом от распознавания языковых единиц (семантизирующее понимание) и освоения содержания ими выраженного (когнитивное понимание) до высшей степени понимания реалий действительности, их абстрактных представлений средствами текстов разного характера (смысловое понимание), что в конечном итоге позволяет повысить эффективность работы. Вовлеченность студентов, их способность работать в группе и вести дискуссию, управлять процессом обучения наравне с преподавателем посредством использования аутентичных материалов, которые они свободны выбирать самостоятельно, повышает их мотивацию к чтению вообще и работе с конкретным оригинальным литературным произведением в частности. Кроме того, погружение в материалы по искусству, культуре, истории разных стран способствует формированию разносторонней языковой личности, повышает уровень владения иностранным языком, развивает творческие и исследовательские способности студентов, способствует формированию художественно-эстетического вкуса современного человека, филолога и исследователя.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (дата обращения: 20.11.2023).
2. Денисова О. Д. К вопросу о нейрофизиологической организации процесса чтения и ее учете при обучении чтению // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 100–103.
3. Пасов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 161 с.
4. James S. (and others) A Longitudinal Randomized Trial of a Sustained Content Literacy Intervention From First to Second Grade: Transfer Effects on Students' Reading Comprehension // Journal of Educational Psychology. 2023. Vol. 115, No. 1. P. 73–98. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000751> (дата обращения: 20.11.2023).
5. Рахманина М. Б. Обучение чтению на иностранном языке как компонент многоосевого образования (к вопросу о реализации педагогической категории «метод обучения» в конкретной методике обучения) // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 291. С. 244–248.
6. Богин Г. И. Филологическая герменевтика в Тверском университете // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Литературоведение. Журналистика. 2001. № 5. С. 86–91.
7. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press, 2008. 464 p.
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Third edition Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 516 p.
9. The Flipped Classroom: A Twist On Teaching Stacy M.P. Schmidt, California State University, Bakersfield, USA David L. Ralph, Pepperdine University, USA.
10. Strayer J. F. The effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: a Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System. Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy, Ohio State University, 2007. 231 p.
11. Bergman J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
12. Schmidt S. M. P., Ralph D. L. The Flipped Classroom: A Twist On Teaching // Contemporary Issues in Education Research (CIER). 2016. Vol. 9 (1). P. 1–6. URL: <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9544> (дата обращения: 20.11.2023).
13. Веряев А. А., Самбетова Р. А. Архитектоника традиционного и дистанционного учебного процесса в вузе // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (48). С. 27–32. DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-27-32.
14. Howard J., Major J. Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials, 2004. URL: <https://www.researchgate.net/> (дата обращения: 20.11.2023).
15. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, 2014. 169 p.
16. Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис // Невыразимо выразимое: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.
17. Майзенгер Н. В., Суханова И. Г. Искусство и история в современной британской художественной литературе (по роману Майкла Фрейна «Одержимый») = Art and History in Contemporary British Fiction (Headlong by Michael Frayn). Барнаул: АлтГПУ, 2023. URL: <https://books.altspu.ru/items/show/204> (дата обращения: 06.02.2024).

Статья поступила в редакцию 30.11.2023; одобрена после рецензирования 05.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 30.11.2023; approved after reviewing 05.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

Ольга Викторовна Марьина

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

Елена Анатольевна Худенко

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

СТАЖИРОВКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт Алтайского государственного педагогического университета по организации и проведению стажировки магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания». Лингвокультурологическая компетенция при разработке компетентностной модели учителя-международника была определена одной из ведущих, формирование которой проходило как в период теоретической подготовки, учебной практики, предвещающих стажировку, так и во время проведения стажировки в Республике Таджикистан, при проведении уроков русского языка и литературы и внеурочных мероприятий.

Ключевые слова: магистранты; русский язык и литература; стажировка за рубежом; учитель-международник; лингвокультурологическая компетенция; Республика Таджикистан.

INTERNSHIP FOR MASTER STUDENTS OF ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS ONE OF THE WAYS FOR DEVELOPING CULTURE-LANGUAGE COMPETENCE

Olga V. Marina

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

Elena A. Khudenko

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

Abstract. The article presents the experience of the Altai State Pedagogical University in organizing and conducting internships for magistrates studying in the direction of “Pedagogical education: Russian philology with the study of the language and literature of the host country”. Language and culture competence in the development of the competency model of an international teacher is identified as one of the key competences; its development takes place both during the period of theoretical preparation, educational practice preceding the internship, and during the internship in the Republic of Tajikistan, during Russian language and literature lessons and extracurricular activities.

Keywords: master’s students; Russian Language and Literature; internship abroad; international teacher; linguocultural competence; The Republic of Tajikistan.

Лингвокультурология, по определению В. В. Воробьева, представляет собой дисциплину синтезирующего типа: она находится между филологией и дисциплинами, изучающими культуру [1, с. 32]. Лингвокультурология как наука рассматривает в качестве своего основного предмета исследования ценностно-познавательное пространство языковой картины мира, духовные ценности, выраженные символами культуры (язык, литературные тексты, произведения искусства, продукты материальной культуры) [2, с. 9]. Лингвокультурологическая компетенция понимается как «целенаправленный, взаимообусловленный и связанный педагогический процесс как комплекс урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающий развитие интеллектуально-познавательной, общекультурной, эмоционально-

волевой и практической сфер обучения. В результате данного процесса обучающийся получает знания обо всей системе культурных ценностей» [3, с. 89], выраженных в языке, а также познает культуру другой страны, в том числе страны пребывания, через диалог культур.

Развитие и формирование лингвокультурологической компетенции становилось предметом изучения преимущественно при описании обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Одним из ведущих направлений описания лингвокультурологической компетенции оказывается рассмотрение отдельных дисциплин как средства ее формирования. Так, с позиции Е. А. Помигуевой, фольклор – пословицы, поговорки, дразнилки, загадки, скороговорки, песни и др. – становится способом изучения русской культуры.

Ведущая роль устного народного творчества отводится развитию «коммуникативной компетенции, поскольку изучение основных фольклорных жанров дает возможность обучающемуся переосмыслить информацию о системе ценностей, существующих в сознании носителей изучаемой лингвокультуры» [4, с. 292]. Ю. В. Кашенкина отмечает важность фразеологизмов (как в широком, так и в узком значении) в лингвокультурологическом аспекте. Они, с одной стороны, позволяют внести в коммуникацию живой образ и чувство, а с другой – не требуют от говорящего порождения новых лексикограмматических связей. Кроме того, поскольку паремии имеют свойство воспроизводиться в речи многократно, носитель языка приспосабливает их каждый раз к практической ситуации высказывания, меняя форму слов, добавляя или убирая компоненты [5, с. 71]. На значимость фразеологии при обучении иностранцев указывает и С. В. Сысоева. Такое внимание данному разделу при изучении русского как иностранного оказывается не случайным: «Учащиеся довольно часто неправильно воспринимают и используют русские фразеологизмы в речи именно оттого, что недостаточно владеют экстралингвистической информацией, сосредоточенной во фразеологических единицах. Трудности экстралингвистического характера обусловлены затруднениями, возникающими при понимании заключенной в речи носителей языка информации, поэтому работа над фразеологией с национально-культурным компонентом является исключительно важным процессом, и от того, как она проходит, в значительной степени зависит эффективность изучения русской фразеологии в инославянском окружении» [6, с. 98].

Значимым фактором при формировании лингвокультурологической компетенции инофонов оказываются, по мнению методистов, наглядные средства обучения. Н. Н. Андреева, Е. А. Серова считают, что использование визуальной наглядности создает оптимальные условия для обучения иноязычной речи. Визуальная наглядность широко используется преимущественно на начальном этапе обучения, так как изображение дает разнообразные возможности для презентации и семантизации лексики и простейших синтаксических моделей [7, с. 7]. М. В. Юрина отмечает, что применение средств наглядности, «во-первых, способствует эффективному усвоению информации; во-вторых, активизирует коммуникативную деятельность обучающихся; в-третьих, развивает у учащихся умение системно увязывать практику языкового

общения с теорией; в-четвертых, способствует формированию технической культуры; в-пятых, стимулирует повышение интереса к процессу обучения» [8, с. 146].

Новизна проведенной и проводимой Алтайским государственным педагогическим университетом (АлтГПУ), институтом филологии и межкультурной коммуникации (ИФиМК) работы в области формирования лингвокультурологической компетенции у студентов заключается в том, что ее развитие оказывается особенно актуальным для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания». Формирование данной компетенции происходит как во время учебных занятий, так и внеаудиторно. Необходимость осуществляемой деятельности обусловлена спецификой направления подготовки специалистов – учителей-международников. Отметим, что работа ведется в двух направлениях: с одной стороны, расширяются знания о собственной, русской, культуре, которыми необходимо делиться с учащимися-билингвами и инофонами, с другой стороны, это знакомство с культурой, политикой, социальным и экономическим устройством другой страны, без представлений о которых невозможно взаимодействовать с представителями инокультуры в целом.

В 2023 году институт филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ впервые осуществил набор студентов в магистратуру с целью подготовки учителей-международников. Обучение в магистратуре позволяет проходить стажировку в национальных и русскоязычных школах за рубежом уже в первый год обучения. Стажировка дает возможность студенту на начальном этапе обучения понять, насколько выбранный путь оказывается верным: сможет ли он преподавать в другой стране, находиться среди людей другой культуры, взаимодействовать с ними, подходит ли ему климат, условия труда, устраивает ли его «загруженность», связанная со включенностью в процесс и требования двух образовательных систем.

Стажировка целесообразна не только для самого специалиста, но и для работодателя. По мнению В. И. Поповой, С. Ю. Егорихиной, «такая форма обучения и подготовки кадров, как стажировка, является неотъемлемым элементом профессионального развития специалистов, а способность организации постоянно повышать квалификацию своих сотрудников в современных условиях – один из важнейших

факторов, влияющих на ее успешность» [9, с. 3]. Работа по организации и проведению стажировки магистрантов АлтГПУ включала несколько этапов. Так, на первом этапе были соотнесены компетенции из профессионального стандарта педагога с теми, которыми должен обладать учитель-международник. В рамках проведенного в Республике Таджикистан Форума руководителей школ, преподавателей русского языка и предметов на русском языке, посвященного Году русского языка в Республике Таджикистан, «Русский язык – основа развития образовательного пространства России и Таджикистана» (6–7 апреля 2023 г., г. Душанбе, на базе РТ ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина») в ходе проектировочного семинара по разработке компетентностной модели учителя-международника активное участие приняли руководители российско-таджикских школ и других школ Республики Таджикистан. Во время дискуссии было определено, что учитель-международник должен обладать следующими компетенциями: профессиональной, предметной, социальной, информационной, коммуникативной, политической, межкультурной, лингвокультурологической, билингвальной, компетенцией толерантности.

Понимание компетенций легло в основу составления и «наполнения» учебного плана. В программу обучения были включены такие дисциплины, как «Язык страны пребывания» и «Литература страны пребывания», «Лингвострановедение» и «Лингвокультурология», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Технологии преподавания литературы для иностранцев» и ряд других. Кроме того, очерченный круг компетенций обусловил цель и задачи предстоящей стажировки студентов магистратуры, которые были зафиксированы в разработанном на второй этапе работы Положении о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания [10].

Цель стажировки студентов магистратуры – закрепление теоретических знаний, полученных в ходе предваряющей стажировку подготовки, формирование на их основе практических умений и навыков; приобретение профессиональных, коммуникативных и лингвокультурологических компетенций для выполнения поставленных задач, одной из которых было ознакомление с особенностями культуры, традициями, образом

жизни, социальным и политическим устройством общества страны пребывания.

Стажировка была запланирована и проведена в Республике Таджикистан. Выбор страны predetermined школы, в которых планировалось работать студентам, ответственных от школ – опытных учителей, заместителей директоров школ по воспитательной и учебно-воспитательной работе, знающих организацию учебного процесса в школе и особенности работы с детьми-билингвами и детьми, для которых русский язык являлся иностранным, и организацию учебного процесса, предваряющую стажировку. Так, учебная практика предшествовала практике производственной и включала знакомство с системой обучения в школах Таджикистана, программами обучения в российско-таджикских школах, таджикских школах, учебно-методическими комплексами по русскому языку и литературе (в российско-таджикских школах), по русскому языку (в таджикских школах). В ходе освоения дисциплин студенты знакомились с процессами, происходящими в русском и таджикском языках, связанными с организацией образовательного процесса в России и Таджикистане. Например, на занятиях по современному русскому языку фонетические и морфологические единицы русского языка изучались в сопоставлении с фонетическими и морфологическими единицами таджикского языка: рассматривалась артикуляционная классификация гласных и согласных звуков русского и таджикского языков, основные единицы морфологической системы русского и таджикского языков, части речи в русском и таджикском языках.

Целью дисциплины «Технологии профессиональной коммуникации» являлось формирование навыков эффективного взаимодействия обучающихся в рамках профессионального, в том числе межкультурного, взаимодействия с учетом их базовых национальных ценностей. На занятиях были рассмотрены вопросы смешанной коммуникации в деловой сфере в России и Таджикистане и педагогических технологий, являющихся ведущими для российских, российско-таджикских и таджикских школ. В ходе освоения дисциплины «Управление образовательными системами» студенты знакомились с общеобразовательными организациями как объектами педагогического менеджмента на примере совместных российско-таджикских школ в Республике Таджикистан. До начала стажировки студенты освоили дисциплину «Язык страны пребывания», основная цель которой – форми-

рование представления об истории и устройстве таджикского языка в аспекте контрастивной лингвистики. Учебный предмет непосредственно был направлен на изучение таджикского языка и позволил сформировать начальное представление о языке и культуре Таджикистана, необходимое для дальнейшего взаимодействия с образовательными учреждениями Таджикистана. Дисциплину вели два преподавателя – канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания М. В. Воронец (ИФиМК) и учитель Х. С. Абдуваситова из РТ ГБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов в г. Турсунзаде им. Д. И. Менделеева».

При подготовке и проведении уроков по русскому языку с опорой на УМКД под редакцией М. М. Разумовской, по которому ведется обучение в российско-таджикских школах Республики Таджикистан, особое внимание обращалось на словарную работу, в ходе которой решалось сразу несколько задач: объяснение значения незнакомых слов (лексическая норма), использование их в разных контекстах (грамматическая норма) и закрепление орфографической грамотности (орфографическая норма). В учебниках М. М. Разумовской имеется много фотографий писателей, лингвистов, филологов и комментариев, касающийся жизни этих выдающихся личностей, их вклада в развитие языка и культуры в целом, – это еще один из путей формирования лингвокультурологической компетенции. При разработке уроков по русскому языку и отбору материала внимание уделялось примерам слов, словосочетаний и предложений, «близким по тематике» учащимся.

Особая роль в формировании лингвокультурологической компетенции отводилась подготовке уроков по литературе, планирование и проведение которых осуществлялось на основе УМКД под редакцией В. Я. Коровиной и было связано с темами, максимально развивающими лингвокультурологическую компетенцию как учителей-стажеров, так и детей-билингвов. Так, изучение романа А. С. Пушкина «Дубровский» в 6-м классе не только подразумевало знакомство с историей его создания, сюжетом, фабулой и композицией, но и в ходе изучения требовало комментария таких историко-культурных понятий, как «барщина», «оброк», «дворянство», «помещики», «крепостные», «барство». Какие-то из этих слов уже были знакомы шестиклассникам, но много было новых, все это требовало по-

гружения в историю и социально-общественное устройство России начала XIX века (так же, как при изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» в 5-м классе).

Особую эффективность имеет развитие лингвокультурологических знаний, как отмечалось ранее, при изучении произведений фольклорной природы. Знакомство пятиклассников российско-таджикских школ с произведением А. С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» начиналось с изучения этимологии слова «богатырь» (тюркское происхождение слова удивило учащихся), затем в системе уроков происходило расширение культурологических знаний о славянском мире и особенностях его устройства через постоянные фольклорные эпитеты: «красна девица», «добрый молодец», «красно солнышко», «светлая горница», «черная зависть» и др. Необходимо заметить, что культурный диалог, ведущийся на уроках литературы с детьми другого менталитета, иной национальной культуры и языка, приводил и к более глубокому и осознанному постижению магистрантами собственных культурных традиций, собственной национальной идентичности, тесной «завязи» родного языка и культуры.

Помимо уроков русского языка и литературы, разработанных с учетом национально-культурных особенностей учащихся, студентам необходимо было выполнить задания руководителей стажировки от института филологии и межкультурной коммуникации и задания от ответственных за стажировку от школ. Такими заданиями были следующие: рассказать о России, Алтайском крае, Барнауле – столице Алтайского края, Алтайском государственном педагогическом университете, с одной стороны; с другой – принять участие в подготовке и проведении Дня президента и Дня Государственного флага Республики Таджикистан (рис. 1). Студенты вместе с учащимися готовили мероприятие, посвященное Международному дню толерантности. Большой интерес вызвали внеучебные занятия, проведенные в игровой интерактивной форме – квест «Хранители русского языка» и литературная игра по произведениям Николая Носова. В последнем случае учащиеся познакомились не только со спецификой национального юмора (рассказы), жанром советской детской фантастики («Незнайка на Луне»), но и с особенностями организации русских школ и обучением в них («Незнайка в Солнечном городе»).



Рис. 1. Праздник «День Государственного флага Республики Таджикистан» в РТГБОУ СОШ в г. Худжанд им. А. П. Чехова

Для всех прибывших на стажировку магистрантов была организована обзорная экскурсия по центру Душанбе, в ходе которой студенты по-

знакомились с ключевыми государственными учреждениями Республики, в том числе и культурными (рис. 2).



Рис. 2. Один из руководителей стажировки от института филологии и межкультурной коммуникации Е. А. Худенко (верхний ряд – вторая справа) со студентами в одном из парков г. Душанбе

Представители каждой из принимающих студентов школ познакомили магистрантов с местными достопримечательностями, а также важными для жизни организациями и учреждениями; особая роль в этом направлении была отведена студентам-магистрантам, уже работающим в школах Республики Таджикистан.

Таким образом, подготовка студентов к стажировке в Республике Таджикистан (теоретическое обучение, изучение языка, учебная практика) и ее непосредственное прохождение (знакомство со страной пребывания, работа с детьми-билингвами, детьми-инофонами, взаимодействие с коллегами) – это один из путей развития у ма-

гистрантов лингвокультурологической компетенции, необходимой для профессионального становления учителя-международника.

Стажировка позволила магистрантам иначе взглянуть на свою культуру и традиции, отношение к политике и в сравнении составить представление об инокультуре. Работа по формированию лингвокультурологической компетенции студентов продолжится при усвоении таких дисциплин, как «История мировой литературы», «Литература страны пребывания», «Методика преподавания русского языка как иностранного» и др., при прохождении производственной практики, необходимой для взаимодействия с носителями другой культуры.

Список источников

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. 331 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта, 2020. 288 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1233346> (дата обращения: 10.01.2024).
3. Огрызко Е. В. Инновационная образовательная среда вуза как фактор формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся высшей школы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-5. С. 88–90.
4. Помигуева Е. А. Фольклор как средство формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных учащихся на уроках русского языка // Педагогический журнал. 2021. № 5-1. С. 289–294.
5. Кашенкина Ю. В. Приемы формирования лингвокультурологической компетенции (на примере изучения на уроках РКИ концепта «любовь» в англоязычной аудитории) // Русский язык как иностранный: методика молодых. М.: Московский гос. обл. ун-т, 2020. С. 68–78.
6. Сысоева С. В. Формирование лингвокультурологической компетенции при изучении фразеологии // Модернизация образования: материалы XVIII рязанских педагогических чтений, 24 марта 2016 г. Рязань: Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. С. 97–101.
7. Андреева Н. Н., Серова Е. А. Роль изобразительного материала в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся художественного вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4-7. С. 7–10.
8. Юрина М. В. Использование форм наглядности при обучении русскому языку как иностранному как основа формирования лингвокультурологической компетенции // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки. Самара: СГАСУ, 2018. С. 146–150.
9. Попова В. И., Егорихина С. Ю. Организация стажировок как одна из важных составляющих в подготовке научных кадров (опыт ИСЭРТ РАН) // Вопросы территориального развития. 2013. Вып. 6 (6). С. 1–7. URL: http://vtr.vscs.ac.ru/article/1343/full?_lang=ru (дата обращения: 07.01.2024).
10. Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания. URL: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/21168/ (дата обращения: 07.01.2024).

Статья поступила в редакцию 07.02.2024; одобрена после рецензирования 08.02.2024; принята к публикации 13.02.2024.

The article was submitted 07.02.2024; approved after reviewing 08.02.2024; accepted for publication 13.02.2024.

Наталья Викторовна Новикова

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, nata.nov@mail.ru

Ольга Геннадьевна Холодкова

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, holodkova.fnk@mail.ru

КРЕАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлено исследование креативно-технологического компонента управленческой культуры личности руководителя дошкольной образовательной организации разного возраста и с разным опытом управленческой деятельности. Выполненное исследование выявляет особенности стиля руководства, управленческих умений, лидерских качеств, влияющих на эффективность деятельности. Полученные данные целесообразно учитывать при выстраивании управленческого процесса в дошкольной образовательной организации как органами управления образованием, так и непосредственно руководителями учреждений.

Ключевые слова: управленческая культура; дошкольная образовательная организация; управленческие умения; управленческая деятельность; лидерство; стиль руководства.

Natalya V. Novikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, nata.nov@mail.ru

Olga G. Kholodkova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, holodkova.fnk@mail.ru

CREATIVE AND TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE MANAGERIAL CULTURE OF THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The paper examines the creative and technological component of the managerial culture of the personality of the head of a preschool educational organization depending on their age and management experience. Research results reveal the features of the leadership style, managerial skills, leadership qualities that affect the effectiveness of activities. The obtained data may be taken into account when structuring the management process in a preschool educational organization, both by the educational authorities and directly by the heads of institutions.

Keywords: managerial culture; preschool educational organization; managerial skills; managerial activity; leadership; leadership style.

Управленческая культура руководителя – сложное понятие, которое большинством исследователей определяется как часть профессиональной культуры (А. Н. Митин, В. В. Кузнецов, А. П. Поздняков, В. А. Слостенин, Р. А. Токарев) [1–4]. В нашем понимании управленческая культура представлена совокупностью ценностей, профессиональных знаний, навыков управленческой деятельности, личностных качеств руководителя, способствующих эффективной работе дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) [5, с. 254].

Актуальность изучения управленческой культуры руководителя ДОО обусловлена, прежде всего, постоянно возрастающими требованиями к уровню профессиональной подготовки управленческих кадров. В современной системе образования эффективно внедрять инновации на уров-

не образовательного учреждения способен только руководитель новой формации – высокообразованный специалист, постоянно повышающий уровень квалификации [4, с. 18].

Исследованию управленческой культуры, ее структуры посвящены работы зарубежных (К. Шольтс, М. Вебера, Э. Шейн) [2, 6] и отечественных ученых (Г. В. Атаманчук, В. Г. Горб, О. Л. Гузакова, И. Ф. Исаев, Н. М. Кейзеров, Т. П. Макарова, В. А. Слостенин, Т. О. Третьякова), которые подчеркивают постоянную зависимость эффективности руководящей деятельности от личностных качеств руководителя и его профессионального уровня [3, 7–11]. В настоящее время управленческая культура руководителя в сфере образования является объектом рассмотрения таких современных исследователей, как Е. В. Ершова, Я. И. Миτροшина, А. Р. Нуриева, М. Г. Сергеева и др. Дан-

ные ученые считают управленческую культуру частью профессионально-педагогической культуры, выделяя в ее составе научные знания в области менеджмента, управленческие умения и опыт управленческой деятельности, а также лидерские и творческие личностные качества (креативно-технологический компонент управленческой культуры) [1, 12, 13].

Ученые по-разному определяют структуру управленческой культуры, включая в ее состав большое количество компонентов: аксиологический, технологический, личностно-творческий (И. Ф. Исаев, Л. И. Мищенко, В. А. Слостенин); мотивационный, волевой, когнитивный, операционный (А. А. Маури) [4, с. 21]. В предыдущих наших исследованиях была предложена структура управленческой культуры руководителя ДОО с шестью компонентами: когнитивным, ценностно-смысловым, креативно-технологическим, коммуникативно-поведенческим, рефлексивным и имиджевым [14, с. 43]. В рамках настоящей статьи рассмотрим результаты исследования креативно-технологического компонента управленческой культуры руководителя ДОО.

По мнению В. А. Слостенина, технологический компонент управленческой культуры руководителя образовательной организации включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом, определяет характер взаимодействия с сотрудниками [3, с. 47]. Вслед за В. А. Слостениным исследователи Т. М. Горюнова, И. Ф. Исаев, В. В. Кузнецов, Л. И. Мищенко также выделяют в структуре управленческой культуры технологический компонент, включая в его структуру способности, нормы управленческой деятельности и поведения, умение планировать, организовывать и регулировать деятельность [9, с. 21]. Данные ученые отдельно выделяют в структуре управленческой культуры творческий компонент. Мы объединили данные компоненты управленческой культуры в один – креативно-технологический, что позволило нам представить его как совокупность умений, навыков управленческой деятельности, личностных и творческих способностей, определяющих эффективность руководящей деятельности.

Целью нашего исследования явилось выявление различий в показателях креативно-технологического компонента управленческой культуры у руководителей ДОО разного возраста и с разным опытом управленческой деятельности.

В процессе анализа различных подходов к изучению структуры управленческой культуры

руководителей образовательных организаций нами были определены следующие показатели креативно-технологического компонента управленческой культуры руководителя ДОО:

- стиль руководства, под которым понимается способ управления подчиненными для достижения поставленных целей ДОО;
- умения и навыки управленческой деятельности включают способы и приемы управления (постановка целей деятельности; мотивация сотрудников; способы контроля; использование современных технологий и др.);
- эффективность руководящей деятельности – достижение положительных результатов во всех сферах деятельности ДОО (образовательная, административно-хозяйственная, управленческая) в соответствии с поставленными (планируемыми) задачами за определенный (ограниченный) временной период и минимально затраченными ресурсами;
- лидерские и творческие личностные качества – креативность, мобильность и стратегическая направленность управленческих действий; способность самостоятельно принимать управленческие решения; навыки стратегического проектирования деятельности; способность быстро ориентироваться и приспосабливаться к изменяющейся ситуации, внедрять новые методики, подходы, генерировать интересные новаторские идеи [14, с. 43].

Обозначенные показатели отражают качественную сформированность креативно-технологического компонента, степень его проявления и позволяют применить определенный диагностический инструментарий.

Для диагностики креативно-технологического компонента управленческой культуры руководителей ДОО были подобраны следующие методики. С помощью методики Р. Блейка и Дж. Моутон «Управленческая решетка» определена направленность действий, решений руководителя, особенности проявления управленческих умений, лидерских качеств, стили руководства в соответствии с двумя поведенческими измерениями: забота о людях (учет потребностей, интересов членов коллектива) и забота о результатах (учет конкретных целей, эффективности деятельности). Респонденту предлагается для самооценки 18 утверждений, касающихся разных аспектов деятельности и поведения руководителя. После обработки результаты вносятся в систему координат пяти стилей управления: примитивное управление, авторитарное, социальное, производственно-командное и командное управление [15, с. 135].

Опросник «Эффективность лидерства» (Р. С. Немов) позволяет изучить эффективность руководящей деятельности, лидерские и творческие личностные качества, необходимые для руководителя. Респондентам предлагается ответить на 40 вопросов, каждому положительному ответу присваивается балл, максимальное количество набранных баллов свидетельствует о высокоэффективном стиле руководства [16, с. 156].

В качестве статистического метода применен U-критерий Манна – Уитни, который позволил оценить различия по уровню проявления креативно-технологического компонента у руководителей ДОО разного возраста и с разным управленческим стажем [17, с. 75].

Общий объем выборки проводимого исследования составил 120 руководителей ДОО Алтайского края (руководители муниципальных бюджетных сельских, городских детских садов, а также частных ДОО г. Барнаула). Организации выбраны методом случайной подборки. Возрастной диапазон респондентов от 30 лет; стаж руководящей деятельности от 1 года (рис. 1, 2).

Представленные данные демонстрируют, что более половины респондентов (63 человека – 53%) в возрасте от 35 до 50 лет; количество молодых руководителей в возрасте до 35 лет составило 35 человек (29%); наименьшая по количеству (22 чел. – 18%) возрастная группа руководителей свыше 50 лет.

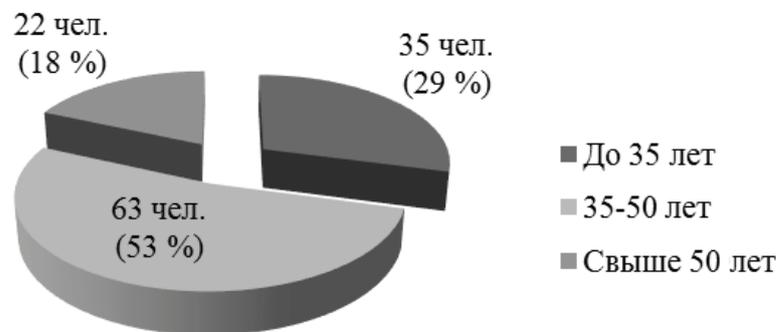


Рис. 1. Возрастной диапазон респондентов – руководителей ДОО Алтайского края

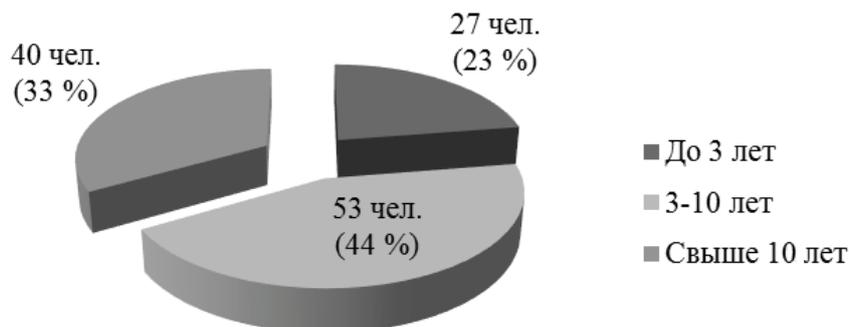


Рис. 2. Стаж управленческой деятельности респондентов – руководителей ДОО Алтайского края

По стажу управленческой деятельности испытуемые разделились на три группы: начинающие специалисты, управленческий стаж которых до 3 лет, – 27 человек (23%); наибольшая по количеству (53 чел. – 44%) группа руководителей, имеющих опыт работы от 3 до 10 лет; опытные специалисты (управленческий стаж свыше 10 лет) – 40 человек (33%).

С помощью методики Р. Блейка и Дж. Моутон получены следующие данные (рис. 3).

Для 3% (3 человека) руководителей характерно «Примитивное управление». Такие руководители проявляют равнодушное отношение к подчиненным, деятельности ДОО в целом, в затруднительных ситуациях такие руководители склонны обращаться за помощью к стороннему эксперту.

Все это позволяет им избегать конфликтов, создавать для себя благоприятные условия работы. Однако лидером такой руководитель не является.

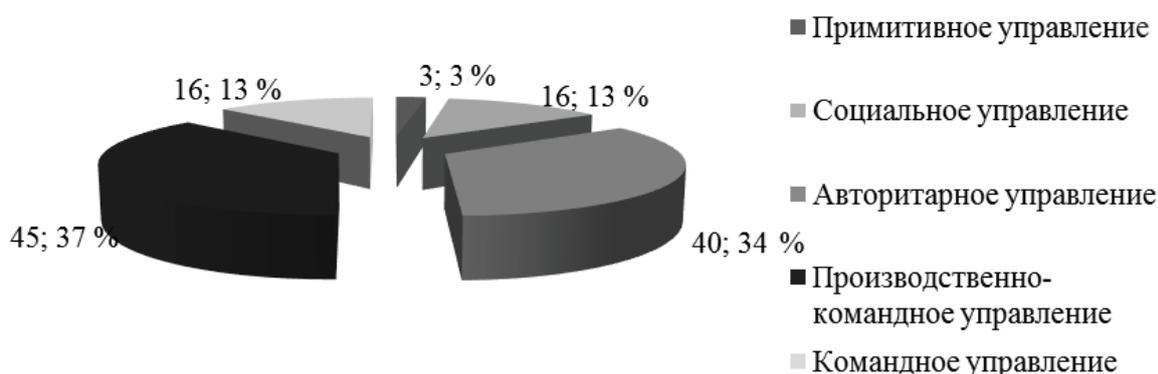


Рис. 3. Результаты исследования по методике Р. Блейка и Дж. Моутон «Управленческая решетка»

Стиль «Социальное управление» (управление в духе загородного клуба, дома отдыха) отмечается у 13% респондентов (16 руководителей). При данном стиле управления руководитель уделяет особое внимание потребностям и нуждам подчиненных, оставаясь в стороне от вопросов, касающихся деятельности ДОО. По его мнению, чтобы добиться эффективной работы организации, абсолютно достаточно благоприятного микроклимата в рабочем коллективе. Также его любят подчиненные, готовы ему помогать. Однако сильно полагаясь на них, руководитель способен принимать часто непродуманные решения, наносящие вред деятельности ДОО.

Авторитарный стиль управления характерен для 34% опрошенных (40 руководителей). Такие руководители ориентированы на решение рабочих задач без учета морально-психологического климата в коллективе. Управленческие решения принимаются единолично, отмечается отсутствие взаимопонимания между руководителем и подчиненными. Социальная деятельность в ДОО руководителем практически не осуществляется. В то же время следует отметить у таких руководи-

телей высокую трудоспособность, организационные способности и ответственность в выполнении поставленных задач.

Производственно-командное управление осуществляют 37% руководителей (45 опрошенных), они в равной степени решают производственные вопросы и проблемы подчиненных. Коллектив принимает участие в обсуждении и корректировке управленческих решений. Руководитель заинтересован в успехе начинаний, однако дальнейшая реализация новаций не приводит ДОО к развитию.

Командное руководство отмечается у 13% руководителей (16 респондентов), которые максимально прилагают усилия в решении управленческих вопросов, большое внимание уделяют подчиненным, вовлекая их в процесс принятия решений для достижения поставленных целей. В коллективе повышается удовлетворенность своей работой. Деятельность ДОО высокоэффективна.

Результаты исследования с помощью методики «Эффективность лидерства» (Р. С. Немов) представлены на рис. 4.

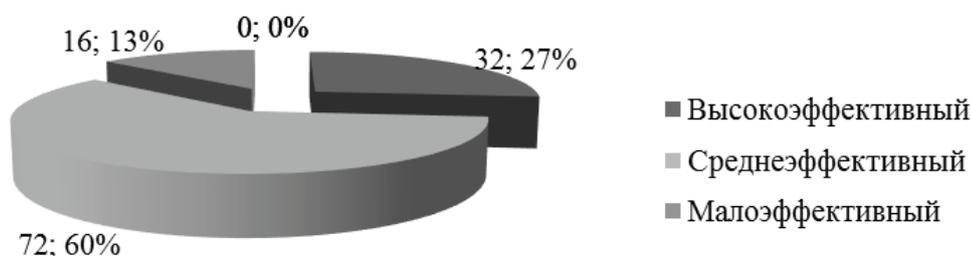


Рис. 4. Результаты исследования по методике «Эффективность лидерства» (Р. С. Немов)

Представленные результаты демонстрируют, что подавляющее большинство респондентов (60% – 72 руководителя) характеризуется

среднеэффективным стилем руководства. Организаторские способности таких руководителей позволяют правильно планировать, эффектив-

но организовывать собственную деятельность и деятельность подчиненных в соответствии с целями и задачами ДОО. Такой руководитель достаточно самостоятелен в своих действиях и уверенно применяет традиционные подходы в управлении ДОО.

Высокоэффективное руководство осуществляют 32 руководителя (27% от общего числа опрошенных). Данные руководители достигают положительного результата практически во всех сферах деятельности ДОО (образовательной, административно-хозяйственной, управленческой) в соответствии с планируемыми задачами, за определенный временной период, при этом минимально затрачивая ресурсы. Таким руководителям свойственна креативность управленческих

действий, самостоятельность в принятии решений. Управление коллективом ДОО осуществляется на основе творческого подхода с применением инновационных подходов. Высокий уровень развития их организаторских способностей позволяет качественно проводить мероприятия.

Наименьшее количество руководителей – 16 человек (13%) – не всегда готовы применять инновационные способы управления ДОО, их стиль руководства малоэффективный, а управленческие действия примитивны, шаблонны, лишены самостоятельности. У них практически отсутствует творческий подход к деятельности.

Общее распределение процентных показателей респондентов по результатам диагностики в соответствии с возрастом представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение процентных показателей в соответствии с возрастом респондентов

Возраст	Стили руководства (методика Р. С. Немова) (доля руководителей, % \ чел-к)			Стили управления (методика Р. Блейка и Дж. Моутон) (доля руководителей, % \ чел-к)				
	Высокоэф- фективный	Среднеэф- фективный	Малоэф- фективный	Командное	Производ- ственное	Автори- тарное	Социаль- ное	Примитив- ное
До 35 лет (выборка 1)	23\8	57\20	20\7	6\2	43\15	34\12	17\6	0
От 35 до 50 лет (выборка 2)	29\18	68\43	3\2	18\11	44\26	32\20	6\4	3\2
Свыше 50 лет (выборка 3)	27\6	41\9	32\7	14\3	18\4	36\8	27\6	5\1

Различия в показателях креативно-технологического компонента управленческой культуры руководителей ДОО между указанными выборками статистический метод не подтверждает (табл. 2).

Результаты исследования показали, что не существует различий в проявлении креативно-технологического компонента управленческой культуры у руководителей ДОО разного возраста. Возможно, проявление лидерских качеств, управленческих умений, эффективности руководства определяется не возрастом руководи-

теля, а, например, его личностной, социальной активностью.

Общее распределение процентных показателей респондентов по результатам диагностики в соответствии с управленческим стажем представлены в табл. 3.

Различия в показателях креативно-технологического компонента управленческой культуры между выборками 1 и 2, 1 и 3 подтверждает статистический метод, между выборками 2 и 3 не подтверждает (табл. 4).

Таблица 2

Значение U критерия Манна – Уитни

Выборка	Значение $U_{Эмп}$	
	Стили руководства (методика Р. С. Немова)	Стили управления (методика Р. Блейка и Дж. Моутон)
Выборка 1 – выборка 2	249	229.5
Выборка 1 – выборка 3	273	228
Выборка 2 – выборка 3	277	305
$U_{кр} = 227$		

Таблица 3

Распределение процентных показателей в соответствии с управленческим стажем респондентов

Стаж	Стили руководства (доля руководителей, %)			Стили управления (методика Р. Блейка и Дж. Моутон) (доля руководителей, % \ чел-к)				
	Высоко-эффективный	Среднеэффективный	Малоэффективный	Командное	Производственное	Авторитарное	Социальное	Примитивное
До 3 лет (выборка 1)	0	63\17	37\10	0	70\19	15\4	15\4	0
От 3 до 10 лет (выборка 2)	25\13	64\34	11\6	19\10	41\22	30\16	8\4	2\1
Свыше 10 лет (выборка 3)	47\19	53\21	0	15\6	10\4	50\20	20\8	5\2

Таблица 4

Значение U критерия Манна – Уитни

Выборка	Значение $U_{Эмн}$	
	Стили руководства (методика Р. С. Немова)	Стили управления (методика Р. Блейка и Дж. Моутон)
Выборка 1 – выборка 2	224	175
Выборка 1 – выборка 3	208.5	117
Выборка 2 – выборка 3	291.5	269
$U_{Кр} = 227$		

Результаты исследования показывают, что не существует различий в проявлении показателей креативно-технологического компонента у руководителей со стажем от трех до десяти лет и со стажем свыше десяти лет. Однако есть различия в проявлении показателей креативно-технологического компонента у молодых руководителей со стажем до трех лет и остальных двух групп (со стажем от трех до десяти и со стажем свыше десяти). Можно предположить, что имеющиеся различия в показателях креативно-технологического компонента объясняются тем, что молодой специалист с управленческим стажем менее трех лет адаптируется к условиям руководящей деятельности, опытным путем вырабатывая индивидуальный стиль работы, который пока еще не стабилен по сравнению с более опытными руководителями. У руководителей, чей управленческий стаж свыше трех лет, различий в осуществляемой ими деятельности не наблюдается.

Таким образом, изучение особенностей креативно-технологического компонента управленческой культуры руководителей ДОО с раз-

личным стажем управленческой деятельности позволило выявить следующие особенности:

- чем выше стаж руководящей деятельности, тем выше ее эффективность: руководители с большим стажем управленческой деятельности чаще, по сравнению с коллегами, чей стаж меньше, используют наиболее продуктивное, командное управление, отличаются хорошо развитыми умениями и навыками управленческой деятельности, лидерскими и творческими личностными качествами;
- руководители, имеющие стаж менее 3 лет, характеризуются в основном среднеэффективным стилем руководства;
- производственное управление преобладает у руководителей со стажем до 3 лет, командное и примитивное управление у данной группы респондентов не отмечается;
- авторитарный и социальный стили наиболее востребованы у опрошенных с управленческим стажем более 10 лет.

Полученные данные имеют научную и практическую значимость. Учитывая возрастные осо-

бенности проявления управленческой культуры руководителей ДОО, можно более эффективно выстроить процесс управления и повысить уровень работы учреждения в целом. Рамки настоя-

щей статьи не позволили изучить все компоненты управленческой культуры руководителей ДОО, что является перспективным направлением для дальнейших исследований.

Список источников

1. Нуриева А. Р., Митрошина Я. И. Управленческая культура как фактор развития дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68 (4). С. 10–14.
2. Митин А. Н. Культура управления: учеб. пособие. Екатеринбург: Уралвнешторгиздат, 2000. 339 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 365 с.
4. Токарев Р. А., Капиева К. Р. Формирование управленческой культуры руководителя в сфере общего образования // Технолого-экономическое образование. 2020. № 13. С. 18–22.
5. Новикова Н. В. Сравнительный анализ нормативных документов, регламентирующих подготовку и деятельность управленческих кадров в сфере дошкольного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 253–260. DOI 10.33910/1992-6464-2021-202-253-260.
6. Шейн Э. Г. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. С. Жильцов. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
7. Атаманчук Г. В., Кейзеров Н. М. Культура решений менеджмента. М.: Б. и., 1995. 342 с.
8. Горб В. Г. Управленческая культура руководителя органа государственного управления: понятие, диагностика, факторы развития // Вопросы управления. 2019. № 5 (60). С. 30–41.
9. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И. Ф. Исаев. М.: Академия, 2004. 206 с.
10. Макарова Т. П. Формирование управленческой культуры студентов – будущих государственных служащих в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018. 24 с.
11. Третьякова Т. О. Управленческая культура в образовательных учреждениях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3. С. 20–26.
12. Ершова Е. В. Формирование управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации // Челябинский гуманитарий. 2015. № 3 (32). С. 56–60.
13. Сергеева Л. Б. Развитие управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 25 с.
14. Новикова Н. В. Изучение сформированности управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 42–51.
15. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: учеб. пособие / под ред. Г. Никифорова [и др.]. СПб.: Питер, 2001. 239 с.
16. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов / В. П. Пугачев. М.: Аспект Пресс, 2003. 285 с.
17. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

Статья поступила в редакцию 14.07.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 15.01.2024.

The article was submitted 14.07.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 15.01.2024.

УДК 378.12

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-59-64

Алина Юрьевна Повинич*Томский государственный университет, г. Томск, Россия, pau@tpu.ru***Татьяна Анатольевна Костюкова***Томский государственный университет, г. Томск, Россия, kostyukova@inbox.ru*

ФОРСАЙТ-ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Целью исследования является обоснование эффективности технологии форсайт-обучения аспирантов инженерного вуза на основе наукометрического исследования. Его методологическую основу составили конструктивистский, компетентностный, системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что эффективность технологии форсайт-обучения аспирантов-инженеров является важным фактором их успешной научной деятельности и развития инновационного потенциала.

Ключевые слова: форсайт; наукометрия; молодые исследователи; инженерное образование; наукометрические базы данных.

Alina Yu. Povinich*Tomsk State University, Tomsk, Russia, pau@tpu.ru***Tatyana A. Kostyukova***Tomsk State University, Tomsk, Russia, kostyukova@inbox.ru*

FORESIGHT TRAINING FOR GRADUATE ENGINEERING STUDENTS BASED ON SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of foresight training technology for graduate students of an engineering university based on scientometric research. Its methodological basis consists of constructivist, competence-based, systemic, activity-based and person-oriented approaches. The results of experimental work showed that the effectiveness of foresight training technology for graduate engineering students is an important factor in their successful scientific activity and the development of innovative potential.

Keywords: foresight; scientometrics; young researchers; engineering education; scientometric databases.

Мы живем в эпоху четвертой промышленной революции, которая характеризуется высоким уровнем производственных процессов, постоянным ростом научного знания и быстрым преобразованием его в технологические инновации [1, с. 2]. По мнению зарубежных исследователей N. Gozuacik, C. O. Sakar и S. Ozcan, успешная адаптация к современным условиям требует постоянного наблюдения за развитием событий в инженерной сфере для обеспечения быстрого и эффективного реагирования на возникающие тенденции, прогнозирования и разработки сценариев инновационного развития [2, с. 1]. На сегодняшний день интеллектуальные наукометрические ресурсы являются самыми эффективными инструментами для выявления научно-технических тенденций [3, с. 7]. T. Kristof и E. Novaky считают, что искусственный интеллект является важным инструментом прогнозирования, но он слабо эффективен для формирования долгосрочных траекторий развития [4, с. 11].

В связи с этим возникает задача развития у исследователей навыков мышления, ориентирован-

ного на будущее, и умений для работы с современными базами научной информации, определяющими с помощью искусственного интеллекта научно-технологические тенденции. Также необходимо сформировать культуру корректного применения данных цифровых инструментов, обеспечивающих конкурентные преимущества в мире постоянно меняющихся контекстов.

Одной из главных целей национальной политики нашей страны является достижение интеллектуального и технологического суверенитета. Для реализации этой цели необходимо повышение качества и конкурентоспособности отечественного инженерного образования, научных исследований и разработок. В основе масштабной государственной программы «Приоритет 2030» заложено признание главной роли науки и высшего образования в достижении задач развития страны. Вузы должны создать среду для подготовки инженерных специалистов, которые смогут совершить технологический прорыв, обеспечить создание нового научного знания и технологий

для внедрения в отечественную экономику и социальную сферу [5, с. 35].

В связи с этим ключевое значение приобретает задача модернизации технического образования, которое на сегодняшний день эксперты Ассоциации инженерного образования России оценивают как неудовлетворительное [6, с. 120]. Поэтому необходима разработка новых моделей обучения на всех уровнях образования, позволяющих активизировать творческий и интеллектуальный потенциал будущих инженеров.

В условиях экономики, основанной на знаниях, молодые кандидаты наук – инженеры играют ключевую роль в ускорении научно-технического прогресса в России [7, с. 16]. Следовательно, наличие эффективной системы аспирантуры, обеспечивающей подготовку молодых исследователей, способных к генерации нового научного знания и созданию инновационного инженерного продукта, прямо влияет на конкурентоспособность нашей страны на мировом уровне и обеспечивает достижение интеллектуального и технологического суверенитета.

В процессе подготовки кадров высшей квалификации в сфере инженерии представляет интерес методология форсайта в контексте компетентного подхода, несомненно, актуального для инженерного образования, соответствующего вызовам современного производства [8, с. 13]. Форсайт-компетенции – это совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны владеть специалисты для форсайт-работы на основе наукометрического исследования. Форсайт-компетентность на основе наукометрического исследования мы определяем как личностное интегративное образование, включающее совокупность знаний, умений и навыков для форсайт-работы на основе наукометрии, а также готовность применять их в научной и инженерной деятельности.

Необходимо отметить, что способность прогнозировать развитие научной ситуации, учитывая социальный контекст, является важной компетенцией молодого исследователя [9, с. 385]. Особенно значима эта компетенция для аспирантов-инженеров, которым необходимо определять технологические тенденции будущего и эффективно управлять ими. В данном контексте для молодых исследователей актуальна не столько способность прогнозировать, сколько форсайт-компетентность, акцентирующая внимание на вариативности будущего [10, с. 275]. Форсайт-компетентность позволит аспирантам инженерного вуза разрабатывать различные сценарии научно-технологического развития, учи-

тывая спрогнозированные факторы, тем самым формируя у них готовность действия в условиях неопределенности. Преимущество форсайт-деятельности состоит в том, что она позволяет воспринимать неопределенность как спектр возможностей и пространство для их выбора [11, с. 31]. С помощью форсайта обучающиеся могут творчески работать с «научно-технологической неопределенностью».

Для достижения высокого уровня как фундаментальной, так и прикладной отечественной науки необходимо обновление системы подготовки молодых ученых в инженерных вузах в контексте создания среды для развития форсайт-компетентности у инженеров-исследователей, которая позволит им моделировать возможные технологические горизонты, различные перспективы научно-технологического развития, определять направления, которые могли бы принести пользу обществу. При этом наукометрические интеллектуальные базы данных и аналитические системы являются «цифровыми инструментами мышления» для современного исследователя. Поэтому наукометрия, которая дает возможность эффективно управлять исследовательским процессом и прогнозировать развитие научно-технологической ситуации [12, с. 119], может и должна выступать базисом форсайт-обучения аспирантов-инженеров.

Форсайт-обучение на основе наукометрического исследования рассматривается как педагогический процесс, опирающийся на систему методов экспертной оценки приоритетных направлений в исследуемой области технического и инновационного развития, выявления технологических прорывов, способных оказать воздействие на экономику в средне- и долгосрочной перспективе, в результате которого молодые исследователи овладевают знаниями, умениями и навыками для форсайт-работы на основе наукометрии, ориентированной на определение стратегии решения творческой задачи (кейса) в профессиональной деятельности.

На начальном этапе исследования встала задача выделения ключевых элементов структуры форсайт-компетентности на основе наукометрического исследования. Обзор работ, посвященных структуре компетентности, показал, что исследователи, мнение которых мы разделяем [13, с. 17; 14, с. 169; 15, с. 51], определяют как приоритетные мотивационный, когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой аспекты.

В связи с этим на базе рассмотренных теоретических положений и опытно-экспериментальной

работы нами разработана структура форсайт-компетентности на основе наукометрического исследования, которая включила следующие компоненты: *аксиологический* (обеспечивающий мотивационно-целевой ориентир форсайт-работы для научно-технологического прогнозирования), *когнитивный* (вмещающий совокупность знаний о форсайт-работе в научной и инженерной деятельности), *деятельностный* (объединяющий умения выстраивать возможный научно-технологический горизонт) и *рефлексивный* (обеспечивающий формирование способности к объективной оценке результатов форсайт-работы для прогнозирования научно-технологического развития).

Для формирования форсайт-компетентности на основе наукометрического исследования у аспирантов-инженеров была разработана инновационная технология форсайт-обучения как проектно-инструментальная система методов сценирования вероятных изменений в исследуемой области (образовательный коворинг, научно-приоритетный консалтинг, знаниевый и инновационный реактор, метафорическое обучение и др.), которая представляет собой специально организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся, направленное на достижение цели, – формирование форсайт-компетентности аспирантов инженерных вузов на основе наукометрического исследования. Технология включает четыре блока: концептуально-целевой (цель, подходы и принципы), содержательный (алгоритм форсайт-работы), процессуальный (педагогические условия) и оценочный (критерии и уровни сформированности).

Проведенный анализ научных исследований [15, с. 51; 16, с. 68; 17, с. 98; 18, с. 92; 19, с. 20] позволил определить методологические подходы, опосредующие эффективность технологии форсайт-обучения:

- конструктивистский, согласно которому форсайт-обучение рассматривается как интерсубъективный диалог преподавателя и аспирантов-инженеров, в процессе которого происходит социально значимое конструирование возможного научно-технологического горизонта посредством размышлений, обращения к опыту обучающихся и на основе результатов наукометрического исследования;

- компетентностный, в соответствии с которым форсайт-компетентность на основе наукометрического исследования – личностное интегративное образование, включающее совокупность знаний,

умений и навыков для форсайт-работы на основе наукометрии, а также готовность применять их в научной и инженерной деятельности;

- системный, позволяющий рассматривать технологию форсайт-обучения как целостную систему составляющих, таких как методологические ориентиры, принципы обучения, алгоритм форсайт-работы и педагогические условия, обеспечивающие достижение цели обучения;

- деятельностный, согласно которому форсайт-обучение рассматривается как средство развития личности, самостоятельная познавательная, интеллектуальная и практическая деятельность;

- личностно-ориентированный, который позволяет рассматривать процесс формирования форсайт-компетентности аспирантов инженерного вуза на основе наукометрического исследования в качестве сопровождения осмысленного обучения, ориентированного на развитие личностных свойств.

Технология форсайт-обучения базируется на следующих принципах:

- целостности, обеспечивающей взаимосвязь и взаимозависимость элементов форсайт-технологии;

- индивидуального подхода к обучающимся, направленного на развитие способностей аспирантов, учитывая их индивидуально-психологические особенности;

- проблемности содержания обучения, способствующей овладению форсайт-навыками в условиях проблемной ситуации;

- межличностного взаимодействия участников форсайт-обучения, при котором осуществляется обмен и взаимообогащение смыслом деятельности, позициями, опытом, эмоциями.

Содержательный блок технологии форсайт-обучения представлен алгоритмом форсайт-работы аспирантов-инженеров, который складывается из следующих этапов:

1. Поисковый этап. На данном этапе формулируется тема и задаются временные рамки форсайта; осуществляется поиск научных источников и наукометрических данных по определенной проблеме; определяются тренды и потенциальные будущие тренды.

2. Аналитический этап включает анализ научной информации при помощи методики проактивного чтения, интерпретацию полученной информации, придание смысла наукометрическим данным; выявление факторов, влияющих на развитие определенного научно-технологического направления.

3. Результативный этап: применение осмысленной научной информации и наукометрических данных для моделирования образа будущих технологий.

Процессуальный блок технологии форсайт-обучения может быть раскрыт в виде комплекса педагогических условий:

- ориентирование молодых исследователей на проведение форсайт-работы с использованием наукометрических баз данных и аналитических инструментов;
- формирование у аспирантов-инженеров субъ-ектной позиции для эффективного применения форсайт-компетентности;
- формирование рефлексивной составляющей форсайт-компетентности.

Оценочный блок технологии форсайт-обучения аспирантов инженерного вуза на основе наукометрического исследования определяется следующими критериями:

1. Осознание значимости форсайт-компетентности для профессиональной деятельности и личностного развития.

2. Знание алгоритма форсайт-работы на основе наукометрического исследования.

3. Умение проводить наукометрическое исследование, анализировать, критически осмысливать полученное знание и реализовывать творческую работу по формированию сценариев научно-технологического развития в сфере инженерии.

4. Способность к анализу и осмыслению результатов форсайт-работы.

Разработка педагогических условий предлагаемой технологии форсайт-обучения на основе наукометрического исследования опиралась на диагностические признаки критериев и уровней сформированности компетентности (низкий, средний, высокий).

В нашей технологии для форсайт-работы использовались общенаучные базы данных Scopus, Crossref, Google Scholar, Semantic Scholar, Dimensions, Lens, OpenAlex, BASE, Scilit.net.; отраслевые базы данных Astrophysics data system, MEDLINE (PubMed), INSPIRE, DBLP; аналитические системы SciVal, Wizdom.ai и Map of Science.

С февраля 2021 года по апрель 2023 года на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета была апробирована технология форсайт-обучения на основе наукометрического исследования. Инновационность данной технологии состоит в том, что она представляет собой полный комплекс методов и средств работы с наукометрическими инструментами,

направленный на повышение эффективности инженерного образования, призванного соответствовать актуальным социально-экономическим и культурным потребностям.

В реализации опытно-экспериментальной работы по апробации эффективности разработанной технологии форсайт-обучения приняли участие 52 аспиранта-инженера. При этом использовались методы: педагогический эксперимент, анкетирование, опрос, рефлексивное интервью, включенное наблюдение и анализ продуктов учебной деятельности.

Диагностика на поисковом этапе опытно-экспериментальной работы показала, что Google Scholar и Scopus являются самыми часто используемыми наукометрическими базами данных среди аспирантов – участников исследования. Однако диагностика зафиксировала, что большинство молодых исследователей практически не использовали аналитические инструменты для работы с научной информацией. Молодые инженеры-исследователи имели абстрактное представление о том, как обращаться с наукометрическими «цифровыми инструментами мышления» для прогнозирования. У 96 % аспирантов-инженеров зафиксирован низкий общий уровень сформированности форсайт-компетентности на основе наукометрического исследования.

Разработанный нами процесс реализации технологии форсайт-обучения на основе наукометрического исследования представлен следующими направлениями: когнитивным, деятельностным и рефлексивно-оценочным. В рамках когнитивного направления создается ориентировочная основа, то есть система условий, обеспечивающих успешность проведения эффективной форсайт-работы с использованием наукометрических баз данных и аналитических инструментов. Для реализации технологии форсайт-обучения аспирантов-инженеров разработан курс «Форсайт-обучение для работы с наукометрическими базами данных». Курс включает 4 модуля. В модуле 1 «Общенаучные и отраслевые наукометрические базы данных для разработки научно-исследовательской стратегии» рассматриваются возможности баз данных для получения полной картины исследовательского направления. В модуле 2 «Аналитические системы для исследовательской деятельности» изучается методика работы с аналитическими системами, использование наукометрии для получения междисциплинарного контекста исследовательского направления, определения мировых трендов, потенциальных будущих тенденций. Модуль 3 «Эффективная работа с научной литера-

турой» представлен освоением методики работы с научным текстом с использованием технологии проактивного чтения. Модуль 4 «Форсайт-технология для прогнозирования в научной деятельности» посвящен изучению сущности форсайта и использованию форсайт-технологии для научно-технологического прогнозирования, исследования и конструирования будущих технологических тенденций. В рамках учебной дисциплины аспиранты-инженеры должны выполнить индивидуальные задания по каждому модулю. Зачетное задание выполняется в виде написания форсайт-эссе.

Деятельностное направление форсайт-обучения обеспечивает приобретение первоначального опыта форсайт-работы аспирантами-инженерами. Молодые исследователи самостоятельно проводят форсайт-работу, используя наукометрические базы данных и аналитические системы, сценарный метод прогнозирования и «работу с будущим» в трех аспектах: вероятное, возможное и желательное.

В рамках рефлексивно-оценочного направления осуществляется освоение обучающимися рефлексивного механизма для форсайт-работы на основе наукометрического исследования.

Повторная диагностика эффективности технологии форсайт-обучения показала, что после осуществления опытно-экспериментальной работы у 58 % участников ОЭР форсайт-компетентность возросла до высокого уровня, что подтверждает включение ими смыслов форсайт-работы в индивидуальную систему ценностей. Они продемонстрировали системное, точное и полное знание обо всех аспектах форсайт-работы; владение в полной мере навыками форсайт-работы, а также способность анализировать и объективно оценивать результаты своей форсайт-работы, использовать их в профессиональной деятельности.

У 36 % аспирантов форсайт-компетентность оказалась сформированной на среднем уровне. Согласно результатам диагностики, эта группа аспирантов-инженеров осознает преимущества форсайт-компетентности для научной, инженерной деятельности и развития личности; способна анализировать и объективно оценивать результаты форсайт-работы. Вместе с тем они показали неполное овладение форсайт-компетентностью на основе наукометрического исследования и обладание лишь частью таких умений.

94 % молодых исследователей – участников опытно-экспериментальной работы заявили, что форсайт-обучение на основе наукометрического исследования позволило им достигнуть про-

гресса в научной деятельности и доработать свое диссертационное исследование. Анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что эти аспиранты в целом успешно освоили навыки для работы с наукометрическими ресурсами (общенаучными и отраслевыми), позволяющими получить информацию о полной картине того или иного исследовательского направления, его взаимосвязи с другими тематиками; повысить осведомленность об актуальной методологии; сформировать корректный терминологический аппарат на английском языке; выбрать подходящую тематику, востребованную на российском и мировом уровнях; выделить престижные, широко читаемые журналы для опубликования результатов собственной научной деятельности; определить ученых из дружественных стран для сотрудничества, университеты для развития научной коммуникации; найти финансирующие организации для поддержки своих научных изысканий. Анализ продуктов деятельности показал, что эти молодые исследователи в состоянии эффективно выделять актуальные мировые тренды в рамках своего научно-технологического направления, освоили методологию форсайта и технологию ее применения для конструирования будущих научно-технологических тенденций, что подтверждается и результатами проведенного анализа форсайт-эссе и анкет.

У 6 % участников опытно-экспериментальной работы форсайт-компетентность оказалась сформированной на низком уровне. Они испытывали трудности в анализе научной литературы; выделении факторов, которые могут оказать влияние на развитие научно-технологического направления; определении различных траекторий развития своего исследовательского направления. Также в процессе форсайт-работы у этих обучающихся возникли проблемы, связанные с извлечением смыслов из научных текстов, их пониманием и интерпретацией, синтезом перспективных концепций технического развития и получением новых научных идей.

Таким образом, можно утверждать, что эффективность технологии форсайт-обучения аспирантов-инженеров является без преувеличения важным фактором успешной научной деятельности и инновационного развития. Форсайт-работа с использованием данных, полученных с помощью «наукометрических инструментов мышления», реально позволила аспирантам инженерного вуза доработать и защитить свое диссертационное исследование. С помощью наукометрических инструментов аспиранты-инженеры

смогли определить ключевые междисциплинарные аспекты диссертационного исследования и обосновать новые идеи для создания конкурентоспособных актуальных разработок, востребованных современным рынком.

Проведенное исследование вносит вклад в обсуждение проблем, связанных с дефицитами образовательной составляющей программы аспи-

рантуры в сфере инженерии для определения ориентиров повышения эффективности подготовки молодых исследователей.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для актуализации системы подготовки кадров высшей квалификации в сфере инженерии, развития исследовательского и творческого потенциала будущих ученых.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Adoption of fourth industrial revolution 4.0 among Malaysian small and medium enterprises (SMEs) / A. Shahzad, M. S. A. bin Zakaria, H. Kotzab, M. A. M. Makki, A. Hussain, J. Fischer // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10 (1). Article number 693.
2. Gozuacik N., Sakar C. O., Ozcan S. Technological forecasting based on estimation of word embedding matrix using LSTM networks // *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 191. Article number 122520.
3. Future of work in 2050: thinking beyond the COVID-19 pandemic / C. E. Barbosa, Y. O. de Lima, L. F. C. Costa, H. S. dos Santos, A. Lyra, M. Argolo, J. A. da Silva, J. M. de Souza // *European Journal of Futures Research*. 2022. Vol. 10 (1). Article number 25.
4. Kristof T., Novaky E. The Story of Futures Studies: An Interdisciplinary Field Rooted in Social Sciences // *Social Sciences*. 2023. Vol. 12 (3). Article number 192.
5. Корягина Е. Д. О перспективных моделях развития науки и высшего образования на период до 2035 г. // *Инновации и инвестиции*. 2020. № 7. С. 34–38.
6. Коробцов А. С. Качество инженерного образования: лозунги и реальность // *Никита Моисеев и современный мир: доклады и материалы конференции к 30-летию научной школы и МНЭПУ. М., 2023. С. 119–132.*
7. Профессиональная аспирантура: международный опыт и российский контекст / Б. И. Бедный, С. К. Бекова, Н. В. Рыбаков и др. // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 10. С. 9–21.
8. Ефимчук Е. Г. Организационно-педагогические условия в формировании профессионального опыта будущего инженера // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2022. Т. 11, № 2. С. 12–20.
9. Строгецкая Е. В., Батигер И. Б. Аспирантура на фронтире науки и образования // *Современное образование: содержание, технологии, качество*. 2021. Т. 1. С. 384–387.
10. Березина В. А., Холодова А. А. О понятии форсайт-технологии // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2022. С. 275–277.
11. Сморгочкова В. П., Кузнецов А. Н., Сологуб С. С. Ресурсы форсайт-воспитания в стратегическом развитии общеобразовательной организации // *Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика*. 2021. № 2. С. 27–41.
12. Сюнтюренко О. В. Финансирование фундаментальных исследований: концептуальный облик системы поддержки принятия решений с использованием методов наукометрии и анализа данных // *Информатика и ее применения*. 2018. Т. 12, № 1. С. 118–127.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
14. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности // *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2009. № 1 (48). С. 166–172.
15. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2004. № 3 (27). С. 42–52.
16. Плужникова Н. Н. Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры // *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2016. Т. 10, № 3. С. 65–74.
17. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 115 с.
19. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 07.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 04.12.2023; approved after reviewing 07.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-65-69

Павел Юрьевич Ежов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, pavelezhov96@mail.ru

Александр Васильевич Смирнов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, k-66756@planet-a.ru

РАЗРАБОТКА СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ОНЛАЙН-МЕРОПРИЯТИЯ

Аннотация. Информационная среда формирует поведение. Требуется разработка инструментов для измерения ее воздействия. Наиболее продуктивным видится использование метода психосемантики, позволяющего представить область значений, адекватную отражаемому опыту в сознании человека. Анализ значений позволяет получить инструментарий измерения эффективности образовательного мероприятия. Семантический анализ обобщенных характеристик участниками онлайн-мероприятия позволил выделить список семантических универсалий, который можно использовать для оценки психолого-педагогического воздействия.

Ключевые слова: семантические универсалии; оценка; психолого-педагогическое воздействие; онлайн-мероприятие.

Pavel Yu. Yezhov

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, pavelezhov96@mail.ru

Aleksander V. Smirnov

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, k-66756@planet-a.ru

OBTAINING A SEMANTIC DIFFERENTIAL FOR ASSESSING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL IMPACT OF AN ONLINE EVENT

Abstract. Since the information environment influences people's behavior, it is essential to develop tools that will measure the degree of its influence. The most productive tool would be the method of psychosemantics, which allows to present the area of meanings, adequate to the reflected experience in human consciousness. The analysis of meanings allows us to obtain a toolkit for measuring the effectiveness of an educational event. Semantic analysis of the generalized characteristics by the participants of the online event allowed us to identify a list of semantic universals that can be used to assess the psychological and pedagogical impact.

Keywords: semantic universals; assessment; psychological and pedagogical impact; online event.

Изучение зеркальных нейронов, широко ведущееся в научном мире, дает основания полагать, что социокультурная, информационная среда, окружающая нас, является одним из факторов формирования различных паттернов поведения. Это предположение базируется на нескольких позициях. Система зеркальных нейронов может работать вне зависимости от сознания человека [1, р. 4]. Нейроны проявляют свою активность при любом значимом для человека взаимодействии с окружающей средой, социальном общении, восприятии эмоций других людей, при ум-

ственной деятельности, такой как представление, воспоминание, фантазирование и мечтание, сопереживание и сочувствие [1, р. 1–4; 2, р. 401; 3, р. 665]. Нейронная система возбуждает определенное поведение человека, способы подражания, воспроизведения выученного опыта, понимание речи и мыслей других людей, угадывание их дальнейших действий, прогнозирование будущих событий [3; 4; 5, р. 668–669].

Что же касается информационной среды, то источником развития определенного поведения может служить не только целенаправленное

информационное воздействие, но даже случайно воспринятая человеком информация, связанная с поведенческим позиционированием, поскольку зеркальные нейроны активизируются и разряжаются под воздействием информационных стимулов [3], их интенсивность зависит от способности человека к неосознанному подражанию и воспроизведению поведения [4], порога восприимчивости к эмоциональному воздействию [1, 2]. Таким образом, психосемантика позволяет проследить связь внешнего информационного воздействия и личностного опыта воспринимающей информацию человека.

Психосемантика занимается созданием пространства значений, адекватного отражению в сознании человека его опыта. Эта модель значений может быть использована для изучения сознания человека. Окружающая человека информационная среда тоже может отражаться в созданной таким образом семантической модели [6, с. 6].

Под информационной средой понимается информационное множество, созданное разными каналами передачи информации, может иметь как случайную, так и целенаправленную природу. В пространстве конкретной информационной среды у человека складывается система ее восприятия, формируется понимание мира и отношение к действительности.

Данная система имеет внешний и внутренний аспекты. На внешнем уровне принимаются во внимание объективные показатели среды, ее пространственно-предметное содержание, социальные связи, временные и другие характеристики «внешнего» существования человека. Внутренние характеристики учитывают совокупность характерных для конкретного человека его уникальных индивидуальных черт [7, с. 55]. На основе внешних и внутренних аспектов информационной среды возникают смысловые доминанты жизни и деятельности человека [7, с. 55], которые в большей мере определяют его деятельность и поведение [8, с. 17]. При изучении семантического пространства как отдельного человека, так и группы представителей одной и той же информационной среды возможно выделение управляющего воздействия этой информационной среды на сознание и поведение человека.

Вопросы об эффективности учебного или воспитательного мероприятия в школе или вузе всегда были и остаются актуальными, поскольку устойчивость результатов, их направленность, объем и качество педагог, наставник, тренер, пре-

подаватель смогут увидеть только спустя некоторое время. Результат всегда отсрочен во времени и всегда обнаруживается при наличии определенной временной и психологической дистанции. Ситуация еще больше усугубляется в условиях цифровизации, когда учебные и воспитательные мероприятия проводятся дистантно, часто при отсутствии визуального контакта с обучающимися, когда нет непосредственного «живого» взаимодействия», но есть состояние информационного потока и присутствует виртуальный фактор участия. Здесь на помощь также могут прийти методы психосемантики, позволяющие создать измерительный инструмент и получить информацию о различных аспектах психолого-педагогического воздействия на обучающихся.

Ниже мы представляем результаты эмпирических прикладных исследований, в ходе которых создавался измерительный инструментарий.

На первом этапе студентами был проведен мозговой штурм по определению требований к воспитательному мероприятию. В качестве основных требований были выделены:

- социальная значимость и полезность;
- эмоциональная вовлекаемость;
- содержательность;
- необходимость проявления личной активности;
- технологическая возможность и удобство – наличие у участников современных индивидуальных коммуникаторов (смартфонов);
- воспитательно-пропагандистский характер мероприятия;
- реализация мероприятия должна быть абсолютно бесплатной как для организаторов, так и для участников. В событийном календаре была найдена актуальная дата привязки мероприятия – 31 мая – «Всемирный день без табака».

В поиске содержательной основы мероприятия разработчики остановились на выборе документального фильма «Секреты манипуляции. Табак», поскольку его основной идеей было не запугивание последствиями курения, а показ механизма формирования зависимости, «несвободы», разрушение мифов о курении. По содержанию фильма были составлены 25 вопросов и несколько вариантов ответов, включающих один правильный.

Был разработан и запущен сайт мероприятия, «главная страница» которого «приглашала» к участию. Кратко разъяснялись условия, была дана ссылка на документальный фильм. Онлайн-участникам предлагалось его посмотреть и за-

полнить тест-анкету на знание содержания фильма. Через несколько дней после окончания акции участникам можно было скачать сертификат участника акции с набранными баллами и увидеть правильные варианты ответов. Реклама акции осуществлялась через веб-сайты партнеров и содержала QR-код перехода на сайт акции, обеспечивающий удобное участие с помощью смартфона.

Для мониторинга и рефлексии мероприятия в гугл-форму теста акции были включены анкетные вопросы и шкалы оценки мероприятия участниками [9].

Участниками акции стали 207 человек. В их число вошли 13 граждан других стран (Японии, Великобритании, Казахстана), жители 25 городов России. Молодежная аудитория составила 80% (164 человека). Мероприятие получило общую оценку участников по шкалам (по 5-балльной системе):

- социальная значимость и полезность – 4,63;
- эмоциональная вовлеченность – 4,87;
- содержательность – 4,41;
- необходимость проявления личной активности – 4,84;
- технологическая возможность и удобство – 4,97;
- воспитательно-пропагандистский характер мероприятия – 4,74.

Однако это только внешняя составляющая оценки. Гораздо важнее увидеть и оценить, какое психологическое, педагогическое воздействие произвело такое мероприятие.

Для этого была произведена основная часть эксперимента. Участникам исследования было предложено охарактеризовать проведенное мероприятие односложной фразой, а лучше словом, наиболее полно отражающим его качество. Далее участникам было предложено оценить выраженность этой характеристики, используя 7-балльную шкалу оценки. Полученные от участников данные были подвергнуты статистической обработке.

1. Анализ ответов участников эксперимента позволил выделить 2942 коннотации, соответствующие переживаемым эмоциональным состо-

яниям участников, их умозаключениям относительно субъективного видения воздействия мероприятия на сознание и поведение, их личному отношению к акции. Коннотации были ранжированы по частоте их встречаемости.

2. Применение непараметрических статистических показателей было обусловлено ненормальностью распределения частоты коннотаций.

3. На следующем этапе статистической обработки данных были исключены семантические единицы, встречающиеся однократно, поскольку они исключали возможность определения среднего значения.

4. Проверка массива оставшихся значений показала нормальное частотное распределение.

5. Следующим шагом была произведена проверка по критерию пола, которая показала отсутствие существенных различий по этому показателю. Таким образом, при обработке полученных данных этот показатель не учитывался.

6. Также был исследован критерий возрастных различий. Анализ данных не обнаружил значимых различий по этому показателю, поэтому при дальнейшей обработке данных он тоже не учитывался.

Для выделения семантических универсалий на фазе статистической обработки данных был использован квантиль – процентильный способ определения наиболее дифференцирующих аудиторию универсалий с помощью определения доверительного интервала средних значений с учетом ошибки среднего (SE) по формуле $M \pm 1.96 * SE$ [6, с. 274–277].

Выделенный список универсалий, находящихся выше верхней границы интервала, подвергся незначительной редакции. Из него были удалены универсалии со сходным содержанием. Таким образом, был получен список универсалий, который можно использовать для оценки психологического, педагогического воздействия онлайн-мероприятия. Этот измерительный прибор приведен в таблице 1.

Таблица 1

Семантические универсалии для оценки воздействия мероприятия

№	Характеристика	Шкала оценивания						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Бессмысленное	1	2	3	4	5	6	7
2	Плохое	1	2	3	4	5	6	7
3	Убеждающее	1	2	3	4	5	6	7
4	Неинтересное	1	2	3	4	5	6	7
5	Развлекательное	1	2	3	4	5	6	7
6	Подходящее	1	2	3	4	5	6	7

7	Отличное	1	2	3	4	5	6	7
8	Разъясняющее	1	2	3	4	5	6	7
9	Хорошее	1	2	3	4	5	6	7
10	Познавательное	1	2	3	4	5	6	7
11	Интересное	1	2	3	4	5	6	7
12	Полезное	1	2	3	4	5	6	7

Применяя антонимы и метод экспертного оценивания к выделенному списку универсалий, уда-

лось получить другой список оценивания и психологического анализа, приведенный в таблице 2.

Таблица 2

Семантический дифференциал для оценки воздействия мероприятия

№	Негативный полюс	Шкала оценивания							Позитивный полюс
		3	2	1	0	1	2	3	
1	Бессмысленное	3	2	1	0	1	2	3	Содержательное
2	Плохое	3	2	1	0	1	2	3	Хорошее
3	Убеждающее	3	2	1	0	1	2	3	Разубеждающее
4	Неинтересное	3	2	1	0	1	2	3	Интересное
5	Развлекательное	3	2	1	0	1	2	3	Скучное
6	Подходящее	3	2	1	0	1	2	3	Неуместное
7	Отличное	3	2	1	0	1	2	3	Недоброкачественное
8	Разъясняющее	3	2	1	0	1	2	3	Запутывающее
9	Познавательное	3	2	1	0	1	2	3	Заурядное
10	Полезное	3	2	1	0	1	2	3	Бесполезное

Полученные результаты можно обозначить как пилотажные, поскольку разработанные эмпирические измерительные инструменты должны пройти этап психометрических испытаний. Тем не менее их уже сейчас можно использовать для сбора предварительных оценок эффективности онлайн-мероприятий, одновременно осуществляя сбор данных для оценки психометрических показателей полученного инструментария.

Таким образом, полученные результаты указывают на возможность исследования психологического анализа и оценки эффективности онлайн-мероприятий. Следующим шагом видится практическая психометрическая проверка полученного измерительного инструмента, в связи с чем планируется проведение других образовательных (воспитательных) мероприятий посредством сети Интернет.

Исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Несмотря на дистантную форму, онлайн-мероприятие может оказывать образовательное воздействие на обучающегося.

2. С помощью измерительных инструментов, созданных на методологической основе субъективной психосемантики, могут быть измерены эффективность и направленность учебно-воспитательного мероприятия.

3. В качестве таких инструментов выступают разработанные авторами «Семантический дифференциал для оценки воздействия мероприятия», «Семантические универсалии для оценки воздействия мероприятия».

4. Разработанные инструменты требуют дополнительной психометрической проверки на предмет оценки мощности измерительного инструмента.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Grasping the Intentions of Others with One's Own Mirror Neuron System / M. Iacoboni, I. Molnar-Szakacs, V. Gallese, G. Buccino, J. Mazziotta, G. Rizzolatti // PLOS Biology. 2005. Vol. 3.

2. Gallese V., Keysers C., Rizzolatti G. A unifying view of the basis of social cognition // *TRENDS in Cognitive Sciences*. 2004. Vol. 8, No. 9.
3. Rizzolatti G., Arbib M. Language within our grasp // *Trends in Neuroscience (TINS)*. 1998. No. 21.
4. Черниговская Т. В. Зеркальный мозг, концепты и язык: цена антропогенеза // *Физиологический журнал им. И. М. Сеченова*. 2006. Т. 92, № 1. С. 84–99.
5. Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action // *Neuroscience*. 2001. Vol. 2.
6. Серкин В. П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов. М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2004. 206 с.
7. Жукова Н. В. Информационно-культурная среда и субъект познания // *Актуальные проблемы психологии и конфликтологии: сб. науч. ст. / отв. ред. С. А. Минюрова*. Екатеринбург, 2010. 112 с.
8. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов. М.: Пчела, 2008. 382 с.
9. Ежов П. Ю. Критерии включения игры в детскую игровую программу // *Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры*. 2016. № 2 (150). С. 158–163.

Статья поступила в редакцию 28.10.2023; одобрена после рецензирования 29.01.2024; принята к публикации 30.01.2024.

The article was submitted 28.10.2023; approved after reviewing 29.01.2024; accepted for publication 30.01.2024.

Алла Анатольевна Черникова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, a.a.chernikova1977@mail.ru

Ольга Владимировна Обласова

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

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЕМЬИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье проанализированы особенности субъективного восприятия семьи и детско-родительских отношений подростками, показано их влияние на выраженность таких эмоциональных свойств и состояний личности, как тревожность, агрессия, страх, эмоциональная дезадаптация. Отмечена роль психолога в своевременном выявлении подобных эмоциональных изменений с целью последующего проведения комплексных мероприятий по коррекции детско-родительских отношений и созданию благоприятного социально-психологического климата семьи. Представлены выводы о развитии эмоциональной сферы подростков как под воздействием внутренних факторов (типологических и возрастных особенностей), так и факторов внешнего воздействия – условий социальной среды.

Ключевые слова: семья; родительство; субъективное восприятие семьи; эмоциональная сфера подростка.

Alla A. Chernikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, a.a.chernikova1977@mail.ru

Olga V. Oblasova

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

THE IMPACT OF SUBJECTIVE PERCEPTION OF FAMILY ON THE EMOTIONS IN ADOLESCENTS

Abstract. The article analyzes peculiarities of adolescent subjective perception of family and parent-child relationship, demonstrates its impact on the expressiveness of such emotional features and personality conditions as anxiety, aggressiveness, fear, emotional maladjustment. It also notes the role of the psychologist in early detection of such emotional changes with the purpose of further integrated activities aimed at correcting parent-child relationship and creating favorable social and psychological family climate. The authors draw conclusions on the development of adolescent emotional sphere under the influence of internal factors (typological and age features) as well as external ones – the conditions of social environment.

Keywords: family; parenthood; subjective perception of family; adolescent emotional sphere.

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической, политической, культурной сферах современного российского общества, повлекли за собой трансформации в структуре и внутренней системе межличностных отношений семьи. В настоящее время одной из приоритетных социальных задач является создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации подрастающего поколения. В связи с этим существенным практическим запросом становится воспитание нравственной, самостоятельной, креативной, зрелой личности. Значительную психолого-педагогическую роль здесь призвана сыграть семья.

В теоретико-концептуальных источниках семья рассматривается как малая ячейка общества, как институт первичной социализации личности, как малая группа, обладающая уникальными свойствами и системой значимых отношений. Родитель-

ство (материнство, отцовство), являясь тонкой, специфической сферой жизнедеятельности человека, выступает одним из главных факторов, оказывающих огромное влияние на ребенка, его жизненное самоопределение, образ мысли, физическое, психическое и социальное развитие [1, с. 1497].

Современная семья является важнейшим социальным институтом формирования личности и ее экзистенциальных ценностей, «школой» отношений между людьми и ключевым «центром» психологической поддержки и сопровождения, ресурсом для потенциального развития. Но психологический дискомфорт, нестабильная эмоциональная атмосфера в семье, психолого-педагогическая некомпетентность родителей отражаются на личности ребенка, приводят к изменениям в его эмоциональной сфере.

Как отмечают многие исследователи (Т. В. Андреева, Н. В. Антоненко, Е. П. Белинская, Е. М. Ду-

бовская, А. Я. Варга, С. И. Голод, Л. Б. Шнейдер и др.), современная семья имеет многообразные структуры и уклады, отличные от традиционного представления и отражающиеся в том числе в альтернативных формах семейного устройства: сожительствующие, функционально неполные, бинуклеарные семьи, семьи с замещающей родительской заботой и существенными структурно-ролевыми различиями. Вместе со структурными изменениями («перерождениями») исследователи отмечают и функциональные: современная семья характеризуется увеличением ценности партнерских отношений в браке и продолжительности этапа диады в жизненном цикле семьи, усилением тенденции к нуклеарности и малодетности, ослаблением дифференциации гендерных ролей, неолокализацией и уменьшением связей с расширенной семьей (Г. Крайг, А. Г. Харчев, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, Т. В. Якимова и др.) [2, с. 19–26].

Подходы к рассмотрению роли семьи в формировании эмоциональных свойств личности подростков связаны с конкретными аспектами анализа: структура семьи (А. Е. Олышанникова, И. К. Фридман); стили воспитания (А. Я. Варга, О. С. Сермягина); уровень эмоциональных контактов каждого члена семьи с ребенком (В. Сатир) [3, 4].

Говоря о степени изученности проблемы, следует отметить исследования ученых Н. Н. Посысоевой, В. Р. Кисловской, А. С. Спиваковской [5, 6], в трудах которых нашли отражение проблемы влияния семьи на развитие у детей тревожности, страхов, выявления причин, приводящих к возникновению психологических проблем.

Так, В. Р. Кисловская, изучавшая возрастную динамику тревожности, выявила, что младшие подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее – с посторонними взрослыми и учителями. Старшие подростки обнаружили самый высокий по сравнению с другими возрастными уровнями тревожности во всех сферах общения, но особенно резко возрастает у них тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят.

В условиях кризиса семьи, а именно ее изменчивости и появления разнообразных форм семейного устройства, актуальным становится изучение характеристик современной семьи как целостного объекта, ее субъективной представленности в сознании современных детей, а также

изучение взаимосвязи субъективного восприятия семьи и особенностей эмоциональной сферы проживающих и развивающихся в ней детей.

Эмоциональная сфера представляет собой сложную и непрерывно изменяющуюся систему своеобразных откликов личности на действительность и ее воздействия. Эта система откликов формируется и дифференцируется в ходе роста и развития человека, изменения и усложнения его связей с людьми, с окружающей средой, с обществом в целом. Динамика этих откликов, заключающихся в смене различных эмоций, эмоциональных состояний и чувств в соответствии с выполняемыми людьми видами деятельности, с воспринятыми ими воздействиями и складывающимися в результате этого межличностными отношениями, образует то, что можно назвать эмоциональной жизнью личности [7, с. 784].

Конечно, о переходном возрасте обычно говорят как о периоде повышенной эмоциональности, что проявляется в легкой возбудимости, страстности, частой смене настроений и т. п. Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Однако эмоциональные реакции и поведение подростков не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят от социальных факторов, условий семейного воспитания и сложившихся детско-родительских отношений. Прежде всего, у подростка возникает круг острых переживаний, возникающих на основе представлений о том, как к нему относятся взрослые.

Новые моменты, которые характеризуют внутренний мир подростка (его развивающееся самосознание, ощущение своей нарастающей собственной взрослости и претензия на ее признание), ни в чем не проявляются так ярко, как именно в характере эмоционального отношения к родителям, в противоречивости их чувств. В зависимости от сложившихся отношений в семье эта противоречивость чувств может выражаться более или менее ярко: если в семье требования к подростку носят чрезмерно авторитарный характер и предъявляются в резком беспрекословном тоне, то тогда эти противоречивые тенденции в чувстве к родителям выражены очень отчетливо; если в семье подросток является полноценным членом, где его уважают, хотя и многое требуют, то такие противоречивые тенденции чувств почти не выявляются. У подростков нередко слабеет

нежность к родителям (а не только ее выраженность в присутствии других людей), проявляется раздражение, вызванное мелочной опекой и постоянными, кажущимися им неуважительными замечаниями, возникает иногда злость, стремление сделать все наоборот, то есть начинает отчетливо проявляться негативизм.

И. С. Кон указывал на то, что практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или прошлом [8].

Целью нашего исследования стало изучение представлений о семье, образах родителей и их влиянии на эмоциональную сферу подростков. В исследовании приняли участие 60 подростков старшей возрастной группы (14–15 лет) г. Барнаула Алтайского края. Методом сбора эмпирической информации было тестирование, которое осуществлялось при помощи следующего диагностического инструмента: «Типовое семейное состояние» (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис), тест цветовых предпочтений (М. Люшер), репертуарный тест личностных конструктов Дж. Келли (использованные конструкты были выявлены у испытуемых методом минимального контекста и отобраны из общего набора).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в понимании субъективного восприятия образа семьи и детско-родительских отношений как фактора, влияющего на развитие эмоциональной сферы подростков. Исследование обогащает общую теорию семейного воспитания, понимание особенностей детско-родительского взаимодействия, материнского и отцовского воспитания и их влияния на уровень выраженности эмоциональных свойств личности подростков.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе рассматривались различия между отцами и матерями в каждой подгруппе по показателю субъективного восприятия семьи подростками.

В результате факторного анализа подростки были разделены на 4 группы, а особенности выделенных групп стали основанием для дальнейшего анализа.

1 группа. В нее вошли подростки, у которых при анализе методом главных компонент большие факторные нагрузки репертуаров «мама»

и «папа» выпали на первый фактор. Это означает, что как мама, так и папа для данной группы подростков являются наиболее значимыми людьми.

2 группа. В нее вошли подростки, у которых при анализе методом главных компонент большие факторные нагрузки репертуаров «мама» и «папа» выпали на второй фактор. Это означает, что как мама, так и папа для данной группы подростков являются менее значимыми людьми, по сравнению с другими членами семьи.

3 группа. В нее вошли те подростки, у которых при анализе методом главных компонент большая факторная нагрузка репертуара «мама» выпала на первый фактор, а большая факторная нагрузка репертуара «папа» выпала на второй фактор. Это означает, что мама является более значимым человеком для данной группы детей, чем папа.

4 группа. В данную группу вошли те подростки, у которых при анализе методом главных компонент большая факторная нагрузка репертуара «папа» выпала на первый фактор, а большая факторная нагрузка репертуара «мама» выпала на второй фактор. Это означает, что папа является более значимым человеком для данной группы детей, чем мама.

Пятая группа, в которую могли войти те подростки, у которых при анализе методом главных компонент большие факторные нагрузки репертуаров «мама» и «папа» не выпали ни на первый, ни на второй фактор (это бы означало, что как мама, так и папа для данной группы подростков являются менее значимыми людьми, по сравнению с другими членами семьи), не была выявлена.

По результатам дисперсионного анализа, который выполнялся с помощью составленных выборок, выявлялись различия в больших и малых значениях средних в группах подростков, по-разному воспринимающих своих родителей (табл. 1).

Удалось установить, что *родители первой группы* характеризуются следующими чертами: матери более ласковы (52.83 ± 0.54), в отличие от отцов (42.38 ± 0.62), при доверительной вероятности различий $P = 0.98$. Также матери более заботливы (57.33 ± 0.38), чем отцы (48.33 ± 0.93), $P = 0.95$. Больше значимых различий в первой группе между матерями и отцами обнаружено не было.

Следовательно, можно сделать вывод, что матери воспринимаются подростками как более ласковые и заботливые, чем отцы.

Таблица 1

Различия в сравниваемых группах подростков по репертуарам «мама» и «папа»

Шкалы	1 группа			2 группа			3 группа			4 группа		
	мамы	папы	P	мамы	папы	P	мамы	папы	P	мамы	папы	P
добрый – злой	48.22 ± 0.16	46.44 ± 0.43	0	53.22 ± 0.38	45.55 ± 0.18	0.54	51.14 ± 0.64	34.92 ± 0.98	0.99	34.7 ± 0.89	51.8 ± 0.77	0.99
понимающий – непонимающий	46.5 ± 0.91	43.33 ± 0.97	0	53.88 ± 0.66	37 ± 0.38	0.98	40.57 ± 0.22	37.28 ± 0.68	0.10	37.8 ± 0.64	49.6 ± 0.17	0.90
спокойный – вспыльчивый	32.55 ± 0.28	33.61 ± 0.86	0	41.33 ± 0.36	28.88 ± 0.65	0.71	35.5 ± 0.33	39.14 ± 0.22	0	24.6 ± 0.26	48.1 ± 0.69	0.99
дружеский – враждебный	45.94 ± 0.94	41.16 ± 0.59	0.24	57.88 ± 0.86	42.66 ± 0.20	0.95	56.92 ± 0.43	35.14 ± 0.48	0.99	30.5 ± 0.16	49 ± 0.75	0.99
свободный – занятый	25.94 ± 0.32	19.05 ± 0.16	0.71	23.55 ± 0.18	24.33 ± 0.14	0	26.5 ± 0.62	26.2 ± 0.26	0	49.8 ± 0.2	16.4 ± 0.23	0.99
ласковый – неласковый	52.83 ± 0.54	42.38 ± 0.62	0.98	57.11 ± 0.64	39.44 ± 0.26	0.99	48.14 ± 0.86	40.92 ± 0.32	0.69	32.5 ± 0.80	48.3 ± 0.66	0.99
бесконфликтный – конфликтный	37.00 ± 0.22	35.72 ± 0.31	0	43.66 ± 0.24	39.22 ± 0.93	0	52.28 ± 0.27	31.57 ± 0.96	0.99	24.21 ± 0.22	49.7 ± 0.19	0.99
беззаботный – заботливый	57.33 ± 0.38	48.33 ± 0.93	0.95	59 ± 0.94	48.77 ± 0.14	0.91	49.5 ± 0.44	44.28 ± 0.57	0.26	50.2 ± 0.64	51.4 ± 0.91	0
общительный – замкнутый	54.44 ± 0.63	48.27 ± 0.64	0.68	56.66 ± 0.32	43 ± 0.29	0.94	50.64 ± 0.52	37.35 ± 0.53	0.98	49.5 ± 0.17	50.7 ± 0.17	0
современный – несовременный	44.33 ± 0.57	39.61 ± 0.80	0.15	47 ± 0.83	38.22 ± 0.44	0.37	47.28 ± 0.74	40.85 ± 0.82	0.64	38 ± 0.99	53.6 ± 0.19	0.97
уверенный – неуверенный	50.22 ± 0.82	48.88 ± 0.86	0.37	57.88 ± 0.62	58.22 ± 0.86	0	50.14 ± 0.86	43.6 ± 0.73	0.53	46.3 ± 0.97	49.9 ± 0.64	0.18
можно доверять – нельзя доверять	45.88 ± 0.43	46.77 ± 0.78	0	54.44 ± 0.16	47.33 ± 0.92	0.29	56.28 ± 0.64	34.21 ± 0.61	0.99	28 ± 0.29	53.1 ± 1.06	0.99

Родители второй группы характеризуются следующими чертами: матери более понимающе относятся к подросткам (53.88 ± 0.66), чем отцы (37 ± 0.38), $P = 0.98$, а также более дружелюбны (57.88 ± 0.86) по отношению к ним, чем отцы (42.66 ± 0.20), $P = 0.95$. Матери гораздо более ласковы (57.11 ± 0.64) и общительны (56.66 ± 0.32), чем отцы (39.44 ± 0.26 и 43 ± 0.29 соответственно), $P = 0.99$ и $P = 0.94$. И последним пунктом нужно отметить, что матери во второй группе более заботливы (59 ± 0.94), чем отцы (48.77 ± 0.14), $P = 0.91$. Больше значимых различий во второй группе подростков не обнаружено.

Следовательно, можно сделать вывод, что матери воспринимаются подростками как понимающие, дружелюбные, ласковые, общительные и заботливые, в то время как отцы менее понимающе относятся к подросткам, менее дружелюбны по отношению к ним, менее ласковы, а также менее общительны и заботливы.

Родители третьей группы характеризуются следующими чертами: матери более добрые (51.14 ± 0.64), чем отцы (34.92 ± 0.98), $P = 0.99$. А также матери воспринимаются более дружелюб-

ными (56.92 ± 0.43), чем отцы (35.14 ± 0.48), и более бесконфликтными (52.28 ± 0.27), чем отцы (32.57 ± 0.96), в обоих случаях $P = 0.99$. Матери в третьей группе воспринимаются подростками как общительные (50.64 ± 0.52), в то время как отцы более замкнуты (37.35 ± 0.53), $P = 0.98$. Подростки доверяют матерям (56.28 ± 0.64), а не отцам (34.21 ± 0.61), $P = 0.99$. Больше значимых различий в третьей группе подростков не обнаружено.

Таким образом, можно сделать вывод, что матерям свойственны такие качества, как доброта, дружелюбие, бесконфликтность, общительность, в то время как отцам – злость, враждебность, конфликтность и замкнутость. Подростки более откровенны с матерью и менее всего доверяют отцам.

Родители четвертой группы характеризуются следующими чертами: отцы в данной группе подростков воспринимаются более добрыми (51.8 ± 0.77), чем матери (34.7 ± 0.89), $P = 0.99$. Матерей подростки относят к менее понимающим (37.81 ± 0.64), чем отцов (49.6 ± 0.17), $P = 0.90$. Отцы воспринимаются подростками данной группы как спокойные (48.1 ± 0.69) и дружелюбные (49 ± 0.75), а матери – как вспыльчивые (24.6 ± 0.26) и враж-

дебные (30.5 ± 0.16), $P = 0.99$ и $P = 0.94$. Хотя отцы воспринимаются подростками данной группы как более занятые (16.4 ± 0.23), чем матери (49.8 ± 0.12), $P = 0.99$, они же воспринимаются как ласковые (48.3 ± 0.66) и бесконфликтные (49.7 ± 0.19), а матери – как неласковые (32.5 ± 0.80) и конфликтные (24.2 ± 0.22), $P = 0.99$. Еще для данной группы характерно, что отцы в ней более современные (53.6 ± 0.19), чем матери (38 ± 0.99), и им можно больше доверять (53.1 ± 1.06), нежели матерям (28 ± 0.29), $P = 0.99$ и $P = 0.97$. Больше значимых различий в четвертой группе подростков не обнаружено.

Следовательно, можно сделать вывод, что матери данной группы воспринимаются подростками как злые, враждебные, неласковые, конфликтные, вспыльчивые, менее понимающие и менее современные, не заслуживающие доверия и имеющие больше свободного времени. А отцы воспринимаются подростками как понимающие, дружелюбные, спокойные, ласковые, бесконфликтные и современные, но более занятые. С отцами подростки более откровенны.

Таким образом, анализируя значимые различия в выделенных нами группах субъективного восприятия семьи подростками, можно утверждать, что родители первой и второй групп воспринимаются детьми позитивно, характеризуются такими качествами, как забота, доброта, понимание, дружелюбие, доверие, ласка и бесконфликтность. В то время как матери третьей группы воспринимаются позитивно, а отцы – негативно и характеризуются такими качествами, как злость, враждебность, конфликтность, замкнутость и недоверие. Отцы четвертой группы воспринимаются подростками позитивно, а матери – негативно и характеризуются такими качествами, как непонимание, недоверие, злость, враждебность, конфликтность и вспыльчивость.

На втором этапе исследования рассматривались различия между эмоциональными свойствами личности подростков, имеющих различное субъективное восприятие своей семьи (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение эмоциональных состояний в группах подростков, имеющих разное субъективное восприятие образа семьи, родителей

Группа №	ОУ общая удовлетворенность	СТ семейная тревожность	НПН нервно-психическое напряжение	АТ аутогенная норма	ВК вегетативный коэффициент
Группа 1	12.11	9.05	17.0	16.5	1.51
Группа 2	13.55	11.33	16.66	19.5	1.59
Группа 3	17.0	13.0	18.6	20.8	1.48
Группа 4	18.1	14.0	18.9	22.4	0.66

По результатам дисперсионного анализа показателей самочувствия в семье удалось установить, что средние значения по коэффициенту неудовлетворенности семейной атмосферой у первой группы (12.11 ± 0.26) ниже, чем у второй (13.55 ± 0.16), при доверительной вероятности различий $P = 0.90$. Коэффициент семейной тревожности у первой группы (9.05 ± 0.32) ниже, чем у второй (11.33 ± 0.28), $P = 0.98$, коэффициент АТ – нормы (аутогенная норма Люшера) в первой группе (16.5 ± 0.42) ниже, чем во второй (19.5 ± 0.19), $P = 0.99$.

Из этого можно сделать вывод, что первая группа подростков более удовлетворена своим самочувствием в семье, чем вторая. Это связано с тем, что первая группа имеет доверительно ниже средние значения, чем вторая группа по шкалам: общая неудовлетворенность, семейная тревожность, аутогенная норма. Это, в свою очередь, говорит о том, что первая

группа характеризуется общей удовлетворенностью своим самочувствием в семье, низкой семейной тревожностью, психологическим комфортом. В то время как вторая характеризуется более высокой неудовлетворенностью своим самочувствием в семье и более высоким показателем семейной тревожности и психологическим дискомфортом.

В результате сравнения первой и третьей групп удалось установить, что средние значения по коэффициенту неудовлетворенности самочувствием в семье у первой группы (12.11 ± 0.26) ниже, чем у третьей (17.0 ± 0.20), $P = 0.99$. Коэффициент семейной тревожности у первой группы (9.05 ± 0.32) ниже, чем у третьей (13.0 ± 0.32), $P = 0.99$, коэффициент АТ – нормы у первой группы (16.5 ± 0.42) ниже, чем у третьей (20.8 ± 0.16), $P = 0.99$.

Из этого можно сделать вывод, что первая группа более удовлетворена своим семейным самочув-

ствием, чем третья. Это связано с тем, что первая группа имеет достоверно ниже средние значения, чем третья по следующим шкалам: общая неудовлетворенность, семейная тревожность, АТ – норма.

Это говорит о том, что первая группа характеризуется общей удовлетворенностью своим самочувствием в семье, низким показателем семейной тревожности, невысоким НПН, психологическим комфортом, в то время как третья группа характеризуется общей неудовлетворенностью своим самочувствием в семье, высоким показателем семейной тревожности, более высоким НПН и психологическим дискомфортом.

В результате сравнения первой и четвертой групп удалось установить, что средние значения по коэффициенту общей неудовлетворенности своим самочувствием в семье у первой группы (12.11 ± 0.26) ниже, чем у четвертой (18.1 ± 0.12), $P = 0.99$. Коэффициент семейной тревожности у первой группы (9.05 ± 0.32) ниже, чем у четвертой (14.0 ± 0.36), $P = 0.99$, коэффициент НПН у первой группы (17.0 ± 0.22) ниже, чем у четвертой (18.9 ± 0.26), $P = 0.97$, коэффициент АТ – нормы у первой группы (16.5 ± 0.42) ниже, чем у четвертой (22.4 ± 0.17), $P = 0.99$, коэффициент ВК у первой группы (1.51 ± 0.62) выше, чем у четвертой (0.66 ± 0.18), $P = 0.99$.

Из этого можно сделать вывод, что первая группа более удовлетворена своим самочувствием в семье, чем четвертая. Это связано с тем, что первая группа имеет достоверно ниже средние значения, чем четвертая группа по следующим шкалам: общая неудовлетворенность, семейная тревожность, НПН, АТ и достоверно выше средние значения по шкале ВК.

Это свидетельствует о том, что первая группа характеризуется общей удовлетворенностью своим самочувствием в семье, низкой семейной тревожностью, низким показателем НПН, психологическим комфортом, а также внутренней готовностью к реализации сил в деятельности (эрготрофное доминирование). Четвертая же группа характеризуется высоким показателем общей неудовлетворенности своим самочувствием в семье, высоким показателем семейной тревожности, высоким НПН, психологическим дискомфортом, а также склонностью к перерасходованию сил, появлению усталости и склонности к накоплению сил (тропотрофное доминирование).

В результате сравнения второй и третьей групп удалось установить, что средние значения по коэффициенту общей неудовлетворенности своим само-

чувствием в семье у второй группы (13.55 ± 0.16) ниже, чем у третьей (17.0 ± 0.20), $P = 0.99$.

Из этого можно сделать вывод, что вторая группа более удовлетворена своим самочувствием в семье, чем третья. Это связано с тем, что вторая группа имеет достоверно ниже средние значения, чем третья группа по шкале «общая неудовлетворенность». Вторая группа характеризуется общей удовлетворенностью своим самочувствием в семье, в то время как третья группа характеризуется высоким показателем общей неудовлетворенности своим самочувствием в семье.

В результате сравнения второй и четвертой групп удалось установить, что средние значения по коэффициенту общей неудовлетворенности своим самочувствием в семье у второй группы (13.55 ± 0.16) ниже, чем у четвертой (18.1 ± 0.12), $P = 0.99$. Коэффициент семейной тревожности у второй группы (11.33 ± 0.28) ниже, чем у четвертой (14.0 ± 0.36), $P = 0.99$, коэффициент АТ – нормы у второй группы (19.5 ± 0.19) ниже, чем у четвертой (22.4 ± 0.17), $P = 0.98$, коэффициент ВК у второй группы (1.59 ± 0.56) выше, чем у четвертой (0.66 ± 0.18), $P = 0.99$.

Это говорит о том, что вторая группа характеризуется общей удовлетворенностью своим самочувствием в семье, низкой семейной тревожностью, средним показателем психологического комфорта, а также внутренней готовностью к реализации сил в деятельности (эрготрофное доминирование). В то время как четвертая группа характеризуется высоким показателем общей неудовлетворенности своим самочувствием в семье, высоким показателем семейной тревожности, психологическим дискомфортом, а также склонностью к перерасходованию сил, появлению усталости и склонностью к накоплению сил (тропотрофное доминирование).

В результате сравнения третьей и четвертой групп удалось установить, что средние значения по коэффициенту ВК в третьей группе (1.48 ± 0.32) выше, чем в четвертой (0.66 ± 0.18), $P = 0.99$.

Из этого можно сделать вывод, что и третья, и четвертая группы характеризуются психологическим дискомфортом, но в четвертой группе он наиболее высок. Для третьей группы характерна внутренняя готовность к реализации сил в деятельности (эрготрофное доминирование), в то время как для четвертой характерна склонность к перерасходованию сил, появлению усталости и склонность к накоплению сил (тропотрофное доминирование).

Таким образом, чем более позитивнее подростки воспринимают своих родителей, тем более позитивные эмоциональные свойства будут формироваться в их эмоциональной сфере. Тем самым подтверждено положение о том, что, хотя эмоциональные особенности личности в известной мере зависят от ее типологических и возрастных особенностей, не менее решающее значение в их формировании отводится социальному фактору.

Исследование взаимосвязи субъективного восприятия семьи и эмоциональных свойств подростков показало следующее:

1. Субъективное восприятие подростками своей семьи связано с характеристиками их эмоциональной сферы. Так, при анализе полученных данных было выявлено, что тревожность, общая неудовлетворенность и нервно-психическое напряжение повышаются в случае восприятия семейной ситуации как неблагоприятной; готовность к деятельности высока в случае восприятия семейной ситуации как благоприятной, а если восприятие семейной ситуации обратное, то подростки склонны к перерасходу своих сил.

2. В зависимости от восприятия семьи у подростков формируются различные эмоционально-личностные особенности, что подтверждается полученными данными.

3. Чем более позитивнее подростки воспринимают своих родителей, тем более позитивные эмоциональные свойства будут формироваться в их эмоциональной сфере.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные практические

выводы доведены до методических рекомендаций и могут быть применены для улучшения детско-родительских отношений и использованы в контексте консультационной деятельности и психопрофилактической работе с семьями в целях создания благоприятного социально-психологического климата.

Результаты исследования могут послужить основой для разработки программ повышения образовательного уровня и психологической компетентности родителей в воспитании детей и подростков. Данные материалы статьи могут быть использованы в курсах лекций для студентов, практических психологов, а также при разработке методических рекомендаций по проблемам семейного воспитания и детско-родительских отношений.

В то же время проведенное исследование не охватывает всех аспектов рассматриваемой проблемы в связи с ее сложностью и многоаспектностью. Данная работа представляет лишь один из подходов к изучению социально-психологических условий формирования особенностей эмоциональной сферы подростков. Исследование позволило наметить некоторые аспекты дальнейшей работы в рамках изучаемой проблемы. В частности, перспективными направлениями дальнейшего исследования могут стать вопросы, касающиеся привлечения для исследования всех взрослых (бабушки, дедушки, тети, дяди и др.), занимающихся воспитанием детей, разработки и внедрения программ по коррекции семейных и детско-родительских отношений.

Список источников

1. Батурина О. С. Психология ошибок в семейном воспитании: теоретический анализ проблемы // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11–7. С. 1497–1504. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33372> (дата обращения: 18.12.2023).
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи: монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
3. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту / [пер. с англ.]. Изд. 2-е, испр. М.: Институт общегуманитарных исследований: Апрель-Пресс, 2014. 278 с.
4. Сатир В. Семейная терапия: практическое руководство / [пер. с англ.]. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2018. 188 с.
5. Мерзлякова С. В. Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 24 с.
6. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. Т. 2. 464 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест; М.: Издательство АСТ, 2001. 800 с.
8. Гартвик Е. В. Психологические факторы делинквентного поведения личности: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2021. 189 с.

Статья поступила в редакцию 25.01.2024; одобрена после рецензирования 06.02.2024; принята к публикации 09.02.2024.

The article was submitted 25.01.2024; approved after reviewing 06.02.2024; accepted for publication 09.02.2024.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(479.25)+271.2

DOI 10.37386/2413-4481-2024-1-77-83

Владимир Сергеевич Блохин

Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбургская духовная семинария, г. Екатеринбург, Россия, vladiblok@yandex.ru

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КАНОНИЧЕСКИХ СТРУКТУР АРМЯНСКОЙ АПОСТОЛЬСКОЙ ЦЕРКВИ В РОССИИ И РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В АРМЕНИИ (1991–2023 гг.)

Аннотация. В статье анализируется процесс формирования канонических структур (епархий) Армянской апостольской церкви на территории Российской Федерации и Русской православной церкви в Республике Армения на протяжении последних тридцати лет. Методологически статья основана на систематизации, классификации и анализе документов, историографических источников по рассматриваемой теме, материалов новостных сюжетов. Новизна статьи обусловлена тем, что указанный процесс рассматривается автором в качестве одного из направлений в контексте новейшей истории русско-армянского межцерковного взаимодействия.

Ключевые слова: Армянская апостольская церковь; Русская православная церковь; русско-армянские межцерковные связи; армянские епархии в России.

Vladimir S. Blokhin

Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg Orthodox Theological Seminary, Yekaterinburg, Russia, vladiblok@yandex.ru

THE PROCESS OF ESTABLISHING CANONICAL STRUCTURES IN THE ARMENIAN APOSTOLIC CHURCH IN RUSSIA AND THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN ARMENIA (1991–2023)

Abstract. The paper analyzes how over the past thirty years the canonical structures (dioceses) of the Armenian Apostolic Church were established in the Russian Federation, on the one hand, and how the corresponding structures of the Russian Orthodox Church were established in the Republic of Armenia, on the other. Methodologically, the paper is based on the systematization, classification and analysis of documents, historiographic sources on the topic under consideration, and materials of news stories. The paper offers a new approach where the author considers the process as one of the directions in the context of the recent history of Russian-Armenian inter-church interaction.

Keywords: Armenian Apostolic Church; Russian Orthodox Church; Russian-Armenian inter-church relations; Armenian dioceses in Russia.

Современный характер связей Русской православной церкви (далее – РПЦ) с Армянской апостольской церковью (далее – ААЦ) определяется наличием разнообразных направлений межконфессионального сотрудничества. Значительную роль в этом процессе играет деятельность канонических структур ААЦ в России и РПЦ на территории Республики Армения, первоначальное складывание которых относится к XVIII–XIX вв.

Учреждение первой армянской епархии в России, получившей название Астраханской (современное название – «Российская и Ново-Нахичеванская»), относится к 1717 г. Данное событие не только способствовало установлению официальных отношений между Петербургом

и Эчмиадзином, но и послужило благоприятным условием для увеличения численности армянских общин в России. На праздновании 300-летнего юбилея образования епархии президент РФ В. В. Путин высоко оценил ее вклад в укрепление традиционно дружественных и добрососедских отношений, которые на протяжении столетий связывают народы России и Армении [1].

Православные храмы на территории Восточной Армении появились после ее присоединения к России (1828 г.) и до начала XX в. входили в состав Мцхетско-Карталинской епархии Грузинского экзархата РПЦ. В 1912 г. решением Святейшего синода было учреждено Эриванское (Ереванское) викариатство, управлять которым стал отдель-

ный епископ, находящийся в подчинении Грузинскому экзарху.

Процесс окончательного формирования и расширения канонических структур ААЦ в России и РПЦ в Армении приходится на постсоветский период. Существенный приток в Россию представителей армянской диаспоры способствовал появлению двух армянских епархий. Согласно данным Всероссийской переписи населения 2020–2021 гг., в России проживает более 946 тыс. армян [2]. В то же время в Армении, в основном за счет немногочисленного русского населения, образовалась православная община; данное обстоятельство привело к важному событию в истории русско-армянских межцерковных связей – учреждению самостоятельной епархии РПЦ с центром в Ереване в 2021 г.

Успешные достижения во взаимоотношениях ААЦ и РПЦ нельзя рассматривать вне контекста тесного межгосударственного взаимодействия России и Республики Армения, двусторонняя правовая база которого насчитывает около 200 договоров [3]. В настоящее время оба государства выступают союзниками в рамках таких интеграционных объединений, как ЕАЭС, СНГ, ОДКБ. В последние годы возрастает количество туристов-россиян, посещающих Армению: в 2019 г. республику посетили 700 тыс. россиян; после спада первых волн коронавирусной инфекции в 2021 г. Армению посетили более 300 тыс. туристов из России, а в 2022 г. – более 790 тыс. [4].

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью:

- научного осмысления современного этапа русско-армянских церковных связей;
- определения роли ААЦ и РПЦ в духовном окормлении, поддержании национальной, религиозной и культурной идентичности своих представителей, проживающих вне исторической родины;
- осуществления комплексного анализа межгосударственных отношений России и Армении.

Цель статьи – проанализировать процесс формирования деятельности канонических структур (епархий) ААЦ на территории Российской Федерации и РПЦ в Республике Армения в постсоветский период.

Хронологические рамки выбраны неслучайно: от официальной регистрации в Российской Федерации Ново-Нахичеванской и Российской епархии ААЦ (1991 г.) до момента официальной регистрации властями Республики Армения Ереванской и Армянской епархии РПЦ (2023 г.).

Историография исследуемой темы связана с широким спектром работ современных историков, продолжающих дореволюционную и советскую традицию изучения истории существовавших ранее и/или действующих ныне в России армянских общин [5–13]. Важно отметить недавно вышедшую статью В. З. Акопяна об истории армянской епархии Северного Кавказа [14], энциклопедические издания, подготовленные Национальным архивом Армении, по истории армянских храмов Российской империи и современной России [15, 16]. Имеются исследования о возникновении и деятельности православных храмов на территории Армении [17–21]. Немалое внимание исследователей уделяется вопросам межцерковного взаимодействия в процессе мирного урегулирования карабахского конфликта [22–24].

Методология исследования включает систематизацию, классификацию и анализ документов, историографических источников, материалов новостных сюжетов. Для сопоставления фактов и событий, характеризующих процесс формирования церковных структур, применялся сравнительно-исторический метод. При оценке межцерковного сотрудничества России и Армении учитывался фактор этноконфессионального взаимодействия, используемый для анализа исторических процессов в рамках цивилизационного подхода.

Новизна статьи заключается в сравнительном анализе становления канонических структур (епархий) ААЦ в России и РПЦ на территории Республики Армения в условиях современности и выводе об исторической преемственности и закономерности этого процесса. Публикаций, где обозначенный процесс целенаправленно был бы помещен в контекст истории русско-армянских церковных связей или рассматривался бы в качестве одного из направлений русско-армянского межцерковного сотрудничества, в настоящее время в отечественной исторической науке не встречается.

Рассматриваемый в статье материал свидетельствует о том, что деятельность ААЦ в современной России и РПЦ в Республике Армения является взаимовыгодным процессом, не только создающим благоприятные условия для развития двусторонних конфессиональных связей, но и представляющим одну из эффективных моделей поддержки соотечественников, оказавшихся за границей. Проведение различных общественных мероприятий (праздников, выставок,

конкурсов, образовательных и научных инициатив, паломнических и религиозно-туристических поездок), направленных на знакомство россиян с духовно-нравственным и культурным потенциалом ААЦ, и сотрудничество армянских общин с представителями РПЦ способствуют гармонизации межнациональных отношений вне зависимости от политических вызовов современности.

Начало установления контактов между главами РПЦ и ААЦ восходит к послевоенному периоду. Сразу же после окончания Великой Отечественной войны католикос-патриарх всех армян Геворг VI (Чеорекчян) становится нередким гостем в Москве, совершая официальные визиты. В свою очередь одним из направлений деятельности Московской патриархии на протяжении последующих десятилетий стали поездки в Эчмиадзин и укрепление связей с ААЦ. Обе церкви в этот период объединяли усилия в миротворческой деятельности, осуществляли студенческий обмен в рамках неформального сотрудничества между Эчмиадзинской семинарией и духовными школами Русской православной церкви; известны случаи оказания Московской патриархией целенаправленной финансовой помощи ААЦ. Так, во второй половине 1940–1980-х гг. между церквями сложились тесные дружественные взаимоотношения.

В условиях создания демократических государств как в России, так и в Армении обеим церквям было важно позаботиться о развитии деятельности своих канонических структур, что было возможным, но довольно затруднительным в советское время.

Возобновление деятельности ААЦ в России. Еще в 1956 г. католикос-патриарх всех армян Вазген I (Палчян) принял решение о воссоздании на территории РСФСР армянской епархии, которая получила название «епархия Нового Нахичевана и Северного Кавказа». Спустя десять лет, в 1966 г., католикос Вазген I объединил армянские храмы Ростова-на-Дону прилежащих к нему армянских сел (Большие Салы и Чалтырь) и Северного Кавказа с московским приходом во имя Святого Воскресения Христова, учредив епархию с центром в Москве, именованную «Ново-Нахичеванская и Российская».

Согласно статистическим материалам Совета по делам религий при Совете Министров СССР, на протяжении первой половины 1980-х гг. новые приходы ААЦ не регистрировались органами власти вообще [25, с. 91]. Ситуация изменилась

лишь в 1988 г. в связи с разрешением открытого общественного празднования 1000-летия Крещения Руси.

К началу 1990-х гг. Ново-Нахичеванская и Российская епархия насчитывала 7 действующих храмов [26]. 24 июля 1991 г. католикос Вазген I отправил в министерство юстиции РСФСР письмо, которым подтвердил, что Ново-Нахичеванская и Российская епархия входит в состав ААЦ, возглавляется католикосом-патриархом всех армян и, кроме территории Российской Федерации, включает «армянские религиозные объединения, находящиеся на территории Украины, Белоруссии, Молдовы, прибалтийских и среднеазиатских республик» [27]. В исследовательских статьях указывается, что официальная регистрация епархии министерством юстиции РФ состоялась в августе 1991 г. (без указания конкретного числа месяца) [28, с. 975; 29, с. 85]. В одном из судебных решений Мещанского районного суда г. Москвы указана конкретная дата регистрации устава епархии в министерстве юстиции РСФСР за № 59 – это 31 июля 1991 г. [30].

25 июля 1991 г. Верховный духовный совет ААЦ во главе с католикосом Вазгеном I принял решение об образовании в структуре Ново-Нахичеванской и Российской епархии трех викариатств:

- 1) Западного, включавшего церковные общины Москвы и Санкт-Петербурга;
- 2) Ростовского, включавшего церковные общины Ростовской области и Поволжья;
- 3) Северного Кавказа, объединившего церковные общины Краснодарского и Ставропольского краев, Адыгеи, Северной Осетии и других республик Северного Кавказа [7, с. 6; 31, с. 106–107].

Возрождение церковной жизни и увеличение количества верующих на протяжении 1990-х гг. привели к необходимости увеличения епархий ААЦ. Данный процесс коснулся и изменения структуры Ново-Нахичеванской и Российской епархии: 13 января 1997 г. из нее были выделены самостоятельные епархии – Юга России (с центром в г. Краснодаре) и Украинская (с центром в г. Львове).

Таким образом, на территории Российской Федерации в настоящее время действуют две армянские епархии: 1) Российская и Ново-Нахичеванская (такое название епархия имеет с 2013 г.) и 2) епархия Краснодарская и Северо-Кавказская (современное название епархии Юга России).

Краснодарская и Северо-Кавказская епархия, возглавляемая архиепископом Мовсесом (Мовсесяном), включает армянские храмы, находящиеся на территории Краснодарского и Ставропольского краев, Северной Осетии и Адыгеи. По данным на 2023 г., епархия насчитывает 25 храмов [32]. Еще в 1990-е гг. на Северном Кавказе (в Армавире, Владикавказе, Эдессии, Буденновске) началось восстановление старых армянских церквей; аналогичный процесс начался в армянских селах близ г. Ростова-на-Дону [9, с. 110–111]. Параллельно в Пятигорске, Кисловодске, Адлере, Сочи, Гайкодзоре, Апшеронске, Славянске-на-Кубани и др. городах стали возводиться новые армянские храмы. Вокруг некоторых храмов появились целые культурно-религиозные комплексы.

Российская и Ново-Нахичеванская епархия включает все остальные армянские церковные общины России – от Калининграда до Владивостока, – а также армянские приходы, расположенные в республиках бывшего СССР (Эстонии, Латвии, Литве, Белоруссии, Молдове, Узбекистане, Таджикистане, Киргизии, Туркменистане и Казахстане). С 2000 г. епархию возглавляет архиепископ Езрас (Нерсисян), патриарший экзарх ААЦ в России. Ввиду значительного роста армянского населения в России в течение последних 30 лет возникла необходимость в строительстве армянских храмов в тех городах РФ, где их ранее никогда не было, – Ярославле, Владимире, Твери, Ижевске, Екатеринбурге, Омске, Томске, Новосибирске, Красноярске, Барнауле и др. В связи с этим географический охват епархии за указанный период существенно увеличился.

Для оценки характера русско-армянских церковных связей примечательно, что возрождение церковных общин и открытие храмов ААЦ в российских регионах осуществляется при поддержке православных священнослужителей. Например, 12 июля 2000 г. в Санкт-Петербурге на освящении армянского храма во имя св. великомученицы Екатерины (Сурб Катаринэ), закрытого в середине 1930-х гг., присутствовал патриарх Московский и всея Руси Алексей II; на освящении армянского храма во имя св. Саркиса в Пятигорске (ноябрь 2003 г.) – глава Ставропольской и Владикавказской епархии Русской православной церкви митрополит Феофан (Ашурков) [7, с. 140]; освящение армянского храма во имя св. Карапета в г. Екатеринбурге (14 октября 2013 г.) состоялось при поддержке и участии главы Екатерин-

бургской митрополии Русской православной церкви владыки Кирилла (Наконечного).

Значительным событием в жизни Российской и Ново-Нахичеванской епархии стало освящение армянского кафедрального собора во имя Преображения Господня в Москве, состоявшееся 17 сентября 2013 г. католикомс Гарегином II в присутствии Московского патриарха Кирилла, президента Армении С. А. Саргсяна, президента Нагорного Карабаха Б. Саакяна, глав армянских епархий. Это поистине историческое событие, которого российские армяне ждали много лет. По словам заслуженного журналиста Армении Т. Лалояна, «новый храм – рукотворный монумент русско-армянскому братству и союзничеству, духовному единству наших народов» [33].

По состоянию на начало 2020 г. на территории Российской Федерации официально зарегистрировано 106 религиозных организаций ААЦ [34].

Этапы формирования канонической структуры РПЦ в Республике Армения: храмы – патриаршее благочиние – епархия. Интересная ситуация сложилась с православными приходами, находившимися ранее на территории Армянской ССР: согласно постановлению Священного синода РПЦ от 19 ноября 1943 г., они были переданы в ведение Грузинской православной церкви [35, с. 7]. Такая ситуация продолжалась до 1991 г. Заметим, что передача «православных приходов» Грузинской православной церкви являлась довольно формальным шагом, т. к. из отчетов о работе Совета по делам Армянской церкви за 1950-е гг. следует, что на территории Армянской ССР функционировал всего лишь один храм, принадлежавший РПЦ [36, 37].

В 1991 г. православные храмы на территории Армении были возвращены Грузинской православной церковью в ведение Московского Патриархата: сначала они были включены в состав Краснодарской и Кубанской епархий РПЦ, в октябре 1994 г. – в ведение Майкопской и Армавирской епархий, затем вновь в состав Краснодарской епархии.

После посещения Армении в 2001 г. патриарх Московский и всея Руси Алексей II отмечал, что «поскольку эти приходы расположены на территории независимого государства, изучается вопрос о придании им такого статуса, который вполне соответствовал бы уровню добрососедских отношений между Россией и Арменией» [38]. Таким образом, впервые после советского периода на высшем уровне был поставлен во-

прос об образовании полноценной канонической структуры РПЦ в Армении.

Однако реализация проекта осуществилась далеко не сразу. Лишь 27 декабря 2016 г. решением Священного синода РПЦ из православных приходов Армении было сформировано патриаршее благочиние – особый округ под управлением старшего священника. Главой благочиния стал настоятель храма Покрова Божией Матери в Ереване протоиерей Арсений Григорьянц с подчинением правящему архиерею Владикавказской и Аланской епархии [39].

Патриаршее благочиние РПЦ в Армении просуществовало почти 5 лет. Ключевым событием этого периода стало освящение храма во имя Воздвижения Честного Креста Господня, которое провел 7 октября 2017 г. епископ Владикавказский и Аланский Леонид (Горбачев). Присутствовавший на торжестве освящения католикос всех армян Гарегин II отметил, что этот храм – «свидетельство многовекового братства армянского и русского народов, общих ценностей, записанных в истории славных и нелегких страниц, а также сотрудничества наших дней», «изваянное из камня выражение крепкой дружбы сестринских Армянской апостольской и Русской православной церквей, плодом которой являются также воздвигаемые на армянской земле и различных городах России церкви и часовни» [цит. по: 40].

15 октября 2021 г. определением Священного синода РПЦ упразднилось патриаршее благочиние, вместо которого учреждалась Ереванская и Армянская епархия с центром в Ереване.

23 марта 2023 г. Ереванская и Армянская епархия РПЦ была официально зарегистрирована в министерстве юстиции Республики Армения. По данным на август 2023 г., временно управляющим епархией является митрополит Леонид (Горбачев). В настоящее время епархия включает 8 храмов [41].

Православных верующих в Армении насчитывается, по разным оценкам, от 7 до 15 тыс. человек, большая часть которых русские, украинцы и белорусы.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы. В постсоветский период в России и Армении сложились благоприятные условия для деятельности религиозных организаций, положительно повлиявшие на современный характер церковных связей между государствами. В настоящее время главы и представители

РПЦ и ААЦ активно развивают двусторонние отношения, импульс которым был задан во второй половине 1940–1980-х гг. Речь идет о личных встречах в рамках систематических официальных визитов, проведении совместных культурных, научно-образовательных и др. общественных мероприятий. Согласно Декларации, подписанной 18 марта 2010 г. в Ереване Московским патриархом Кириллом и католикосом Гарегином II, произошло явное расширение сфер межцерковного сотрудничества [42].

Уже в 1991 г. внутри Ново-Нахичеванской и Российской епархии ААЦ начался процесс формирования новых территориальных единиц – викариатств. Однако на протяжении 1990-х гг. в силу миграционных процессов, с одной стороны, резко возросла численность уже существующих армянских общин (в Москве, Санкт-Петербурге, городах Краснодарского края, Ростовской области и Поволжья), а с другой – появились новые общины (в городах Урала, Сибири и Дальнего Востока). Данное обстоятельство привело к заметному увеличению количества верующих ААЦ на территории России и расширению ее географических границ в рамках двух действующих ныне епархий: 1) Российской и Ново-Нахичеванской, 2) Краснодарской и Северо-Кавказской. Обе епархии продолжают миссию духовного окормления армянского населения, начало которой было положено еще в 1717 г., помогая соотечественникам поддерживать живую связь с исторической родиной, изучать армянский язык и культуру. Представители РПЦ поддерживают проекты строительства новых армянских храмов и активно участвуют в торжественных мероприятиях, связанных с их открытием и освящением.

Образованию православной епархии на территории Республики Армения предшествовал длительный период: после 1991 г. местные православные храмы подчинялись Краснодарской и Майкопской епархиям РПЦ, а в 2016 г. они были объединены в патриаршее благочиние с подчинением Владикавказской епархии. Лишь в 2021 г. была учреждена, а в 2023 г. официально зарегистрирована властями страны самостоятельная епархия РПЦ, имеющая наименование «Ереванская и Армянская». С одной стороны, ее главная задача состоит в духовном окормлении проживающего в Армении православного населения (не столь многочисленного даже после притока в республику россиян в 2022 г.), включая российских военнотружущих и членов миротворческой миссии.

С другой стороны, очевидно, что деятельность епархии, во-первых, является одним из влиятельных факторов российского присутствия в Армении, во-вторых, свидетельствует о повышенном внимании к положению местной русской общины, в-третьих, выступает способом поддержания в Закавказском регионе христианской традиции, которая представлена также Грузинской православной церковью.

Справедливо заметить, что ныне действующая в Армении епархия РПЦ исторически имеет преемственную связь с функционировавшим с 1912 до начала 1920-х гг. особым церковным округом – Эриванским (Ереванским) викариатством, входившим сначала в состав Грузинского, а затем Кавказского экзархата РПЦ. Образование викариатства на территории Восточной Армении более 100 лет назад свидетельствовало об особой значимости Южного Кавказа для Российской им-

перии и превращало регион в своеобразный христианский форпост, противостоявший мусульманскому окружению (сопредельным Османской империи и Персии).

Процесс формирования канонических структур ААЦ на территории России и РПЦ в Армении в 1991–2023 гг. свидетельствует о равной заинтересованности в нем обеих церквей. Более того, обозначенный процесс имеет прочную историческую основу. На протяжении столетий отношения РПЦ и ААЦ не испытывали кризисов и конфликтов – даже в сложных политических обстоятельствах они находили пути взаимодействия, разделяя общие судьбы. Будучи частями восточного христианства, обе церкви в современных условиях выполняют важную гуманистическую роль, способствуя укреплению единых духовно-нравственных ценностей среди народов России и Армении.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Послание Президента РФ В. В. Путина участникам торжественного мероприятия, посвященного 300-летию образования Российской и Ново-Нахичеванской епархии Армянской Апостольской Церкви // Президент России : [официальный сайт]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/56091> (дата обращения: 04.09.2023).
2. Национальный состав России 2023 г. (перепись 2020 г.). URL: <https://www.statdata.ru/nacionalnyj-sostav-rossii> (дата обращения: 04.09.2023).
3. Межгосударственные отношения России и Армении // РИА Новости : [сайт]. URL: <https://ria.ru/20221209/diplomatiya-1837285072.html> (дата обращения: 04.09.2023).
4. Ергнян С. В 2022 г. число посетивших Армению туристов выросло на 90,2 %. Основная часть приезжающих – граждане РФ. URL: <https://hetq.am/ru/article/152963> (дата обращения: 04.09.2023).
5. Августин (Никитин), архим. Армянская христианская община в Петербурге. URL: <https://spbda.ru/publications/arhimandrit-avgustin-nikitin-armyanskaya-hristianskaya-obschina-v-peterburge> (дата обращения: 04.09.2023).
6. Агаджанян Л. А. Армянская апостольская церковь в г. Самаре как центр религиозной жизни самарских армян // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (49). С. 190–194.
7. Аюпян В. З. История прихода Армянской апостольской церкви города Пятигорска. Пятигорск, 2005. 178 с.
8. Арутюнова-Фиданян В. А. Контакты Древней Руси и Армении. Начало // Вестник ПСТГУ. Сер. III: Филология. 2019. Вып. 61. С. 11–27.
9. Вартанян В. Г., Казаров С. С. Армянская апостольская церковь на Дону. Таганрог, 2008. 124 с.
10. Кугрышева Э. В. История армян в Астрахани. Астрахань, 2007. 287 с.
11. Ованесов Б. Т. Армянская община города Ставрополя. Ставрополь, 2005. 280 с.
12. Тер-Саркисянц А. Е. История и культура армянского народа с древнейших времен до начала XIX в. 2-е изд. М., 2008. С. 370–399.
13. Тирабян К. К. Роль религии при формировании армянской диаспоры в РФ // Управленческое консультирование. 2018. № 5. С. 184–191.
14. Аюпян В. З. Армянская епархия на Северном Кавказе и ее приходы (1717–1917) // Христианство на Ближнем Востоке. 2023. Т. 7, № 2. С. 119–182.
15. Армянские церкви Российской империи (1717–1917) / редкол.: А. С. Вирабян и др. Ереван, 2009. 410 с.
16. Российская и Ново-Нахичеванская епархия Армянской апостольской церкви: исторический путь: справочник / [редкол.: А. С. Вирабян и др.]. М., 2013. 479 с.
17. Долженко И. В. Православные приходы Эриванской губернии. Церковное строительство (XIX – начало XX в.) // Традиции и современность. 2006. № 4. С. 42–53.
18. Масиель Санчес Л. Ереванское викариатство Грузинского экзархата Русской православной церкви // Православная энциклопедия. М., 2008. Т. XVIII. С. 593–597.
19. Макарова К. Е., Казаков М. А. Актуальные аспекты деятельности Русской православной церкви в Армении // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Политические, социологические и экономические науки. 2020. Т. 5, № 1. С. 9–15.
20. Степанянц С. М. К истории деятельности Русской православной церкви в Армении // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: История. Политология. 2008. № 2 (42), вып. 6. С. 42–47.

21. Степанянц С. Русская православная церковь в Армении (общий обзор) // Պատմա-բանասիրական հանդես. 2001. № 1. С. 115–122.
22. Сафонов Д. В. Роль Русской православной церкви в урегулировании Карабахского конфликта // Коммуникология. 2016. Т. 4, № 2. С. 153–168.
23. Сафонов Д. В., Мельник С. В. Миротворческий потенциал межрелигиозного диалога (на примере участия религиозных лидеров в разрешении Карабахского конфликта) // Коммуникология. 2017. Т. 5, № 5. С. 116–135.
24. Халлыев М. М. Деятельность религиозных организаций в конфликтах в Закавказье // Постсоветские исследования. 2019. Т. 2, № 1. С. 922–932.
25. Маслова И. И. Совет по делам религий при Совете министров СССР: к вопросу о взаимоотношениях государства и Русской православной церкви (1965–1991 гг.) // Государство и церковь в XX веке: эволюция взаимоотношений, политический и социокультурный аспекты. Опыт России и Европы / отв. ред. А. И. Филимонова. М., 2011. С. 78–105.
26. Նոր Նախընթացի եվ Ռուսաստանի թեմ // Քրիստոնյա Հայաստան հանրագիտարան / Գլխ. խմբագիր-տնօրեն Հ. Այվազյան. Երևան, 2002. Էջ. 801 (Ново-Нахичеванская и Российская епархия // Энциклопедия христианской Армении / гл. ред. Х. Айвазян. Ереван, 2002. С. 801.
27. Архив ОВЦС МП. Ф. Армянская апостольская церковь. Д. 8 – 1991 г.
28. Хачатрян М., Мирзоян Р. Э. Исторические аспекты возникновения и развития Армянской апостольской церкви Юга России // Богослужebные практики и культовые искусства в современном мире: сборник материалов международной научной конференции, Майкоп, 27–29 сентября 2017 г. Майкоп, 2017. С. 964–977.
29. Акопян В. З. Государственная конфессиональная политика в отношении Армянской апостольской церкви на Северном Кавказе в 1917–1960-е гг. // 300 лет Российской и Ново-Нахичеванской епархии Армянской апостольской церкви. Исторический путь и современность: материалы Международной научной конференции (Москва, 24–25 октября 2017 г.). М., 2018. С. 69–86.
30. Решение Мещанского районного суда г. Москвы по делу церкви «Сурб Хач» («Святой Крест») Ново-Нахичеванской и Российской епархии Армянской апостольской церкви от 28 июня 2007 г. // Религия и право. 2007. 28 июня. URL: http://www.sclj.ru/news/detail.php?ELEMENT_ID=1401 (дата обращения: 04.09.2023).
31. Алов А. А., Владимиров Н. Г. Армянская апостольская церковь в России // Религиозная жизнь и культурное наследие России. Католицизм. Протестантизм. Армянская апостольская церковь / А. А. Алов, Н. Г. Владимиров, Ф. Г. Овсиенко. М.: Институт Наследия, 1995. С. 95–110.
32. Митрополит Григорий встретился с главой епархии Юга России Армянской апостольской церкви // Кубанская митрополия : [сайт]. URL: <https://mitropoliakuban.ru/mitropolit-grigorij-vstretilsja-s-glavoj-eparhii-juga-rossii-armjanskoj-apostolskoj-cerkvi> (дата обращения: 04.09.2023).
33. Лалоян Т. Событие, которое десятилетиями ждали поколения // Российская и Ново-Нахичеванская Епархия Святой Армянской Апостольской Православной Церкви : [сайт]. URL: http://www.armenianchurch.ru/religion/static_main/7358 (дата обращения: 04.09.2023).
34. Религиозные организации России: вера, церкви, храмы, школы // Статистика и показатели : [сайт]. URL: <https://rosinfostat.ru/religioznye-organizatsii> (дата обращения: 04.09.2023).
35. Возобновление молитвенно-канонического общения между двумя православными церквями – Грузинской и Русской // Журнал московской патриархии. 1944. № 3. С. 6–11.
36. Национальный архив Армении (НАА). Ф. 823. Оп. 3. Д. 63. Л. 19.
37. НАА. Ф. 823. Оп. 3. Д. 135. Л. 13.
38. Армянская церковь традиционно дорожит связями с русским православием: Интервью святейшего патриарха Московского и всея Руси Алексия II газете «Коммерсантъ» // Коммерсантъ. 2001. 26 сентября.
39. Журналы заседания Священного синода Русской православной церкви от 27 декабря 2016 г. Журнал № 116 // Русская православная церковь : [официальный сайт]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4726691.html> (дата обращения: 04.09.2023).
40. Новый храм Русской православной церкви освящен в Ереване // Русская православная церковь : [официальный сайт]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5029087.html> (дата обращения: 04.09.2023).
41. Православие в Армении. Современность. URL: <https://pravoslavie.fm/glavnoe/pravoslavie-v-armenii-sovremennost> (дата обращения: 04.09.2023).
42. Совместная декларация патриарха Московского и всея Руси Кирилла и верховного патриарха и католикоса всех армян Гарегина II // Русская православная церковь : [официальный сайт]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1116984.html> (дата обращения: 04.09.2023).

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 15.01.2024.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 15.01.2024.

Екатерина Владимировна Красилова

Следственное Управление УМВД России по г. Барнаулу, г. Барнаул, Россия, krasilova1357@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ СТОРОЖЕВОЙ ОХРАНЫ г. ТОМСКА ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ (1948–1950 гг.)

Аннотация. В статье автор предпринимает попытку всестороннего анализа деятельности Управления сторожевой охраны г. Томска Томской области, которое существовало в период с 1948 г. по 1950 г. Впервые рассматриваются вопросы, связанные с организацией работы указанного органа. Исследуются проблемные аспекты функционирования Управления сторожевой охраны, повлекшие за собой его непродолжительную работу и, как следствие, прекращение деятельности этого важного правоохранительного органа.

Ключевые слова: правоохранительные органы; Сибирь; Томск; сторожевая охрана; милиция; вневедомственная охрана.

Yekaterina V. Krasilova

Investigation Department of the Russian MIA Administration for Barnaul, Barnaul, Russia, krasilova1357@mail.ru

ESTABLISHMENT, MANAGEMENT AND FUNCTIONING OF THE WATCH GUARD DEPARTMENT OF THE CITY OF TOMSK, TOMSK OBLAST (1948–1950)

Abstract. The article attempts to provide a comprehensive analysis of the activity of the Watch Guard Department that existed from 1948 to 1950 in the city of Tomsk, Tomsk Oblast. The issues related to the organization of the work of this body are considered for the first time. The author studies the problematic aspects that resulted in the short-term operation of the Department and, as a consequence, the termination of this important law enforcement agency.

Keywords: law enforcement agencies; Siberia; Tomsk; Guard; militia; Extradepartmental Guards.

В послевоенные годы характерной чертой жизнедеятельности общества являлся рост преступности, на борьбу с которой была направлена активная и превентивная деятельность таких правоохранительных органов, как милиция, прокуратура, суды, исправительно-трудовые учреждения. В этом сопротивлении города Западной Сибири не стали исключением. Более того, правоохранительная система дополнилась новыми элементами. В частности, одним из первых городов послевоенного времени, где официально учреждено Управление сторожевой охраны, был административный центр Томской области – город Томск.

Цель настоящей работы состоит в комплексном исследовании процессов формирования, организации деятельности и функционирования Управления сторожевой охраны г. Томска Томской области (далее по тексту – Управление) в период его существования (1948–1950 гг.).

Актуальность статьи состоит в том, что на основе открытых источников и неопубликованных ранее архивных материалов Государственного

архива Томской области в научной литературе сторожевая охрана впервые рассматривается в качестве правоохранительного органа, деятельность которого направлена на охрану и защиту подведомственных объектов до создания в 1952 г. вневедомственной наружной сторожевой охраны. Отдельно стоит отметить, что обобщенные комплексные исследования по указанной теме до настоящего времени отсутствуют. По большей части в литературе имеются некоторые работы, посвященные вневедомственной наружной сторожевой охране, авторы которых более подробно рассматривали указанный орган в другие исторические периоды (В. М. Антропов [1], Е. А. Зверков, Н. М. Савицкий [2], А. А. Ноздрачев [3] и др.).

Методологию проведенного исследования составили общенаучные методы познания, а также принципы историзма, комплексности и объективности, благодаря которым заявленная тематика была рассмотрена в историческом ракурсе с учетом всестороннего анализа обнаруженных фактов в контексте их взаимосвязи.

Управление сторожевой охраны было создано 19 июля 1948 г. при исполнительном комитете Томского городского Совета депутатов трудящихся на основании постановления Совета Министров РСФСР № 441–19с от 27.IV.48 г., решения Томского Облисполкома от 2 июня 1948 г. за № 527с и решения Томского Горисполкома за № 379с от 19 июля 1948 г. [4, л. 27].

Анализируемый орган имел свой устав, в котором закреплялась главная цель деятельности – охрана промышленных предприятий, учреждений, организаций, складов областного и городского подчинения, расположенных в пределах города Томска [4, л. 27]. В этой связи Управление сторожевой охраны образовывало самостоятельный хозяйственно-расчетный орган, который распоряжался представленными ему имуществом и денежными средствами, имел печать с изображением своего наименования, подчиняясь при этом Томскому Горисполкому.

На Управление сторожевой охраны возлагался некоторый перечень задач, в которые входили: планирование организационное, хозяйственное и техническое; руководство сторожевой охраной предприятий, учреждений, организаций, складов и т. д.; разработка мероприятий по учреждению охраны на вверенных объектах; организация по управлению единой системы учета и отчетности; проведение мероприятий по обеспечению охраны соответствующими кадрами.

Руководство сторожевой охраны возлагалось на начальника Управления сторожевой охраны. В его обязанности входили следующие пункты: а) утверждение плана работ и графика дежурств по объектам, контроль за их исполнением; б) контроль за правильным расходованием средств Управления сторожевой охраны, утверждение отчетов и смет; в) прием и увольнение рабочих и служащих, заключение трудовых соглашений и договоров на охрану объектов; г) совершение необходимых для осуществления задач сторожевой охраны сделок, актов, договоров, выдача и принятие к платежу обязательств, совершение юридических операций в соответствии с действующими законами и выдача доверенностей; д) право иска и ответа в суде и в арбитраже, а также председательство во всех административных, профессиональных и общественных организациях лично или через своих представителей без выдачи на то особых доверенностей [4, л. 1].

Управление сторожевой охраны, являясь подотчетным органом Горисполкома, ежегодно

было обязано предоставлять на утверждение составленные отчеты и сметы. Кроме того, исполнительный Комитет Томского Городского Совета Депутатов трудящихся уполномочил начальника Управления сторожевой охраны при Томском Горисполкоме совершать определенные действия, закрепив их в отдельной доверенности [4, л. 13].

1. Получать от всех учреждений, мест и лиц следуемые Управлению сторожевой охраны имущество, деньги и документы.

2. Совершать все расчетно-кредитные операции в соответствии с законами и правилами о кредитной реформе, в частности открывать и закрывать в Томском областном коммунальном банке и Государственном банке расчетные и текущие счета, подписывать приказы, всякого рода платежные поручения и чеки, счета, фактуры и другие денежные документы, получать чековые книжки, получать выписки счетов, подтверждать их правильность или предъявлять по ним возражения, акцептовать счета, заявлять об отказе от акцепта и вообще оформлять все документы по расчетным операциям.

3. Заключать договора и сделки, вытекающие из деятельности Управления сторожевой охраны.

4. Представительствовать по делам Управления сторожевой охраны в местных государственных, профессиональных и общественных учреждениях и организациях, а также выступать на суде в качестве истца, ответчика и третьего лица для защиты интересов Управления сторожевой охраны.

5. Передоверять настоящие полномочия в отдельных его частях другим лицам.

В Управлении сторожевой охраны на конец 1948 г. в штате сторожей числилось 102 сотрудника [4, л. 52]. По состоянию на май 1950 г. рабочий состав достиг 187 человек [5, л. 31–37]. Помимо постепенного расширения штатной численности сотрудников руководство старалось повышать их деловую квалификацию и поддерживать полное ознакомление с задачами сторожевой охраны путем проведения семинаров. Так, согласно Приказу № 61 по Управлению сторожевой охраны при Горисполкоме от 4 февраля 1949 г., со всеми сторожами Управления был проведен 3-дневный семинар по 12-часовой программе с 7 по 12 февраля 1949 года [6, л. 28].

В своей деятельности сотрудники Управления – сторожи подвижной охраны – действовали согласно инструкции, которая была утверждена решением Горисполкома от 20 августа 1948 г. за № 464. Все требования можно разделить по объектам охраны.

Так, при заступлении на службу на объект «склад» сторожи должны были соблюдать следующие правила: все оконные проемы застеклены и закрыты ставнями, а также слуховые отверстия на крышах закрыты изнутри дверками или щитами; двери закрыты на замки и опечатаны печатью или пломбой; территория склада должна быть очищена от пустой тары, мусора и других отходов; не допускать хранения на территории склада бензина, керосина и других легковоспламеняющихся жидкостей в открытом виде; территория склада и дверные проемы должны освещаться электросветом; по окончании работ в складах должна отключаться вся электроэнергия и прекращаться топка печей и других нагревательных приборов. На объектах «конторы и канцелярии» действовали несколько иные правила: после окончания работы в конторах должны закрываться все окна, потушен электросвет и исключена топка печи и работа других нагревательных приборов; двери должны быть закрыты на замок и опечатаны печатью или пломбой; над дверью должен гореть электросвет; помещения конторы должны быть обеспечены первичными средствами пожаротушения и телефоном с номером ближайшей пожарной команды и отделением милиции [4, л. 10]. Благодаря соблюдению указанных требований обеспечивалась противопожарная безопасность на охраняемых предприятиях, а также улучшалось качество охраны.

В период дежурства сторож имел определенные обязанности. К примеру, на посту охраны следовало: внимательно нести караульную службу; держать в поле зрения охраняемый объект; не допускать посторонних лиц на территорию охраняемого объекта; держать оружие в боевой готовности; знать номера телефонов пожарных команд и отделений милиции; уметь тушить начавшийся пожар первичными средствами пожаротушения; правильно сообщать о пожаре в пожарные команды и встречать их, провожая до места пожара, одновременно сообщая об этой в ближайшее отделение милиции и Управление сторожевой охраны. К строгим запретам во время дежурства относились: уход с поста; сон; освобождение из рук оружия; допуск посторонних лиц на территорию охраняемого объекта [4, л. 11].

Порядок организации сдачи и приема дежурной смены осуществлялся следующим образом: в каждом предприятии, учреждении, организации и т. д. должна была иметься книга, в которую заносились данные о сдаче объекта под охрану сторожу и роспись сторожа о принятии объ-

екта под охрану, а после окончания дежурства сторож сдавал охраняемый объект под роспись уполномоченного лица [4, л. 11]. Такая процедура способствовала конкретизации виновного лица за происшествие, которое могло случиться во время несения дежурства на объекте, и его дальнейшей неотвратимости от материальной ответственности.

Примечательно, что за хищения с охраняемого объекта материальных ценностей в период дежурства уголовную и материальную ответственность нес лишь только дежурный сторож, а не Управление сторожевой охраны либо его руководящий состав.

Большинство сотрудников Управления добросовестно исполняли свои служебные обязанности, в связи с чем поощрялись руководством. К примеру, во исполнение приказа № 74 по Управлению сторожевой охраны при Горисполкоме от 08 марта 1949 г., в честь ознаменования международного женского дня 8 марта и достигнутых успехов в деле охраны социалистической собственности от расхищения и пожаров, за добросовестное отношение к служебной деятельности и дисциплинированность были награждены «почетной грамотой Управления сторожевой охраны» 5 сотрудниц, объявлена благодарность 9 сотрудницам [6, л. 36].

Однако в работе Управления существовали и недостатки, которые пагубно влияли на качество правоохранительной деятельности. В частности, дисциплина отдельных сотрудников подрывала авторитет сторожевой охраны среди предприятий, заключивших договор с Управлением. К примеру, одна из жалоб руководства магазина № 3 «Гастроном» была следующего содержания: сторож Царик во время охраны магазина № 3 «Гастроном» по улице Пирогова в воскресенье напился пьяный, свалился и спал на завалинке весь избитый. В таком виде его в восемь часов утра застал заведующий Пироговским базаром, и в этом же состоянии его нашли сонным в два часа дня. Кроме того, он проник в склад, где хранила свои товары продавец киоска, и похитил товаров на 565 рублей, в основном водку, колбасу, папиросы, за что был привлечен к уголовной ответственности. На основании изложенного руководство магазина просило немедленно отстранить сторожа Царика от работы, заменив его более надежным сторожем [7, л. 35].

Другая жалоба руководства Томской базы Главлгсбыт более подробно характеризовала

сложившуюся рабочую обстановку на посту охраны: в ночь с 5 на 6 апреля 1949 года на посту Томской базы Главлегсбыт по улице Набережной реки Ушайки № 18 находился охранник Баяндин. При проверке инспектором Управления сторожевой охраны Петровым в одиннадцатом часу вечера охранника Баяндина на посту не оказалось в течение сорока минут. После появления Баяндина на рабочем месте последний ответил, что якобы ходил проверить пост около магазина Томторга за деревянным мостом, где не было уличного освещения. Баяндин в это время находился в нетрезвом виде. 6 апреля в пять часов вечера при приходе на смену охранника Блохиной, Баяндина снова на посту не оказалось, в результате чего вынуждены были взломать замок у сторожевой будки. Баяндин явился с квартиры только в шесть часов вечера. Днем 6 апреля по заявлению заведующего складом Завьялова и рабочего Баяндина также был в нетрезвом виде. Учитывая все эти обстоятельства, а также случай крупного хищения товаров с базы в ночь на 5 января на сумму 65 тыс. руб., также и то, что Управление по договору никакой материальной ответственности не несет, руководство Главлегсбыта не может в дальнейшем мириться с таким положением, когда на складах базы находятся ценности на десятки миллионов рублей и нет никакой гарантии за их сохранность. Поэтому на будущее время, если Управлением не будет принято на себя никакой материальной ответственности, Томская база Главлегсбыт от заключения договора категорически отказывается [7, л. 64–65].

Вышеуказанные случаи не единичны. Вместе с тем руководство Управления периодически пыталось контролировать ситуацию с дисциплинированностью сотрудников. В частности, согласно тексту приказа № 134 по Управлению сторожевой охраны при Горисполкоме от 21 сентября 1949 г., начальник Управления после проведенной проверки выявил очевидные недостатки в организации службы: сон на посту; уход с поста; неудовлетворительное знание «Инструкции для сторожей подвижной охраны»; содержание оружия в плохом состоянии (ржавое и грязное) [6, л. 81]. Таким образом, инспектирующий состав вопросам массовой и воспитательной работы среди сторожей не уделял должного внимания и относился к этому формально. В целях улучшения постовой службы и дисциплины была установлена персональная ответственность инспекторов вплоть до их отстранения от занимаемой должности.

Однако руководители охраняемых объектов, заключившие договорные отношения с Управлением, были недовольны не только качеством предоставляемых услуг, но и возмещением нанесенного ущерба. К примеру, в жалобе руководства Томского Отделения Военторга было отражено, что требование, обязывающее дежурного сторожа нести уголовную и материальную ответственность за хищение товарно-материальных ценностей с охраняемого объекта в период дежурства, снимает всякую ответственность с руководящих работников Управления за охрану социалистической собственности. В частности, в 1948 г. по ул. Иркутской был ограблен киоск не по вине сторожа, а по вине руководящего аппарата Управления, так как сторож данного объекта охранял несколько объектов одновременно и физически был не в состоянии сохранить все порученные ему объекты, в результате чего киоск потерпел материальный ущерб на сумму 3 650 руб. Управление охраны от возмещения убытков отказалось, а сторож не признал Томское Отделение Военторга истцом к нему, так как он являлся работником не Отделения Военторга, а Управления сторожевой охраны [7, л. 111]. Этот пример отражает очевидный недостаток организации деятельности сторожевой охраны, так как он ограничивал достижение главной цели деятельности указанной организации, что влияло на спрос к заключению договоров с Управлением.

Рассматривая вопрос непродолжительности работы Управления сторожевой охраны, которая прекратила свою деятельность 15 октября 1950 г., стоит отметить, что, исходя из анализа его функционирования, можно выделить несколько проблем, повлиявших на качество осуществления охраны:

1. Нехватка сторожей для полноценного закрепления за каждым охраняемым объектом конкретного сотрудника. Исходя из вышеприведенного примера, количество объектов, подлежащих охране, превышало численность имевшихся сотрудников.

2. При наличии преобладающей доли охраняемых объектов над числом имевшихся охранников доходная часть сметы в 1948 г. считалась не выполненной. Такая ситуация объясняется тем, что ряд организаций не заключили договоры с Управлением. Так, на 1949 г. 26 организаций, игнорируя решение Горисполкома и письма, обязывающие их заключить договоры на охрану, от услуг Управления отказались, мотивируя необоснованными

доводами, тем самым подвели под угрозу бюджет Управления на 1949 г., который охватывал все эти организации и должен был покрыть все требующиеся расходы по материальному обеспечению и заработной плате сотрудникам [7, л. 112]. Прямое убеждение этих организаций и пропаганда в печатном издании о предложении Управления сторожевой охраны принять под охрану объекты, расположенные в пределах города, не принесли пользы [8, с. 4]. Такое положение поставило под угрозу дальнейшее существование Управления из-за недостатка финансовых средств, что и стало одной из причин прекращения деятельности.

3. Низкая дисциплинированность сотрудников, которая выражалась в систематическом нарушении правил охраны сторожами сторожевой службы: уход с постов, оставление постов без охраны, сон на посту, появление на рабочем месте в состоянии алкогольного опьянения. Наблюдалось отсутствие среди личного состава воспитательной работы [9, с. 96].

4. Некомпетентность в подборе кадрового состава, которая заключалась в направлении на пост престарелых, неспособных нести охрану. Неудовлетворительное состояние охраны и слабая бдительность сторожей приводили к тому, что часто имели место случаи грабежей охраняемых объектов.

5. Отсутствие должной материально-технической базы. Так, на конец 1948 г. Управление не имело помещения для конторы и кабинета начальника и работала в чрезвычайно ограниченных условиях. Контора Управления была расположена в одном коридоре с жильцами, что крайне затрудняло работу Управления, т. к. комната имела площадь 20 кв. м., а штат Управления состоял из 7 человек, при этом все разговоры служебного характера, которые не должны быть всем известны, являлись известными для всех присутствующих в Управлении и жильцов коридора [7, л. 112].

Вышеприведенные причины в равной степени повлияли на прекращение деятельности Управления в 1950 г. Однако согласно Постановлению Советов Министров СССР № 4633–1835с от 29 октября 1952 г. «Об использовании в промышленности, строительстве и других отраслях народного

хозяйства работников, высвобождающихся из охраны, и мерах по улучшению дела организации охраны хозяйственных объектов министерств и ведомств» [10, с. 9], 29 октября 1952 г. появился новый правоохранительный орган, который перенял на себя задачи Управления – вневедомственная наружная сторожевая охрана, входившая в состав МВД. В научной литературе верно отмечается, что «к специализированной службе, приоритетной задачей которой являлась бы охрана государственной собственности, государство подходило в течение тридцати лет» [11, с. 57]. Однако стоит отметить, что анализируемая нами сторожевая охрана действительно не являлась структурным подразделением милиции, но при этом ее сотрудники выполняли не менее важную и опасную работу, находясь на больших по площади объектах охраны. Вместе с тем в производстве ночных проверок сторожей, помимо начальника и инспекторов Управления сторожевой охраны, также участвовали начальник Облотдела милиции МВД и начальники отделений милиции МВД по предъявлению вышеперечисленными лицами удостоверений личности. Этот факт подтверждает некую взаимосвязь между Управлением сторожевой охраны и милицейской службой.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо заметить, что Управление сторожевой охраны, существовавшее в г. Томске в период с 19 июля 1948 г. по 15 октября 1950 г., являлось важным правоохранительным органом, сотрудники которого стремились охранять подведомственные объекты, а при нападении защищать оберегаемое имущество. Рассматривая сторожевую охрану г. Томска, можно выделить некоторые особенности: подотчетность перед исполнительным комитетом Томского городского Совета депутатов трудящихся; обязательный характер заключения договоров между организациями и Управлением; низкая дисциплинированность сотрудников; нехватка кадров; невыполнение доходной части сметы. Ввиду некоторого количества значительных проблем Управление сторожевой охраны прекратило свою деятельность 15 октября 1950 г. Однако их своевременный анализ и решение могли бы предотвратить ее ликвидацию.

Список источников

1. Антропов В. М. Формирование, организация и деятельность вневедомственной охраны при органах внутренних дел Горно-Алтайской автономной области (1959–1992 гг.) // Известия Алтайского государственного университета. 2022. № 5 (127). С. 33–37.

2. Зверков Е. А., Савицкий Н. М. Профсоюзная работа в Управлении вневедомственной наружной сторожевой охраны Воронежской области в 1953–1954 гг. // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2022. № 3 (32). С. 63–66.

3. Ноздрачёв А. А. Историко-педагогический анализ развития вневедомственной охраны (от НКВД СССР до ВНГ РФ) // Войска национальной гвардии Российской Федерации: история и современность: сб. науч. ст. ведомственной научно-практической конференции. Новосибирск, 2021. С. 61–67.

4. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. Р-897. Оп. 1. Д. 9.

5. ГАТО. Ф. Р-897. Оп. 1. Д. 13.

6. ГАТО. Ф. Р-897. Оп. 1. Д. 1.

7. ГАТО. Ф. Р-897. Оп. 1. Д. 2.

8. Газета «Красное знамя»: орган Томского обкома и горкома ВКП(б), областного и городского Советов депутатов трудящихся. 1948. 10 октября (№ 202).

9. Суверов Е. В., Чибурова Е. А. Деятельность милиции по борьбе с преступностью в Алтайском крае (1945–1953 гг.). Барнаул: БЮИ МВД России, 2012. 120 с.

10. Воробьев А. И. Организация и правовые основы деятельности подразделений вневедомственной охраны при органах внутренних дел Российской Федерации по обеспечению охраны имущества физических лиц: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Псков, 2011. 26 с.

11. Зверков Е. А., Савицкий Н. М. Основные этапы становления и развития вневедомственной охраны СССР: к 70-летию юбилею службы // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2022. № 4 (33). С. 56–62.

Статья поступила в редакцию 07.08.2023; одобрена после рецензирования 23.09.2023; принята к публикации 15.01.2024.

The article was submitted 07.08.2023; approved after reviewing 23.09.2023; accepted for publication 29.09.2023.

Андрей Павлович Бородовский

Институт археологии и этнографии СО РАН, г. Новосибирск, Россия, altaicenter2011@gmail.com

ДИСКУРС ТЕРМИНА «АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НАСЕЛЕНИЯ ЭПОХИ РАННЕГО ЖЕЛЕЗА НА ВЕРХНЕЙ ОБИ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика корректности культурной атрибуции населения эпохи раннего железного века Верхней Оби в современных антропологических публикациях. Автор публикации в формате историографического и концептуального анализа представляет основные варианты и противоречия использования термина «большереченская» археологическая культура в рамках антропологических публикаций. Анализ доступных материалов позволяет выделить дискуссионность, противоречивость и непоследовательность использования этого термина в конкретном региональном формате. Такие особенности полностью соответствуют общим тенденциям кризисных явлений в оперировании термином «археологическая культура» в современных условиях.

Ключевые слова: Верхняя Обь; эпоха раннего железа; археологическая культура; корректность культурной атрибуции; Быстровский некрополь.

Andrei P. Borodovskiy

Institute of Archaeology and Ethnography SB RAS, Novosibirsk, Russia, altaicenter2011@gmail.com

THE TERM "ARCHAEOLOGICAL CULTURE" AND ITS DISCOURSE IN ANTHROPOLOGICAL STUDIES OF EARLY IRON AGE POPULATIONS ON THE UPPER OB

Abstract. The paper analyzes the use of the term "Bolsherechenskaya archaeological culture" in domestic anthropological publications of the second half of the 20th and early 21st centuries. Using historiographical and conceptual analysis, the author of the paper presents the main options and contradictions in using the term "Bolsherechenskaya" archaeological culture within the framework of anthropological publications. The analysis of available materials helps to emphasize the discussion points regarding the contradictory and inconsistent use of this term in a specific regional context. Such features fully correspond to the general tendencies of crisis phenomena in using the term "archaeological culture" in modern settings.

Keywords: Upper Ob; Early Iron Age; archaeological culture; correctness of cultural attribution; Bystrov necropolis.

Для самой процедуры выделения археологической культуры на конкретном материале характерна неполнота, неопределенность многих характеристик, а также порой произвольное оперирование этим термином. Не менее важно при историографическом рассмотрении любой проблематики следовать целому ряду принципов. Среди них объективность, связанность, развиваемость, целостность, системность, детерминизм, логичность, конкретность. Руководствуясь этими принципами, обсудим вопрос о динамике трактовки большереченской культуры эпохи раннего железного века на Верхней Оби на протяжении более чем полувековой истории ее изучения, поскольку использование термина «большереченская археологическая культура» в современных антропологических публикациях выглядит далеко не однозначно, крайне противоречиво, а порой и некорректно.

Первоначальная периодизация большереченской археологической культуры была установлена М. П. Грязновым [1, 2, 3] на основе стратиграфического метода в середине прошлого столетия. Однако, спустя почти полвека с начала своего изучения, по мере существенного накопления источниковой базы наметилось несколько основных тенденций ее дефиниции и периодизации. В соответствии с первой из них самый ранний большереченский этап был исключен из периодизации этой культуры, хотя название ее для эпохи раннего железа осталось неизменным [4; 5, с. 77, 78]. Другая тенденция проявилась в том, что началось существенное уточнение продолжительности бытования каждого из оставшихся периодов (бийского и березовского) [5–10].

Важно отметить, что еще в самом начале изучения березовского этапа М. П. Грязнов отмечал, что «материалы для характеристики культуры бе-

резовского этапа... не так обильны, как для большереченского этапа, поэтому трудно сейчас указать, какие конкретно изменения произошли... за время от VII–VI по II–I вв. до н. э.» [11, с. 89]. На рубеже 80–90-х годов прошлого столетия наметилась явная тенденция к удревнению березовского этапа большереченской культуры традиционными методами археологического датирования [5, с. 77]. В начале нового тысячелетия благодаря

применению естественно-научных методов (дендрохронологии и радиоуглеродного датирования) при анализе материалов Быстровского некрополя (Быстровка-1, 2, 3) (рис. 1, 2) удалось перейти от традиционных периодизационных схем к построению хронологической шкалы (дендрохронология, радиоуглеродное датирование) для севера Верхней Оби в эпоху раннего железа [12; 13, с. 55, 56, 59, 60] (рис. 3, 4).



Рис. 1. Расположение Быстровского некрополя (Быстровка-1, 2, 3) на Верхней Оби

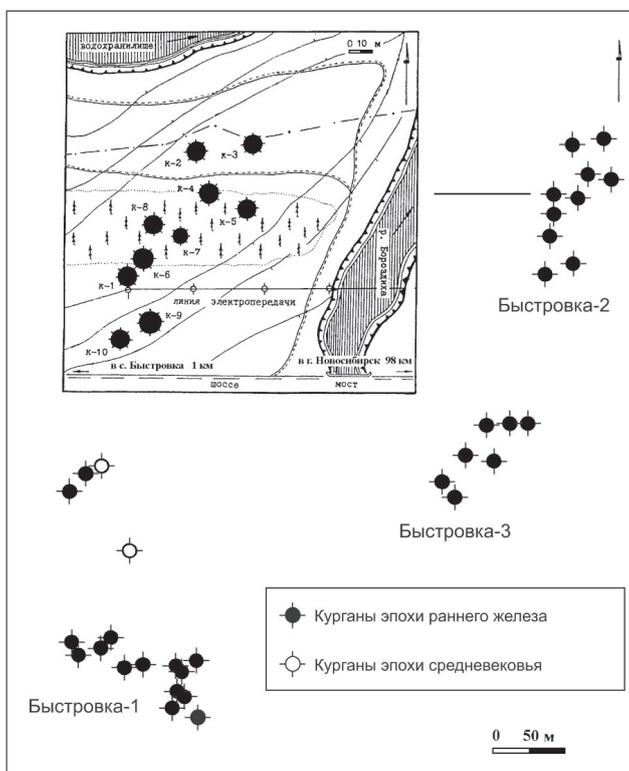


Рис. 2. Планиграфия Быстровского некрополя (Быстровка-1, 2, 3)

Итогом таких работ по комплексному датированию [14, 15] стало не только продолжение удревнения березовского этапа в целом, но и интерпретация его не как отдельного этапа большереченской культуры, а как особого исторического периода населения эпохи раннего железа Верхней Оби [16, 17] в контексте концепции поликультурности [18, с. 155]. С историографической точки

зрения следует заметить, что в самой ранней версии культуругенеза населения эпохи раннего железа Верхней Оби М. П. Грязновым уже в 1950 г. предлагался вариант дефиниции – «березовская» археологическая культура [1]. Такой факт лишним раз позволяет рассматривать это явление в качестве самостоятельного культурного таксона, требующего своего осмысления.

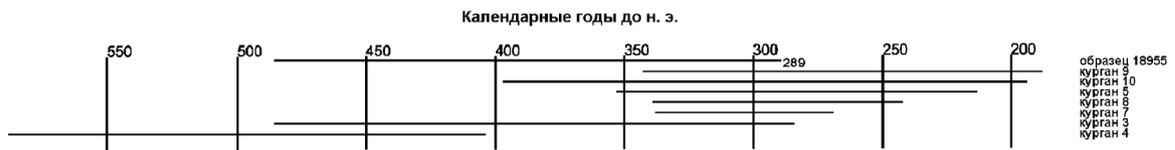


Рис. 3. Дендрохронологические датировки погребений курганов Быстровка-2

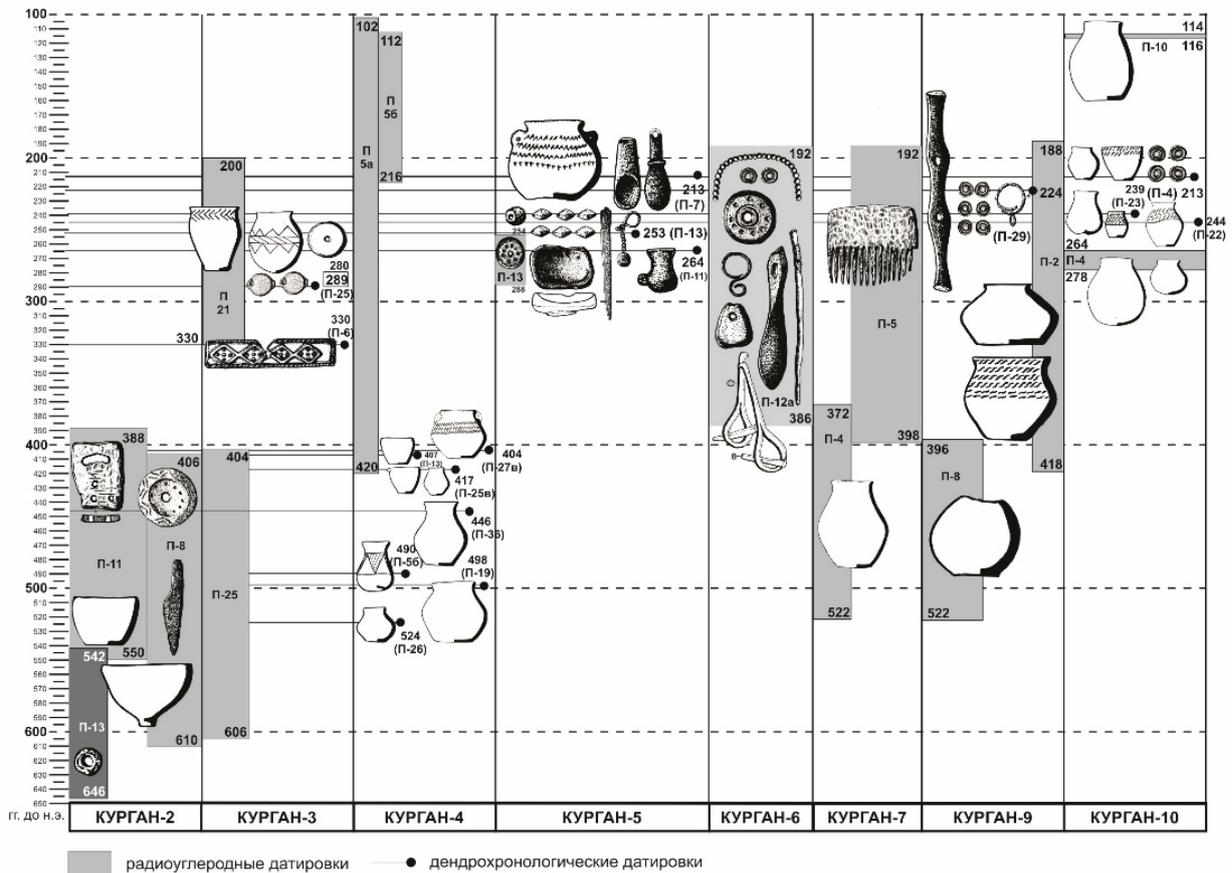


Рис. 4. Корреляция радиоуглеродных, дендрохронологических и традиционных археологических датировок погребений курганной группы Быстровка-2

Другой тенденцией стало изменение названия культуры с большереченской на каменскую [19]. Предлагалось не только отделить большереченскую культуру от каменской, но и рассматривать происхождение первой как местной, а второй как пришлой [20, с. 35]. В дальнейшем большереченская культура (VIII–VI вв. до н. э.) интерпретиру-

валась как явление переходного периода от бронзы к раннему железу. К этой эпохе на основании традиционного подхода археологического датирования (типология и время бытования предметного комплекса и особенности погребального обряда) [21; 22, с. 3–8, 108–109] относилась каменская культура (вторая половина – конец VI – II–I вв.

до н. э.). В антропологических исследованиях такая точка зрения начинает активно транслироваться начиная с 90-х годов прошлого столетия и практически до настоящего времени [23–30]. Однако в начале второго десятилетия нашего столетия часть антропологов [31] для территории севера Верхней Оби (Новосибирское Приобье) вновь возвращается к использованию терминологии «большереченская культура» в отношении тех погребальных комплексов (Быстровка-1, 2, 3), которые ранее именовались ими как «каменные».

При такой трактовке явно не учитывалось, что ранний большереченский этап при исключении его из эпохи раннего железа либо определялся как культура переходного периода от эпохи поздней бронзы, либо относился к культурам раннекифского времени. Наряду с этим следует отметить, что достаточно давно подчеркивалась синкретичность погребальных комплексов «большереченской» культуры [10, 32, 33, 34]. Кроме того, еще следует учитывать, что на рубеже 1990–2010-х гг. для реконструкции культурурогенеза эпохи железа Западной Сибири наметилась тенденция отказа от употребления понятия «археологическая культура», заменив его терминами «этап» и «период» [35, с. 129; 36, с. 63]. Этот подход в определенной степени был наиболее рациональным при явной запутанности, противоречивости и тупиковой дискуссионности относительно конкретных археологических культур, включая и территорию Верхней Оби в эпоху раннего железа.

Анализ проблемных культурных атрибуций населения Верхнего Приобья эпохи раннего железа в целом ряде современных антропологических публикаций [28, 31, 37, 38, 39] позволяет установить, что такая ситуация была обусловлена целым комплексом причин. Основным фактором такой ситуации во многом стало не только существенное увеличение источниковой базы на протяжении достаточно длительного времени периода изучения, но и значительное изменение взглядов целого ряда археологов, проводящих исследования. Не менее важным фактором стало еще постепенное изменение основных исследовательских парадигм – автохтонности, миграционизма и эволюционизма.

Также следует отметить, что достаточно скоро стали проявляться явные противоречия, которые были заложены при первоначальном выделении большереченской культуры М. П. Грязновым. Среди них, с одной стороны, локальность археологического материала (комплекс Ближних

Елбан), использованная для выделения археологической культуры обширного Верхнеобского региона. С другой стороны, при выявлении отдельных этапов (бийского) была привлечена недостаточная источниковая база для его обоснования.

Исходя из этих первоначальных характеристик, термин «большереченская культура» является неудачным, особенно применительно к материалам Новосибирского Приобья. Поскольку за ним может скрываться одна из минимум 5 трактовок, известных по археологической литературе: 1) большереченская культура переходного времени IX–VIII – VII–VI вв. до н. э., 2) большереченский этап большереченской культуры VIII–VI вв. до н. э., 3) большереченская культура VIII–II вв. до н. э., 4) большереченская культурно-историческая общность VIII–II вв. до н. э., 5) большереченская культура VI–II вв. до н. э.

Подводя итоги, необходимо отметить, что с историографической точки зрения для настоящего времени можно привести достаточно многочисленные примеры некорректного оперирования термином большереченская культура в современных антропологических изданиях. Речь идет об отнесении Быстровского некрополя (Быстровка-1, 2, 3) эпохи раннего железа в Верхнем Приобье то к «каменной» [28, 29, 30, 40], то к «большереченской» [31, 38] археологическим культурам. Можно, конечно, возразить, что антропологи при своем изучении «вынуждены следовать за археологическими трактовками» изучаемого материала. Но в этом случае необходимо либо присоединиться к какой-то из точек зрения археологов или обосновать свою собственную позицию по вопросу культурной атрибуции населения эпохи раннего железа Верхнего Приобья. При этом такой выбор может быть представлен несколькими направлениями. Во-первых, сохранением и поддержкой традиционной точки зрения М. П. Грязнова о существовании большереченской культуры из трех этапов: большереченского (VII–VI вв. до н. э.), бийского (V–III вв. до н. э.), березовского (II в. до н. э. – I в. н. э.) [2, 3]. Во-вторых, поддержкой территориально модернизированных представлений о большереченской культуре, выдвинутых Т. Н. Троицкой на основе парадигмы М. П. Грязнова, которая включает только два этапа – бийский (VI–V по начало IV в. до н. э.) и березовский (IV по начало II–I вв. до н. э.), а большереченский этап уже рассматривается в формате культур переходного времени (VIII – начало VI вв. до н. э.) от эпохи поздней

бронзы к раннему железу [5]. В-третьих, отказом от термина «большереченская» культура по отношению к археологическим комплексам севера Верхнего Приобья или критике оправданности и корректности выделения ее отдельных этапов (бийского, березовского) [9, 10, 41]. В поддержку анализируемой позиции антропологов по поводу продолжения использования культурной де-

финиции «большереченская культура» можно, конечно, привести пример присутствия такой трактовки этого термина в современных обобщающих изданиях [42, с. 48, 59, 62]. Однако это справедливо подвергается критике, поскольку не соответствует современным представлениям о культурной принадлежности населения эпохи раннего железа на севере Верхнего Приобья.

Список источников

1. Грязнов М. П. Из далекого прошлого Алтайского края. По работам Алтайской археологической экспедиции Института материальной культуры им. Н. Я. Марра Академии наук СССР и Ленинградского государственного Эрмитажа 1946–1948 гг.: стенограмма лекции, прочитанной в 1949 г. на семинаре лекторов г. Барнаула. Барнаул: б/и, 1950. 20 с.
2. Грязнов М. П. Археологические исследования территории одного древнего поселка // КСИИМК. М., 1951. Вып. 40. С. 105–113.
3. Грязнов М. П. Алтай и приалтайская степь // Археология СССР. М.: Наука, 1992. Т. 10. С. 161–178.
4. Кирюшин Ю. Ф. Лесостепной Алтай в эпоху поздней бронзы и раннем железном веке // Скифская эпоха Алтая. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1986. С. 75–79.
5. Троицкая Т. Н., Бородовский А. П. Большеереченская культура лесостепного Приобья. Новосибирск: Наука, 1994. 184 с.
6. Троицкая Т. Н. К вопросу о новосибирском варианте большеереченской культуры // Скифо-сибирское культурно-историческое единство. Кемерово: Изд-во КемГУ, 1980. С. 170–175.
7. Абдулганеев М. Т. Бийский этап (хронологические рамки и содержание понятия) // Материалы к изучению прошлого Горного Алтая. Горно-Алтайск: ХНИИЯЛИ, 1991. С. 91–105.
8. Фролов Я. В. Бийский этап (к постановке вопроса) // Археологические исследования в Сибири. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1989. С. 69–70.
9. Кунгуров А. Л. К вопросу об этнокультурной ситуации в Барнаульско-Бийском Приобье во второй половине I тыс. до н. э. // Пространство культуры в археолого-этнографическом измерении. Западная Сибирь и сопредельные территории: материалы XII Западно-Сибирской археолого-этнографической конференции. Томск: Изд-во ТГУ, 2001. С. 293–296.
10. Бородовский А. П. Археологические памятники Искитимского района Новосибирской области. Новосибирск: Научно-производственный центр по сохранению историко-культурного наследия, 2002. 208 с.
11. Грязнов М. П. История древних племен Верхней Оби по раскопкам близ с. Большая Речка. М.; Л.: Наука, 1956. 226 с. (Сер. Материалы и исследования по археологии СССР. Т. 48).
12. Хронология погребальных комплексов раннего железного века в Верхнем Приобье по данным древесно-кольцевого и радиоуглеродного методов (на примере курганный группы Быстровка-2) / А. П. Бородовский, И. Ю. Слюсаренко, Я. В. Кузьмин и др. // Археология, этнография и антропология Евразии. 2003. № 3 (15). С. 79–92.
13. Евразия в скифскую эпоху. Радиоуглеродная и археологическая хронология. СПб.: Теза, 2005. 290 с.
14. Бородовский А. П. Традиционные и естественно-научные методы датирования погребальных комплексов (по материалам Быстровского некрополя эпохи раннего железа) Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2009. 112 с.
15. Бородовский А. П. Датирование многомогильных курганов эпохи раннего железа Верхнего Приобья естественно-научными и традиционными методами (по материалам Быстровского некрополя) // Методы наук о земле и человеке в археологических исследованиях. Новосибирск, 2012. С. 344–392.
16. Бородовский А. П. Погребальное пространство в контексте поликультурности (по материалам Быстровского некрополя эпохи раннего железа на Верхней Оби) // Археологические вести. 2017. № 23. С. 229–240.
17. Бородовский А. П. Погребальное пространство в контексте поликультурности (по материалам Быстровского некрополя эпохи раннего железа на Верхней Оби) // Древние некрополи – погребально-поминальная обрядность, погребальная архитектура и планировка некрополей. Труды ИИМК РАН. 2018. Т. 47. С. 123–132.
18. Савинов Д. Г. Ранние кочевники Верхнего Енисея: археологические культуры и культурогенез. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 202 с.
19. Уманский А. П. О культурной и этнической принадлежности курганов раннего железного века в лесостепном Алтае // Барнаулу – 250 лет. Барнаул: б/и, 1980. С. 50–53.
20. Уманский А. П. К вопросу о периодизации большеереченской культуры // Скифская эпоха Алтая. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1986. С. 32–36.
21. Могильников В. А. Некоторые проблемы генезиса и этнической принадлежности культур раннего железного века лесостепи Западной Сибири // Западносибирская лесостепь на рубеже бронзового и железного веков. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1989. С. 62–77.

22. Могильников В. А. Население Верхнего Приобья в середине – второй половине I тысячелетия до н. э. М.: Наука, 1997. 195 с.
23. Рыкун М. П. О характере травматических повреждений мужского населения Каменской культуры (по материалам могильника Новотроицкое-1) // Итоги изучения скифской эпохи Алтая и сопредельных территорий. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1999. С. 151–154.
24. Рыкун М. П. Краниологические материалы из могильника Каменской культуры Новотроицкое-1 // Вестник археологии, антропологии и этнографии. Тюмень: ИПСО СО РАН, 2002. Вып. 4. С. 141–148.
25. Рыкун М. П. Некоторые аспекты палеоантропологии каменской культуры Верхнего Приобья // Известия Алтайского государственного университета. Сер.: История, политология. 2011. № 4–2 (72). С. 173–178.
26. Рыкун М. П. Палеоантропология Верхнего Приобья эпохи раннего железа. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013. 284 с.
27. Тур С. С. Краниологические материалы из Бобровского могильника большереченской культуры переходного времени от эпохи бронзы к эпохе железа (VII–VI вв. до н. э.) в свете этногенетических проблем древнего населения Верхнего Приобья // Древности Алтая. Известия лаборатории археологии № 7. Горно-Алтайск, 2001. С. 67–82.
28. Кишкурно М. С. Происхождение носителей каменской культуры Новосибирского Приобья по одонтологическим данным из могильника Быстровка-3 (III–I вв. до н. э.) // Camera praehistorica. 2018. Вып. 1. С. 134–146.
29. Шишкин А. С., Зубова А. В., Волков П. В., Кишкурно М. С. Выставление голов у носителей каменской культуры Верхнего Приобья (по материалам Быстровского некрополя) // Древние некрополи: погребально-поминальная обрядность, погребальная архитектура и планиграфия некрополей: материалы всероссийского с международным участием круглого стола. СПб.: ИИМК РАН, 2016. С. 134–143.
30. Шишкин А. С., Волков П. В., Зубова А. В., Кишкурно М. С. Ритуальное выставление голов у носителей каменской культуры Новосибирского Приобья (по палеоантропологическим материалам из могильника Быстровка-2) // XII Конгресс антропологов и этнологов России: сб. материалов. Ижевск, 3–6 июля 2017 г. М.; Ижевск: ИЭА РАН, УИИЯЛ УрО РАН, 2017. С. 142.
31. Кишкурно М. С. Внутригрупповая дифференциация носителей большереченской культуры Новосибирского Приобья раннего железного века // Camera praehistorica. 2022. № 1 (8). С. 118–137.
32. Могильников В. А. О культурах западносибирской лесостепи раннего железного века (итоги и проблемы изучения) // Скифо-сибирское культурно-историческое единство. Кемерово: Изд-во КемГУ, 1980. С. 41–50.
33. Могильников В. А., Уманский А. П. Курган раннего железного века на Чумыше // Краткие сообщения Института археологии АН СССР. 1981. № 167. С. 80–86.
34. Членова Н. Л. Памятники конца эпохи бронзы в Западной Сибири. М.: Пущинский научный центр РАН, 1994. 170 с.
35. Фёдорова Н. В., Зыков А. П., Морозов В. М., Терехова Л. М. Сургутское Приобье в эпоху Средневековья // Вопросы археологии Урала. 1991. Вып. 20. С. 126–145.
36. Мартынов А. И. Кризис российской археологии энеолита – раннего железного века // Евразия в энеолите – раннем средневековье (инновации, контакты, трансляции идей и технологий): материалы международной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося исследователя древностей Южной Сибири и Центральной Азии М. П. Грязнова. СПб.: ИИМК РАН, 2022. С. 62–65.
37. Кишкурно М. С., Зубова А. В. Краниология носителей верхнеобского варианта каменской культуры по материалам могильника Верх-Сузун-5 // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2015. № 3 (30). С. 92–103.
38. Кишкурно М. С., Алексеева Е. А., Шишкин А. С., Зубова А. В. Новые результаты изучения человеческих черепов из ритуального комплекса могильника Быстровка-2 (ранний железный век) // Camera Praehistorica. 2021. № 2 (7). С. 138–151.
39. Шишкин А. С., Волков П. В., Зубова А. В., Кишкурно М. С. Выставление голов у носителей каменской культуры Верхнего Приобья (по материалам Быстровского некрополя) // Древние некрополи – погребально-поминальная обрядность, погребальная архитектура и планировка некрополей. СПб.: ИИМК РАН, 2018. Т. 47. С. 134–143.
40. Завитухина М. П. Ордынские курганы V–IV вв. до н. э. (о культуре скифского времени в новосибирской лесостепи) // АСГЭ. Л.: Государственный Эрмитаж, 1968. Вып. 10. С. 28–34.
41. История Сибири: в 4 т. Т. 2: Железный век и Средневековье. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2019. 643 с.
42. Головченко Н. Н. Историографический аспект изучения поликультурности населения Верхнеобского бассейна эпохи раннего железа // Археологические культуры Сибири в контексте кросскультурных контактов в Евразии: к 300-летию первых научных археологических раскопок в Сибири (1722 г.): материалы Международной археологической конференции молодых исследователей (Новосибирск, 21–25 ноября 2022 г.). Новосибирск, 2022. С. 18–26

Статья поступила в редакцию 30.10.2023; одобрена после рецензирования 01.02.2024; принята к публикации 02.02.2024.

The article was submitted 30.10.2023; approved after reviewing 01.02.2024; accepted for publication 02.02.2024.

Ольга Михайловна Рындина

Томский государственный университет, г. Томск, Россия, rynom_97@mail.tomsknet.ru

ОТ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЯ К МУЗЕЮ РЕГИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Аннотация. В статье этнографический музей рассматривается как культурная форма, т. е. институция, отвечающая на вызовы времени, которая позволяет скорректировать механизмы презентации этнической культуры в условиях трансформации самой этой культуры. Определяется понятийный ряд, характеризующий новации в функционировании этнической культуры – неотрадиционализм и перформанс. С точки зрения неотрадиционализма раскрывается роль профессионального творчества в трансляции современной культуры обских угор, хантов и манси, прослеживается трансформация этнографического музея в институцию, где местное сообщество активно участвует в презентации этнокультурного наследия.

Ключевые слова: современная этническая культура; музей; Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.

Olga M. Ryndina

Tomsk State University, Tomsk, Russia, rynom_97@mail.tomsknet.ru

FROM AN ETHNOGRAPHIC MUSEUM TO A REGIONAL COMMUNITY MUSEUM

Abstract. The paper examines the ethnographic museum as a cultural form, that is, an institution that responds to the challenges of the time, which allows us to adjust the mechanisms of presentation of ethnic culture in the conditions of transformation of this culture itself. A conceptual series is defined that characterizes innovations in the functioning of ethnic culture - neotraditionalism and performance. From the point of view of neo-traditionalism, the paper reveals the role of professional creativity in translating modern culture of such Ob peoples as Ugs, Khanty and Mansi, as well as the transformation of the ethnographic museum into an institution where the local community actively participates in the presentation of ethnocultural heritage is traced.

Keywords: modern ethnic culture; museum; Khanty-Mansiysk autonomous okrug – Ugra.

Главнейшая функция этнической культуры – воспроизводство этноса, но формы ее реализации не остаются застывшими во времени. Еще в 1980-е гг. Ю. В. Бромлей выделил тенденцию смещения акцента в презентации этнической культуры с бытового уровня в профессиональную художественную сферу, которая наряду с психикой представляет одно из главных современных «убежищ» этнической специфики [1, с. 367]. В настоящее время эта тенденция быстрыми темпами набирает силу. Обратимся к примерам из этнокультурной жизни Ханты-Мансийского автономного округа – Югры по двум причинам. Во-первых, в округе сильные позиции занимает национальная интеллигенция, научная и творческая, что обуславливает активные процессы возрождения и презентации этнической культуры хантов и манси. Во-вторых, бурными темпами развивается музейное дело.

Знаковой фигурой в плане презентации хантыйской культуры является Вера Кондратьева – участница фольклорно-этнографического ансамбля «Пинэли» и солистка этнорок-группы «Тень эмигранта». В свете заявленной в статье проблематики особое внимание привлекает второй аспект творческой деятельности певицы. Ее насы-

щенный гастрольный ритм охватывает не только территорию Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Российскую Федерацию, но и зарубежье. Весьма показателен состав конкурсной программы певицы: песня-аранжировка на основе аутентичного фольклорного образца хантов – песни матери; аранжировка песни, сочиненной самодельной хантыйской певицей, знатоком фольклора; аранжировка современной песни профессионального эстрадного певца. Представляется, что три указанные песни воплощают динамику национального профессионального творчества в целом: фольклор – фольклоризм – интернациональные сюжеты.

Второй пример – театр обско-угорских народов «Солнце». Идея создания театра принадлежала администрации округа, в обсуждении и обосновании проекта театра активное участие приняла творческая и научная интеллигенция округа. Для подготовки профессиональных театральных кадров среди коренного населения, хантов и манси, было принято решение открыть специальность «актер национального театра» на факультете обско-угорской филологии Югорского университета. Сценические постановки осуществлялись

по мотивам хантыйского и мансийского фольклора, произведений национальных писателей, фольклора и литературы народов мира.

С точки зрения фольклористики профессиональное сценическое воплощение элементов традиционной культуры силами национальной интеллигенции подпадает под определение «неофольклоризма» как современной разновидности фольклоризма. Последнее явление фиксировал еще Б. Н. Путилов в середине прошлого века и определил его как «вторичную» фольклорную культуру: возвращение в устный обиход, в современный художественный быт народа какой-то части фольклорного наследия через кино, радио, эстраду и т. п. [2, с. 71–72]. К. В. Чистов обосновал фольклоризм как вторичную форму культуры, включенную в новые культурно-бытовые системы и выполняющую нетрадиционные функции [3, с. 52]. Под неофольклоризмом понимаются, во-первых, заимствования этнического материала, в том числе образцов фольклора, из естественной среды и превращение их в часть творческого продукта, строящегося по законам сценического искусства, во-вторых, использование всего арсенала «современных технических средств, выполняющих роль стимулятора и катализатора обновляющегося музыкального языка» [4, с. 18]. Иными словами, неофольклоризм – это фольклоризм, опирающийся на современные технологии, в том числе и цифровые.

В этнологию также внедрен аналогичный термин – неотрадиционализм как осознанный процесс возрождения традиций этнической культуры для решения проблем социокультурного развития общества. Предложена и классификация его форм применительно к Сибирскому региону: религиозная, празднично-обрядовая, культурно-хозяйственная, идеологическая и фольклорно-музыкальная. Последняя включает практики по восстановлению традиций устной, песенной культуры, зрелищного искусства с целью популяризации культурного наследия в собственной этнической среде и за ее пределами [5, с. 33–34]. Рассмотренные нами примеры подпадают под последнюю из перечисленных форм неотрадиционализма. Для ответа на вопрос о его месте и роли в современном развитии этнической культуры следует обратиться к функциям рассматриваемой новации. Совершенно очевидно, отпадает функция трансляции традиций на аутентичном уровне, ей здесь нет места по самой сути явления, но вместе с тем нельзя не заметить, что появляются другие. Представляется, что диапазон этих функций весьма широк и разнообразен:

- пробуждение творческого поиска у национальной молодежи с опорой на традиции;
- перевод традиций в профессиональную творческую сферу;
- актуализация традиций в новационной форме;
- сплочение этнического сообщества через систему фестивалей, конкурсов, концертов;
- превращение отдельных номеров или персоналий в современный символ этнической культуры;
- презентация этнической культуры на региональном, государственном и международном уровнях;
- укрепление этнической идентичности как следствие вышеперечисленных [6, с. 271].

Как видим, рассмотренная форма неотрадиционализма выполняет принципиально важные функции для поддержания и интеграции этнического сообщества и, следовательно, заслуживает самого пристального внимания со стороны исследователей этнической культуры. Действительно, И. О. Хабек зафиксировал «сдвиг» в этнографических ориентирах, произошедший в начале нынешнего столетия: если раньше «манifestация» этничности посредством деятельности учреждений культуры не принималась во внимание как предмет исследования, то в настоящее время актуальным представляется «что, для чего и кого и каким образом осуществляется инсценировка» [7, с. 63]. По мнению автора, задачей домов культуры стала не только просветительская работа, но и репрезентация местного сообщества, прежде всего этнического, внутри и вовне.

Анализируя такую форму неотрадиционализма в Нанайском районе Хабаровского края, как «устраивание обрядов для туристов»: обряд кормления огня, нанайские танцы, представляющие собой стилизацию под «танцы народов Севера», В. В. Симонова приходит к важному заключению, имеющему методическое значение. Одновременно существуют две интерпретации этнокультурного наследия: традиционная и игровая. Первая связана с «приватной» сферой, куда и не допускают «чужаков», она транслирует и созидает культуру в ее традиционном понимании. Вторая определена как «перформанс» и констатирована ее связь с «публичной» сферой, существующей для «чужих» и подтверждающей стереотипное восприятие аборигенов. Функциями «перформанса обрядности» определены: сохранение и трансляция этнокультурного наследия, но на игровом, а не ритуальном уровне; символическая поддержка этнокультурной идентичности группы; нацеленность на экономическую выгоду [8, с. 132, 134–135].

Итак, в этнологической литературе предложено деление современных этнокультурных реалий на собственно традицию, неотрадиционализм и «игру в традицию», или перформанс.

Под неотрадиционализм начиная с 1980-х гг. во многом попадает и деятельность этнографических музеев. При этом музей начинает выполнять базовую функцию этнической культуры – сохранение этноса посредством актуализации этнической идентичности. Акцент делается на интерактивные технологии, т. е. активное вовлечение музейной аудитории в музейное действие, которое базируется на этнической традиции, но вместе с тем преломляет ее с учетом специфики музейной деятельности. Потребность в трансформации музейных практик в условиях трансформации механизма функционирования самой этнической культуры хорошо прослеживается на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

В июле 1932 г. Постановлением Президиума Уральского облисполкома во вновь образованном Остяко-Вогульском национальном округе «в рамках развернутого плана мероприятий по хозяйственному и культурному строительству» было принято решение «о создании окружного музея в городе Остяко-Вогульске (ныне – Ханты-Мансийск) и о выделении для него из Тобольского музея экспонатов и материалов, имеющих отношение к Остяко-Вогульскому музею». Создание музея представлялось властям делом важным и нужным, прежде всего в целях «ликвидации в ближайшие годы хозяйственной и культурной отсталости туземных народностей Уральского Севера» в духе советской идеологии [9].

В 1980-е гг. велось строительство нового здания музея, в котором в 1991 г. для посетителей была открыта новая экспозиция, призванная стать визитной карточкой округа и характеризующая его природные богатства, материальную и духовную культуру коренных народов хантов и манси, историческое прошлое и настоящее округа.

В 2000-е гг. постановлением губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры А. В. Филипенко Ханты-Мансийский окружной краеведческий музей был преобразован в Музей Природы и Человека. Проведена реконструкция музея с использованием самых современных технологий и создана новая стационарная экспозиция музея «Связь времен», раскрывающая Югорский край в трехмерном измерении: мифическое время, историческое время и ритм биосферы [10, с. 11]. По оценкам специалистов, Музей Природы

и Человека – один из самых современных музеев не только в Уральском федеральном округе, но по некоторым показателям и в России.

Тем не менее, имея в округе один из наиболее новационных по замыслу и техническим средствам его воплощения музей в РФ, причем с сильнейшим этнографическим компонентом, национальная интеллигенция в 1980-е гг. остро ощутила необходимость создания музея иной направленности – живого музея, в котором в реальном времени воссоздавались бы элементы традиционной культуры хантов и манси. Как ответ на эту потребность в 1987 году и возник этнографический музей под открытым небом «Торум Маа» – земля Торума. Его основателями стали мансийский поэт Юван Николаевич Шесталов и хантыйский писатель Еремей Данилович Айпин (оба с мировыми именами). Культуру обских угров решено было представить в Ханты-Мансийске на одном из семи священных холмов, недалеко от слияния Оби и Иртыша.

Музей «Торум Маа», как и положено музею, имеет стационарную экспозицию. Она представляет собой достоверную реконструкцию быта обских угров путем экспонирования аутентичных объектов:

- «Летнее стойбище ханты реки Аган» (летний дом, хозяйственный и охотничьи лабазы, навес-коптильня, хлебная печь, кострище);
- «Зимнее поселение северных манси» (зимний дом, хозяйственный и охотничий лабазы, хозяйственные постройки для содержания скота);
- действующее «Святылище обских угров»;
- охотничья тропа, которая представляет собой ловушки давящего типа на крупного и мелкого зверя, боровую дичь, ветровые заслоны [11].

Вместе с тем важнейшей составляющей музейной деятельности является научно-исследовательская работа, опирающаяся на регулярно собираемые среди коренных малочисленных народов автономного округа полевые этнографические материалы. Экспедиционная деятельность – не самоцель, а средство для возрождения народных праздников и традиций. Именно эта деятельность, по мнению организаторов музея, должна способствовать пробуждению этнической идентичности, консолидации коренных народов. Ежегодно музей организует для посетителей традиционные праздники и обряды обских угров, семинары, мастер-классы, детские занятия, лекции, экскурсии для различных категорий посетителей. Таким образом музей способствует

сохранению в активной деятельностной форме этнокультурного наследия округа и делает своих посетителей соучастниками возрождения и трансляции культурных традиций в формате неотрадиционализма. Необходимо подчеркнуть важную деталь: посетителями музея становятся не только ханты и манси, но и представители разных народов, проживающих на территории округа. Следовательно, этнокультурное наследие обских угров превращается в культурное наследие всего региона и осознается в качестве такового его жителями независимо от их этнической принадлежности, а они сами превращаются в активных участников презентации культурного наследия региона.

Этнографический музей под открытым небом «Торум Маа» при этом становится музеем регионального сообщества и во многом вбирает в себя функции, свойственные неотрадиционализму, но с поправкой на специфику музейной деятельности:

- пробуждение интереса у молодежи к этническим традициям;
- перевод традиций в сферу музейной деятельности;
- актуализация традиций в форме интерактивных технологий;
- сплочение этнического и регионального сообщества через систему семинаров, мастер-классов, музейных праздников;
- превращение музея и его практик в современный символ этнической культуры;
- презентация этнической культуры на региональном и всероссийском уровнях;
- укрепление этнической и региональной идентичности как следствие вышеперечисленных.

Как видим, трансформация этнографического музея в музей регионального сообщества стала ответом на возникшую социальную потребность в иных формах презентации этнокультурного наследия и раскрыла музей как культурную форму.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бромлей Ю. В. Современные проблемы этнографии (очерки теории и истории). М.: Наука, 1981. 390 с.
2. Путилов Б. Н. Фольклорное наследие и современная культура // Проблемы современного народного творчества. Русский фольклор. М.; Л., 1964. Вып. 9. С. 61–81.
3. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор. Очерки теории. Л.: Наука ЛО, 1986. 304 с.
4. Иванова Л. П. Типология фольклоризма в русской музыке XX века: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2005. 35 с.
5. Лаамажа Ч. К. Эффекты архаизации и формы неотрадиционализма в Сибири // Этносоциальные процессы в Сибири: тематический сборник. Новосибирск, 2015. Вып. 10. С. 22–36.
6. Рындина О. М. Этническая культура, цифровизация и неотрадиционализм // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 35. С. 264–274.
7. Хабек Й. О. Роль домов культуры в трансляции этничности // Этносоциальные процессы в Сибири: тематический сборник. Новосибирск, 2007. Вып. 8. С. 63–66.
8. Симонова В. В. Перфоманс обрядности как этнокультурный парадокс // Проблемы сибирской ментальности. СПб., 2004. С. 130–137.
9. Страницы истории // Музей Природы и Человека : [сайт]. URL: http://ugramuseum.ru/O_muzee/stranitsyi_istorii/ (дата обращения: 23.10.2023).
10. Степанова Л. В. Музей – отражение времени // Музей: вехи жизни: историко-краеведческий сборник. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. 456 с.
11. О музее // Бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Этнографический музей под открытым небом “Торум маа”»: [сайт]. URL: <https://torummaa.ru/history/> (дата обращения: 23.10.2023).

Статья поступила в редакцию 18.12.2023; одобрена после рецензирования 11.01.2024; принята к публикации 15.01.2024.

The article was submitted 18.12.2023; approved after reviewing 11.01.2024; accepted for publication 15.01.2024.

УДК 37:001.12(571)

Наталья Александровна Матвеева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, prorect-nr@altspu.ru

Людмила Геннадьевна Куликова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, lima17.82@mail.ru

III СИБИРСКАЯ ШКОЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ — ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

Третья Сибирская школа образовательной инноватики прошла в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» 12 декабря 2023 года. В этом году Школа проведена по теме «Педагогические исследования молодых ученых – практике образования». Научно-практическое мероприятие, организованное под научным руководством доктора педагогических наук, профессора, ректора университета Ирины Рудольфовны Лазаренко, было направлено на выявление перспективной тематики научных исследований инновационных процессов и эффективных практик инновационной деятельности, реализуемых молодыми учеными в системе образования. В ходе работы III Сибирской школы образовательной инноватики обсуждены основные направления фундаментальных и прикладных педагогических исследований, направленных на разработку и внедрение инновационных воспитательных практик; анализ инноваций в дидактике средней и высшей школы, описание инновационных процессов в управлении образовательной организацией и решение вопросов управления инновациями в процессе подготовки педагогических кадров.

Год от года расширяется география участников Школы. В работе III Сибирской школы образовательной инноватики приняли участие более 150 человек из 11 субъектов Российской Федерации. Также проблематика Школы вызвала профессиональный интерес ученых и педагогов трех стран ближнего зарубежья (Республика Таджикистан, Казахстан и Узбекистан). Данный показатель международного сотрудничества является знакомым для дальнейшего развития Сибирской школы образовательной инноватики.

Непосредственно очными участниками Сибирской школы явились педагоги учреждений дошкольного образования, дополнительного образования, учителя и представители админи-

страции образовательных организаций общего образования, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты педагогических вузов и колледжей, специалисты федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием, представители педагогической общественности Республики Алтай, Алтайского, Забайкальского и Красноярского краев, Новосибирской, Омской, Томской, Кемеровской областей, Республик Бурятия и Хакасии.

С приветственным словом к участникам Школы обратился заместитель директора Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения РФ, кандидат экономических наук *Владимир Владимирович Боков*. Представитель министерства подчеркнул актуальность задачи интеграции результатов научных исследований в инновационную практику системы общего среднего образования. Молодых ученых приветствовала заместитель министра образования и науки Алтайского края, кандидат социологических наук *Галина Владимировна Синицына*. Руководитель отметила, что «Сибирская школа образовательной инноватики, созданная Алтайским государственным педагогическим университетом, – это уникальная площадка...». В своем выступлении Галина Владимировна акцентировала внимание на роли педагогического университета в инновационном развитии региональной системы образования и значимости внедрения инноваций в практику среднего общего образования в Алтайском крае и для России в целом.

С приветственными словами к участникам Школы обратилась ректор АлтГПУ *Ирина Рудольфовна Лазаренко*: «Нам важно, что тематика Школы вызывает такой живой интерес, это значит, что наши молодые ученые идут правильным курсом, работают в аспекте прикладного иссле-

дования образовательных инноваций и выходят на уровень теоретического обобщения».

Модератор Школы, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности АлтГПУ *Наталья Александровна Матвеева* зачитала обращение директора Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования *Алексея Геннадьевича Благинина*: «Актуальные научные исследования обладают мощнейшим преобразующим потенциалом в развитии образования, позволяя получать новые знания и выявлять закономерности, которые могут быть использованы для повышения качества образования, внедрения прогрессивных технологий и гибких организационных форм, решения локальных и глобальных задач. Сегодня здесь собрались педагогические работники, специалисты органов управления образованием, научные сотрудники, в том числе молодые ученые. Каждый из вас вносит свой вклад в развитие современного образования».

На пленарном заседании *Светлана Владиславовна Колесова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики АлтГПУ, представила алгоритм описания образовательных инноваций. Данный алгоритм описания и исследовательский инструментарий для выявления типов и видов инноваций, реализуемых в практике общеобразовательной школы, был разработан и прошел апробацию в ходе выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ Алтайскому государственному педагогическому университету на выполнение фундаментальной НИР по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка», реализованной в 2021–2022 годах. Разработанный инструментарий и результаты экспертного онлайн-опроса «Инновации в региональной системе общего образования» дают возможность учета региональных особенностей при планировании инноваций в системе общего образования и организации целенаправленной работы по преодолению барьеров в реализации инновационной деятельности в школе, созданию эффективной системы управления инновационными процессами в общем образовании.

С презентацией электронной базы данных «Мониторинг инноваций в системе общего образования» выступила *Наталья Викторовна Тумбаева*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ ин-

форматики АлтГПУ. Разработанная в АлтГПУ информационная система «Мониторинг инноваций в системе общего образования» обеспечивает сбор актуальной информации о состоянии инновационных процессов, служит основой количественного и качественного анализа педагогических и управленческих инноваций, может быть использована при планировании образовательных инноваций и принятии эффективных организационных решений в управлении инновационными процессами в системе среднего образования. Программа предназначена к использованию педагогами-новаторами, администраторами образовательных учреждений общего образования, специалистами в области управления образованием, исследователями проблем и перспектив развития общего образования и позволяет определять направленность и масштаб педагогических и управленческих инноваций, планировать инновационную деятельность учителей, педагогов и администраторов учреждений общего образования.

Работа Сибирской школы образовательной инноватики была организована в формате четырех экспертных сессий. На первой и второй экспертных сессиях рассмотрены вопросы развития инновационных процессов в управлении образовательной организацией и в системе подготовки педагогических кадров. С молодыми учеными работали эксперты: Дюбенкова Марина Владимировна, директор КАУ ДПО «Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова», Крайник Виктор Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Халадов Хож-Ахмед Султанович, кандидат философских наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». Выступления 11 аспирантов, продемонстрировавших инновационную составляющую результатов самостоятельных педагогических исследований, дали возможность развернуть научную дискуссию, ориентированную на решение практических вопросов организации инновационной деятельности.

Третья и четвертая экспертные сессии были посвящены презентации молодыми учеными инновационных воспитательных практик и инноваций в дидактике современной школе. По этим направлениям работы Школы экспертами выступили: Веряев Анатолий Алексеевич, доктор педаго-

гических наук, профессор, руководитель учебной научно-исследовательской лаборатории «Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии института истории, гуманитарного, социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Чекалева Надежда Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», директор Омского научного центра РАО, член-корреспондент Российской академии образования. Было заслушано и обсуждено 13 выступлений молодых ученых, определены дальнейшие исследовательские и профессиональные задачи аспирантов в области создания и внедрения инноваций в сфере образования.

Научно-методическая результативность Школы была дополнительно усилена тем, что эксперты и молодые ученые получили комплект опубликованных научных изданий по проблеме образовательных инноваций [1–5]. Учебные и научные издания подготовлены научным коллективом АлтГПУ (руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор И. Р. Лазаренко, основные исполнители: доктор социологических наук, профессор Н. А. Матвеева; кандидат педагогических наук, доцент С. В. Колесова, кандидат педагогических наук Л. Г. Куликова, кандидат педагогических наук Н. В. Тумбаева, кандидат социологических наук О. Н. Замятина, молодые ученые А. Н. Логинов и О. А. Логинова) при финансовой поддержке фундаментального исследования «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» государственного задания № 073–00037–21–01 от 14.07.2021 г. и № 073–00087–22–02 от 26.04.2022 г. Результаты НИР доступны для массового применения в практике организации инновационной деятельности и управления инновационными процессами в системе общего образования.

Участники III Сибирской школы образовательной инноватики пришли к следующим выводам:

- необходимо систематически осуществлять экспертную оценку инновационных исследований молодых ученых с целью оказания научно-методической помощи в подготовке диссертационных исследований и дальнейшего развития тематики исследований в области педагогики и наук об образовании;

• целесообразно обеспечить построение системного взаимодействия представителей педагогической науки, образовательных организаций, специалистов управления образованием, педагогической и родительской общественности при реализации инноваций в системе среднего общего образования;

- создавать условия для обеспечения потребности управленческих кадров и педагогов системы общего образования в повышении научно-методологической и функциональной грамотности в области организации инновационной профессиональной деятельности и управления инновационными процессами как на уровне конкретной организации среднего общего образования, так и системы общего образования в целом на муниципальном, региональном и федеральном уровнях;

- содействовать в подготовке участников конкурса «Учитель года» в части формирования их навыков описания и презентации разработанных образовательных инноваций;

- разрабатывать и реализовывать новые программы повышения квалификации педагогов в сфере инновационной профессиональной деятельности с учетом специфики региональной системы общего образования;

- в практике организации инновационной деятельности, планирования и оценки эффективности внедряемых инноваций в образовательных организациях общего среднего образования, в масштабе муниципалитетов, субъектов РФ и федеральных округов целесообразно использовать исследовательский и аналитический инструментарий, разработанный в рамках реализации государственного задания по теме «Анализ инновационных процессов развития системы общего образования, научная и методологическая поддержка» [1–5].

В заключение отметим, что организаторы и участники III Сибирской школы образовательной инноватики «Педагогические исследования молодых ученых – практике образования» в представленном формате мероприятия достигли поставленной научно-методической цели. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», инициатор и организатор Школы, ориентирован на дальнейшее формирование научной традиции широкого обсуждения теоретических и практических вопросов образовательной инноватики, эффективное решение задач инновационного развития российского образования.

Список источников

1. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова [и др.]; под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 51 с.
2. Инновационная образовательная среда учреждений среднего общего образования / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова [и др.]; под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 23 с.
3. Инновационные процессы в системе общего образования: учебное пособие / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова [и др.]; под ред. И. Р. Лазаренко. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 140 с.
4. Направленность инноваций в системе общего среднего образования России (методика измерения и оценка состояния) / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова и [и др.]; под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 24 с.
5. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова [и др.]; под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 40 с.

Издано в АлтГПУ



Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XIV Региональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, Году педагога и наставника в РФ, г. Барнаул, 20–21 апреля 2023 года / под науч. ред. О. Г. Холодковой, Т. В. Поданёвой. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

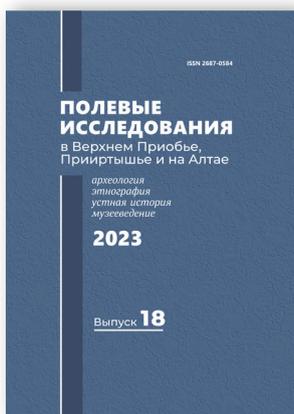
В сборнике представлены материалы XIV Региональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, Году педагога и наставника в РФ. Авторы исследуют актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики, непрерывное педагогическое образование в современных условиях, актуальные вопросы психологии образования, психолого-педагогические аспекты становления жизненного пространства человека, теорию и практику организации социально-педагогической деятельности, организацию комплексного сопровождения детей с ОВЗ, современное дошкольное образовательное пространство, теорию и практику современного начального образования, психологические и педагогические проблемы консультирования родителей, идеи К. Д. Ушинского. Рекомендовано студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам, психологам, преподавателям.



Актуальные проблемы развития математического образования в школе и в вузе : материалы XII Региональной научно-практической конференции, г. Барнаул, 16–17 ноября 2023 года / под науч. ред. И. Г. Кулешовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2023.

В материалах конференции рассмотрены проблемы совершенствования содержания и технологии обучения математике на разных уровнях общего образования, подготовки учителя математики к работе в современных условиях, математической подготовки студентов вузов по различным направлениям.

Сборник материалов конференции адресован специалистам в области теории и методики обучения математике в школе и в вузе.



Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2023 г. : Вып. 18 : сборник научных трудов / под ред. М. А. Демина, Т. К. Щегловой, Н. С. Грибановой, Н. Н. Голловченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 338 с.

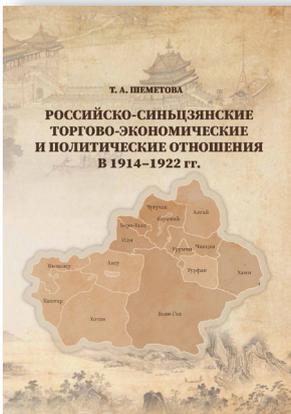
Сборник включает материалы конференции, посвященной обсуждению результатов полевых исследований 2023 г. в области археологии, устной истории и этнографии в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае. В издании представлены новые археологические и этнографические материалы, а также приведены варианты их использования в выставочной и проектной деятельности музеев. Сборник, так же как и конференция, посвящен 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора исторических наук, профессора Алексея Павловича Уманского. Первый раздел публикуемых материалов посвящен его деятельности и влиянию на развитие современной археологии, этнической истории, практики выявления и сохранения историко-культурного наследия, краеведческого и музейного движения.

Издание рассчитано на широкий круг специалистов в области региональной истории, этнографии, археологии и музейного дела, а также краеведов и всех интересующихся изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия.



Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 17–18 ноября 2023 г. / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. Вып. 5. – 240 с.

В сборник включены материалы всероссийской научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 17–18 ноября 2023 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты. Сборник состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические наработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.



Шеметова, Т. А. Российско-сибирские торгово-экономические и политические отношения в 1914–1922 гг. : монография / Т. А. Шеметова. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 306 с.

Монография посвящена малоизвестному сюжету из истории взаимоотношений Императорской России, а затем Советского Союза с китайской провинцией Синьцзян. Впервые вводимые в научный оборот документы, недоступные на протяжении многих лет, позволили проследить историю формирования и выявить особенности российско-сибирских торгово-экономических и политических отношений в период с 1914 по 1922 г. Большое внимание уделено изучению отношений администрации провинции с белогвардейцами и представителями Советской России в плане выстраивания торгово-экономических и политических отношений. Данные вопросы рассмотрены в контексте международных отношений в регионе. Книга рассчитана на специалистов историков, а также на всех, кто интересуется российско-китайской историей.



Этнография Алтая и сопредельных территорий : материалы 11-й Международной научной конференции (Барнаул, 26–28 октября 2023 г.) «Этнография Алтая и сопредельных территорий в дискурсе новационных и традиционных подходов: антропологическое измерение региональной истории и культуры народов». Вып. 11 / под ред. Т. К. Щегловой. – Барнаул : АлтГПУ, 2023. – 428 с.: ил.

В сборнике представлены исследования специалистов в сфере этнографии, социальной и культурной антропологии, истории и других социогуманитарных наук из России, Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана, Беларуси и Молдовы. Разделы сборника отражают тематику работы секций по направлениям: идентичность и этнические процессы в прошлом и настоящем; культура и быт народов в полиэтничном пространстве регионов; теоретические проблемы, историография и особенности источниковедения этнологии в региональных исследованиях; этнография восточнославянского населения; антропология советского: практики коммуникации и коммеморации регионального общества и власти; теоретические проблемы, историография и особенности источниковедения этнологии в региональных исследованиях; устная история как источник и метод этнографических и антропологических исследований. Интерес представляют публикации полевых материалов, устных и архивных источников, а также достижений в области теории и методологии исследований. Материалы конференции демонстрируют вариативность методов, подходов и выводов представителей различных научных центров и школ.

Издание может быть полезно широкому кругу специалистов социогуманитарных наук, а также обширной читательской аудитории.

Сведения об авторах

Блохин Владимир Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбургская духовная семинария (г. Екатеринбург, Россия).

Бородовский Андрей Павлович – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБУН «Институт археологии и этнографии СО РАН» (г. Новосибирск, Россия).

Витюнин Максим Александрович – кандидат химических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Ежов Павел Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Живора Елена Вячеславовна – аспирант кафедры индустриально-педагогической подготовки, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Россия). Научный руководитель – Прихода Игорь Викторович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры индустриально-педагогической подготовки, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Россия).

Каткова Виктория Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и практики перевода и общего языкознания, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Россия).

Костылева Татьяна Александровна – кандидат философских наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» (г. Ханты-Мансийск, Россия).

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

Красилова Екатерина Владимировна – следователь, Следственное Управление УМВД России по г. Барнаулу (г. Барнаул, Россия).

Куликова Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Лаврентьева Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Майзенгер Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Марьина Ольга Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Матвеева Наталья Александровна – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Новикова Наталья Викторовна – аспирант, кафедра общей и социальной педагогики института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Обласова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Повинич Алина Юрьевна – аспирант кафедры общей и педагогической психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

(г. Томск, Россия). Научный руководитель – Костюкова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

Прихода Игорь Викторович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры индустриально-педагогической подготовки, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля (г. Луганск, Россия).

Рындина Ольга Михайловна – доктор исторических наук, профессор, старший научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

Рязанова Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Самарин Валерий Анатольевич – кандидат технических наук, доцент, доцент инженерной школы цифровых технологий, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» (г. Ханты-Мансийск, Россия).

Самарина Ольга Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент инженерной школы цифровых технологий, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» (г. Ханты-Мансийск, Россия).

Сартаков Игорь Витальевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, ФГБОУ

ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Смирнов Александр Васильевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

Суханова Ирина Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Худенко Елена Анатольевна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой литературы, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Черникова Алла Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Чикова Ольга Анатольевна – доктор физико-математических наук, профессор кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия); профессор кафедры информационных систем и цифрового образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, 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*

• 2024 • 1 (58) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 04.03.2024 г. Дата выхода в свет 15.03.2024 г.

Объем 13,8 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 03.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557.