

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2024

•2 (59)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2024 • 2 (59) •

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);
Матьмуров 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);

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

- Резанович И. В.
ФАКТОРЫ ВЫБОРА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА 5
- Скахина П. Н.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ..... 11
- Станкевич О. А.
РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ САМОРЕГУЛЯЦИЮ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 18

Методология и технология профессионального образования

- Гнездилова Е. В.
ГИПЕРТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АДЪЮНКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ..... 24
- Заяц Ю. С., Тимошенко А. Ю.
РЕСУРСЫ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 31
- Степанушко И. В.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ КОМПОНЕНТОВ 38
- Юрченко М. А., Бойко Е. Н.
ОТ МЕДИАГРАМОТНОСТИ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

- Бобченко Т. Г.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ 50
- Гребенникова Н. В.
СВЯЗЬ СМЫСЛА ЖИЗНИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ..... 58
- Ефанова М. И., Вигандт Е. С.
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ 65
- Русина С. А.
ПЕРФЕКЦИОНИЗМ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ... 72

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**Отечественная история**

Корчагин А. П., Филатова М. О.
КАРТА СИБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1765 г. КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ РУССКИМИ
ТЕРРИТОРИИ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ 79

Лавниченко К. И.
ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗМЕЩЕНИЕ НАРОДНЫХ СУДОВ В АЛТАЙСКОЙ ГУБЕР-
НИИ В 1920–1922 гг. 86

Ростов Н. Д., Климова И. А.
УКОМПЛЕКТОВАНИЕ ВОЕННЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НАРКОМПРОСА
СИБИРИ В 1939–1945 ГОДАХ 93

Этнология, антропология и этнография

Богдашина И. В.
ЖЕНСКАЯ РАБОЧАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В СТАЛИНГРАДЕ/ВОЛГОГРАДЕ 1950–1960-х гг.: ПО СВЕДЕ-
НИЯМ АВТОДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ 99

Жигунова М. А.
СОВРЕМЕННАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИО-
КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 106

Люля Н. В.
МАТЕРИАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ УКРАИНСКОГО СЕЛЬСКОГО НА-
СЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1910–1960-е ГОДЫ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ 113

Сведения об авторах..... 121

Информация для авторов 122

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-5-10

Ирина Викторовна Резанович

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, rae74@mail.ru

ФАКТОРЫ ВЫБОРА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ РАБОТЫ ПРОФИЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА¹

Аннотация. В настоящее время психолого-педагогические классы становятся важным элементом подготовки обучающихся к будущим педагогическим профессиям. Открытие таких классов в нашей стране часто осуществляется на интуитивной основе, без всестороннего анализа имеющихся факторов и выбора наиболее эффективной организационной модели их работы. В статье выделены основные факторы, рассмотрены их компоненты и уровень проявления, предложена методика оценки каждого фактора.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы; организационные модели; факторы выбора модели.

Irina V. Rezanovich

Voronezh State Pedagogical University, Russia, Voronezh, rae74@mail.ru

FACTORS OF CHOOSING AN ORGANIZATIONAL WORK MODEL FOR A SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS

Abstract: Nowadays, psychological and pedagogical classes are becoming an important element of preparing students for future teaching professions. The opening of such classes in our country is often carried out on an intuitive basis, without a comprehensive analysis of the available factors and the choice of the most effective organizational model of their work. The article highlights the main factors, examines their components and the level of manifestation, and suggests a methodology for evaluating each factor.

Keywords: psychological and pedagogical classes; organizational models; model selection factors.

В настоящее время от профессионального педагогического образования, которое создает кадровую основу для всей образовательной системы страны, требуется опережающий темп развития. Данное обстоятельство обусловило появление двух основополагающих документов: «Стратегия развития системы непрерывного педагогического образования в РФ до 2030 года» (2020 г.) и «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (2022 г.), в которых анализируются проблемы педагогического образования, ставятся стратегические цели, обосновывается необходимость непрерывного профессионального развития педагогических кадров, подчеркивается важность разработки комплексных мер по ранней профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии.

Одним из решений поставленных задач стало распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Рос-

сийской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [1], а также внесенные в него распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 августа 2021 г. изменения [2]. Благодаря этому распоряжению с 2021 года в нашей стране стали возрождаться профильные психолого-педагогические классы (ППК). Основные цели таких классов:

- 1) выявление способных и талантливых ребят, склонных к педагогической и воспитательной деятельности;
- 2) помощь старшеклассникам в профессиональном самоопределении;
- 3) интеграция педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе школьного образования [3, с. 11].

Во многих регионах стала проводиться интенсивная работа в данном направлении, о чем свидетельствует открытие 3 300 ППК, где проходят обучение 50 000 подростков [4]. При этом создаются разные организационные модели психолого-педагогических классов, работа которых осущест-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России, проект «Моделирование работы психолого-педагогических классов в современных условиях» (дополнительное соглашение № 073-03-2024-048/1).

вляется методом проб и ошибок: внутришкольная модель, модель базовой школы, модель ресурсного центра и др. [3, с. 10], считаем уместным еще добавить модель виртуального класса как современную тенденцию цифровизации образования.

Становление педагога – это сложный процесс формирования и развития профессионально-педагогических качеств личности, который происходит более эффективно при непрерывности данного процесса. Непрерывность в психолого-педагогических исследованиях трактуется как «...постоянный рост образовательного потенциала личности...» [5, с. 41]. ППК становятся связующим звеном между средним общим и высшим профессиональным образованием, повышая интерес и мотивацию обучающихся к педагогической профессии.

Несмотря на небольшой срок работы ППК в нашей стране, научное сообщество активно включилось в разработку теоретических основ их работы. В частности, разработки об усилении преемственности педагогического образования среди обучающихся 8–11-х классов предлагает Н. В. Горбунова [6, с. 82]; о включении ППК в воспитательную систему школы – А. К. Шленёв [7]. Как форму профильного образования предложили рассматривать ППК Н. В. Корепанова и Е. А. Стародубова [8], как условие профессионального самоопределения рассматривается допрофессиональная подготовка, осуществляемая в ППК [9], как средство формирования единого городского образовательного пространства (на примере Санкт-Петербурга) [10], описан многолетний опыт работы ППК Омского государственного педагогического университета [11]; опыт работы ППК в Костромской области [12] и Оренбуржье [13], представлены модели ППК, реализуемые образовательными организациями [14].

Вместе с тем в научных публикациях организационные модели работы ППК рассмотрены недостаточно: не выделены основания для их выбора, не раскрыты условия их успешного функционирования, не обозначены сильные и слабые стороны каждой из моделей. Таким образом, можно отметить *противоречие* между использованием разных организационных моделей работы ППК и недостаточно разработанными теоретическими основаниями для их выбора.

Обозначенное противоречие обусловило проведение исследования с целью выявления факторов, детерминирующих выбор организационной модели работы ППК.

Методологической базой исследования были избраны системно-деятельностный (А. Г. Асмо-

лов и др.) [15] и аксиологический (В. И. Колесов, А. Н. Смолонская, С. И. Смолонский и др.) [16] подходы. Системно-деятельностный подход ориентирует исследование на: 1) рассмотрение ППК как системы, взаимодействующей с окружающей средой, обладающей множеством взаимосвязанных элементов; 2) проведение параллели между целями профориентации общеобразовательной организации и персональными целями участников образовательного процесса; 3) установление причин недостаточно эффективной работы ППК; 4) определение факторов, предопределяющих выбор организационных моделей ППК как системного управленческого решения; 5) учет готовности обучающихся к использованию информационных и технологических ресурсов, социальному взаимодействию и решению проблемы самоопределения; 6) переход к стратегии социально-профессионального проектирования и развития личности обучающегося; 7) учет всех компонентов структуры деятельности (потребность, мотив, интерес и т. д.) участников образовательного процесса.

Аксиологический подход при определении интересующих нас факторов ориентирует на понимание: *социальной функции ППК*, заключающейся в сознательном объединении старшеклассников, которые обладают эмоционально-ценностным отношением к психолого-педагогическим профессиям; *регулятивной функции*, представленной процессами конструирования социальных форм взаимодействия, вовлечения и участия всех заинтересованных образовательных организаций. Кроме того, данный подход обуславливает учет ценностных ориентаций, индивидуальных мнений, предпочтений и возможностей всех участников образовательного процесса.

Изучение опыта организации и функционирования педагогических классов в разных регионах и опыт работы в данном направлении Воронежского государственного педагогического университета позволили выделить несколько факторов, которые могут оказать влияние на выбор модели работы ППК.

Первый фактор – заинтересованность администрации(-й) образовательной(-ых) организации(-й) в ППК. Данный фактор мы оцениваем по следующим критериям: а) заинтересованность как организатора, которая проявляется в желании открытия ППК на своей территории; б) заинтересованность как координатора, заключающаяся в установлении и поддержке коммуникаций между обучающимися и ответственными за работу ППК; в) заинтересован-

ность как участника, проявляющаяся в констатации участия обучающихся школы в ППК, которая нужна для отчетной документации; г) отсутствие заинтересованности. Результат опроса директоров 426 общеобразовательных организаций показал, что заинтересованность как организатора проявили 7 директоров; заинтересованность как координатора – 198, заинтересованность как участника – 113, отсутствие заинтересованности – 108 директоров. Очевидно, что только в первом случае есть возможность организации ППК как внутри-школьной или сетевой (районной) модели; во втором случае есть хорошая возможность включения (с помощью администрации) обучающихся в координационную, координационно-сетевую или виртуальную модели ППК. Таким образом, становится актуальной дополнительная работа по вовлечению руководителей общеобразовательных организаций в работу ППК.

Второй фактор – место жительства обучающихся, которое оценивается по двум критериям: степень удаленности (между образовательными организациями района, готовыми присоединиться к сетевой модели ППК, или от университета и его филиалов) и транспортная доступность (от места проживания до места проведения занятий). В результате получается три варианта: микроконтур – наименьшая удаленность и возможность прибытия к месту занятий в течение часа; мезоконтур – средняя удаленность и возможность прибытия на занятия, затратив на дорогу от одного до двух часов; макроконтур – значительная удаленность и возможность прибытия транспортом более двух часов.

Третий фактор – ресурсы общеобразовательной(-ых) организации(-й). К ресурсному обеспечению относятся: репутация организации; материально-техническая оснащенность, обеспеченность учебными аудиториями (их загруженность), наполняемость классов (их количество в параллели), педагогические кадры, методические и информационные ресурсы.

Репутация – это мнение в обществе о достоинствах и недостатках чего-либо, а в нашем случае об общеобразовательной организации. Репутация складывается из нескольких составляющих: а) легенда школы (интересно составленная информация о достоинствах школы); б) количество, качество и постоянство информационных потоков о школе (СМИ, интернет-пространство, официальный сайт, социальные сети); в) партнерские отношения с предприятиями, вузами, государственными структурами; г) репутация руководителя; д) мнение социума (отзывы, комментарии и т. д.). Каждая

составляющая может оцениваться по 10-балльной шкале. Средняя арифметическая оценка служит для определения уровня репутации. Высокий уровень – 8–10 баллов; средний уровень – 6–7 баллов; от 1 до 5 баллов – низкий уровень.

Оценка материально-технической оснащенности требуется для фиксации возможностей образовательной организации проводить занятия в дистанционном формате. Для этого оценивается возможность обеспечения каждого ученика ППК компьютером на занятиях, наличие и устойчивость интернет-связи. Возможны три варианта оценки: полная обеспеченность – 10 баллов; обеспеченность большинства обучающихся – 5 баллов, обеспеченность меньшинства – 2 балла.

Обеспеченность свободными учебными аудиториями становится сложной проблемой для школ с обучением в 2 смены. Поэтому требуется уточнение наличия возможностей размещения обучающихся ППК.

Сведения о наполняемости классов необходимы для понимания возможности школы организовать ППК на своей площадке. Отметим, что такая возможность появляется при наличии нескольких классов в параллели, что характерно для крупных городов.

Педагогические кадры требуют оценки с позиции включения их в образовательный процесс ППК. В систему оценки необходимо включить: а) уровень профессионального мастерства учителя; б) возможности учителей по времени, в соответствии с расписанием основных занятий; в) готовность и способность работать со старшеклассниками по профессиональной ориентации на педагогические специальности. Оценка кадрового потенциала проводится психологами, полученные данные шкалируются для получения общих оценок по 10-балльной шкале.

Далее необходимо сложить все полученные баллы и оценить имеющиеся ресурсы по уровням: высокий (8–10 баллов), средний (5–7 баллов) и низкий (1–4 балла).

Четвертый фактор – ресурсы педагогических работников. Это личностные и профессиональные особенности педагогических работников, которые необходимо учитывать при выборе модели работы ППК. К таким особенностям относятся: а) высокая мотивация к работе в ППК; б) владение современными информационными ресурсами для работы в дистанционном формате (например, <http://atlas100.ru/>, <https://navigatum.ru/>, <https://profilum.ru/>, <https://moeobrazovanie.ru/>, [Вестник Алтайского государственного педагогического университета](https://</p></div><div data-bbox=)

smartia.me/skills/, <https://proektoria.online/>, <https://proforientator.ru>, <https://proekt-pro.ru/> и др.); в) владение разнообразными педагогическими технологиями; г) желание узнавать новое и самосовершенствоваться. Оценка проводится с помощью тестов, опросников и самооценки, а полученные результаты также шкалируются по 10-балльной шкале. Получаем уровни ресурсов педагогических работников по аналогии с третьим фактором.

Пятый фактор – ресурсы обучающихся. К этим ресурсам можно отнести: а) предпочитаемые способы и формы взаимодействия с учителями; б) имеющееся время для дополнительных занятий; в) личный смысл и ценность участия в мероприятиях; г) потребность в новых социальных контактах. Оценка проводится на основе педагогического наблюдения, анкетирования и тестирования. Далее с помощью шкалирования и приведения всех данных к единой 10-балльной шкале определяется уровень ресурсов обучающихся (аналогично с факторами 3 и 4).

В начале года обучающимся тех школ, которые подали заявки на участие в Программе профориентации по педагогическим специальностям, предлагается заполнить анкету, на основании которой создаются для них персональные предложения по зачислению в психолого-педагогический класс той или иной модели обучения. Как правило, предоставляется выбор (2–3 модели). Например, очные занятия в университете (ресурсная модель) и дистанционные занятия в виртуальном классе (сетевая модель).

Опыт работы с ППК показывает целесообразность проведения первичного отбора в такой класс. Это позволяет:

- 1) повысить мотивацию и ответственность обучающихся, так как, когда есть хоть небольшое препятствие к обучению, оно больше ценится;
- 2) минимизировать уход обучающихся из ППК из-за ошибочного выбора или отсутствия времени для посещения занятий;
- 3) создать сообщество мотивированных и заинтересованных старшеклассников, которое будет работать в творческой атмосфере, способствующей повышению уверенности в правильности выбора будущей профессии.

Опираясь на разработанную коллективом Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации Концепцию профильных психолого-педагогических классов [3], были взяты для рассмо-

трения несколько моделей таких классов: традиционная (внутришкольная), модель базовой школы, модель ресурсного центра, модель виртуального класса, кластерная модель образовательных организаций одного или разных типов и видов, кластерная модель из организаций системы образования с организациями других сфер деятельности и кластерная модель из общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования.

На основе анализа опыта работы с ППК были выделены пять факторов, которые предопределяют возможные организационные модели этих классов: заинтересованность администрации образовательной организации, место жительства обучающихся, ресурсы общеобразовательной организации, ресурсы педагогических работников этой организации и ресурсы обучающихся. Отмеченные факторы выбора организационной формы ППК создают основу для правильной оценки образовательными организациями своих желаний и возможностей. Предложенная методика оценки каждого фактора позволяет получить более объективные выводы и, следовательно, сделать правильный выбор в сторону той или иной организационной модели ППК.

Администрации общеобразовательной организации следует оценить все факторы выбора определенной модели организации, координации или участия в работе ППК. Для этого предлагаем воспользоваться таблицей (см. ниже).

Несмотря на то, что оценку предложенных факторов и выбор организационной модели работы ППК осуществляет администрация общеобразовательной организации, педагогические вузы региона могут и должны оказывать им организационно-методическую поддержку. Так Воронежский государственный педагогический университет (ВГПУ) предлагал всем заинтересованным общеобразовательным организациям оценить свои возможности, ресурсы и принять решение о целесообразности той или иной модели работы ППК.

Педагогический университет может реализовывать как ресурсную модель (проведение очных занятий), так и модель виртуального класса (сетевую модель). В ВГПУ реализуются обе модели: ресурсная – для школьников г. Воронежа, виртуального класса – для обучающихся в школах Воронежской области, так как администрации общеобразовательных организаций приняли решение о передаче педагогическому университету проведения занятий с ППК, оставив себе роль коорди-

натора. По результатам 2021–2022 учебного года виртуальная модель была дополнена проведением педагогических интенсивов на территории базовых школ, в которые приезжали школьники из близлежащих территорий. Эти очные занятия проводятся преподавателями университета. Кроме того, в модуле «Педагогическая практика» предусмотрена большая работа по привлечению всех старшеклассников в проводимые университетом мероприятия: научно-практические конфе-

ренции, олимпиады, дни открытых дверей, студенческие фестивали, конкурсы и т. д. В результате создана сеть виртуальных ППК, в которых занимаются 926 старшеклассников из 205 школ области. Опыт 3-летней работы показывает эффективность выбранных моделей работы ППК, о чем свидетельствуют ежегодный рост количества абитуриентов и третье место, занятое университетом в Воронежской области за 2023 год, по среднему баллу ЕГЭ университета.

Факторы, влияющие на выбор организационной модели работы ППК

Модели психолого-педагогических классов	Факторы выбора модели															
	Заинтересованность администрации			Место жительства обучающихся			Ресурсы общеобразовательной организации			Ресурсы педагогических работников			Ресурсы обучающихся			
	Орг.	Кооп.	Уч.	Мик.	Мек.	Мак.	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
Традиционная (внутришкольная)	+			+	+		+				+			+	+	
Модель базовой школы	+	+	+	+	+		+				+			+		
Модель ресурсного центра			+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		
Модель виртуального класса (сетевая модель)	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+		
Кластерная модель образовательных организаций одного или разных типов и видов			+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		
Кластерная модель из организаций системы образования с организациями других сфер деятельности			+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		
Кластерная модель из общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования			+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+		

Таким образом, предложенные факторы для оценки и выбора организационной модели ППК могут быть использованы администрациями общеобразовательных организаций в других регионах страны. Автор выражает надежду на практическую пользу представленных материалов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что 1) рассмотрены основные факторы выбора организационной модели ППК; 2) обоснованы их структурные компоненты, которые являются теоретической основой для проведения оценочных процедур; 3) полученные ре-

зультаты могут быть использованы в законодательной, организационно-управленческой и коммуникативно-рефлексивной практике функционирования ППК.

Практическая значимость представлена разработанной методикой оценки основных факторов выбора организационной модели ППК.

Перспективы дальнейших исследований связаны с теоретической разработкой, апробацией и оценкой эффективности каждой из существующих организационных моделей работы психолого-педагогических классов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р // Гарант.ру: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/> (дата обращения: 18.04.2024).
2. Изменения, которые вносятся в раздел III основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.08.2021 // Правительство России: [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/all/136142/> (дата обращения: 18.04.2024).
3. Концепция профильных психолого-педагогических классов. URL: <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2022/01/konceptsiya-profilnyh-psihologo-pedagogicheskikh-klassov.pdf> (дата обращения: 02.03.2024).
4. Профильные психолого-педагогические классы // Академия Минпросвещения России: [сайт]. URL: <https://arkpro.ru/profilnye-psihologo-pedagogicheskie-klassy> (дата обращения: 02.03.2024).
5. Жуков Г. Н. Непрерывное профессионально-педагогическое образование: проблемы и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 3 (52). С. 39–45.
6. Горбунова Н. В. Популяризация педагогического образования: актуальные мероприятия и их перспективы // История, теория и методология педагогического образования. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 10–14.
7. Шленёв А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 222 с.
8. Корепанова Н. В., Стародубова Е. А. Педагогический класс в российской школе как форма профильного образования // Cross – Cultural Studies: Education and Science. 2021. Т. 6, № 3. С. 99–108. DOI 10.24412/2470-1262-2021-3-99-108.
9. Резникова Е. В., Салаватулина Л. Р. Формирование профессионального самоопределения у обучающихся в условиях педагогических классов // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5, №6. С. 146–151.
10. Купцова С. А. Психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства // Kant. 2021. № 3 (40). С. 239–244. DOI 10.2493/2222-243X.2021-40.45.
11. Диких Э. Р., Чухина Е. В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 139–142.
12. Хорошенина Т. П., Геранина О. В. Особенности социально-профессионального самоопределения выпускников педагогических классов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. № 1. С. 275–279.
13. Буганова Е. В., Москвина А. В. Из педагогического класса – в педагогическую профессию // Kant. 2018. № 1 (26). С. 28–31.
14. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации: методические рекомендации / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков [и др.]. Челябинск, 2022. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/b39/b39353562a723b1db78d7a935ea096ca.pdf> (дата обращения: 02.03.2024).
15. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
16. Колесов В. И., Смолонская А. Н., Смолонский С. И. Сущность аксиологического подхода в целостном педагогическом процессе в современных условиях // Школа Будущего. 2018. № 3. С. 38–42.

Статья поступила в редакцию 05.03.2024; одобрена после рецензирования 20.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 05.03.2024; approved after reviewing 20.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

УДК 37.015.3+37.048.45

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-11-17

Полина Николаевна Скахина

Вологодский государственный университет, г. Вологда, Россия, p.skakhina@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Определены теоретико-методологические подходы к обоснованию сущности феномена педагогического сопровождения. Интерпретировано содержание понятий «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся», «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов».

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; педагогическое сопровождение профессионального самоопределения; педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов.

Polina N. Skakhina

Vologda State University, Vologda, Russia, skakhinapn@vogu35.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN ATTENDING ADVANCED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Abstract. The article examines the essence of pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren who attend advanced psychological and pedagogical classes. Theoretical and methodological approaches to substantiating the essence of the phenomenon of pedagogical support are defined. The content of the concepts “pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren”, “pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren of psychological and pedagogical classes” is interpreted.

Keywords: pedagogical support; pedagogical support of professional self-determination; pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren of psychological and pedagogical classes.

Одной из задач развития Российской Федерации является вхождение в число ведущих стран мира по качеству общего образования. Для достижения данной цели в первую очередь необходимо решение проблемы кадрового обеспечения в образовательных организациях. Потребность школ в учителях подтверждает большое количество соответствующих вакансий. Президент России В. В. Путин объявил 2023 год Годом педагога и наставника. Это сделано с целью повышения престижа профессии учителя, повышения интереса молодежи к педагогике, привлечения в педагогические вузы абитуриентов, готовых впоследствии работать в школах.

Министерством просвещения Российской Федерации поставлена задача перед субъектами Российской Федерации об открытии профильных психолого-педагогических классов [1]. Один из ожидаемых эффектов открытия таких классов – восполнение дефицита педагогических кадров: предполагается, что выпускники данных классов осуществят свой профессиональный выбор в пользу человекоориентированных профессий, в том числе профессии педагога. Однако выбор школьниками данного профиля обучения еще не указывает на завершившийся процесс их профессионального

самоопределения, а также на их готовность к профессиональному педагогическому образованию.

Обучение в психолого-педагогических классах направлено на профессиональную ориентацию школьников и содействует их профессиональному самоопределению, а также способствует формированию у них мотивации к педагогическому образованию и интереса к педагогической профессии. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

В соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года сопровождение педагогически одаренной молодежи является одной из задач государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования [2]. Сопровождение не просто дополняет уже существующие методы и технологии, но и помогает успешно адаптироваться обучающимся к образовательному процессу.

Процесс сопровождения используется в различных сферах для решения насущных проблем: медицинское сопровождение – при лечении боль-

ных; социальное – для людей, нуждающихся в социальной поддержке; также выделяется сопровождение юридических сделок, сопровождение для инженеров в ходе строительства и сопровождение производственно-технологических процессов, тренерское сопровождение спортсменов и т. д. [3].

Наиболее часто термин «сопровождение» употребляется в педагогической сфере. Так, сопровождение в образовании рассматривали В. А. Айрапетова [4], Е. А. Александрова [5], Л. Н. Бережнова [6], М. Р. Битянова [7], В. И. Богословский [6], Б. З. Вульф [8], Е. И. Казакова [9], И. А. Колесникова [10], А. В. Мудрик [11], К. П. Сенаторова [12], В. А. Слостенин [10], А. П. Тряпицына [9], А. Л. Уманский [13], С. А. Ускова [14], С. Н. Чистякова [15] и др.

Термин «педагогическое сопровождение» вошел в педагогический лексикон в последней четверти XX века. Его появление связано, с одной стороны, с развитием психологической службы в системе образования (психолого-педагогическое сопровождение, медико-психолого-педагогическое сопровождение); с другой стороны, с оформлением теорий гуманистической педагогики, в частности концепции педагогической поддержки (однако понятие «педагогическое сопровождение» в рамках данной концепции как самостоятельное практически не рассматривается) [16].

Сложившиеся в науке теоретико-методологические подходы к обоснованию сущности феномена педагогического сопровождения отражены в таблице.

Теоретико-методологические подходы к обоснованию сущности феномена педагогического сопровождения

Признаки классификации	Авторы
1. По основополагающей форме педагогического сопровождения	
Педагогическая концепция	Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына [9] и др.
Педагогический процесс	И. Е. Балыкова [17], Е. А. Бызов [18], И. А. Колесникова, В. А. Слостенин [10], С. А. Ускова [14] и др.
Педагогическая система, совокупность педагогических мер	Б. С. Гершунский [19], В. А. Слостенин [10], Н. О. Яковлева [20] и др.
Педагогическая технология	Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский [6], Г. Е. Котькова [21] и др.
Педагогическая деятельность, сфера деятельности педагога	Е. А. Александрова [5], В. Н. Антонова [22], А. В. Мудрик [11], В. А. Педан [23], С. Н. Чистякова [15], В. А. Шишкина [24] и др.
Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	В. А. Айрапетова [4], Ю. В. Мазейна [25], К. П. Сенаторова [12], А. Л. Уманский [13] и др.
2. По методологическому подходу к пониманию сущности педагогического сопровождения	
Личностный подход (ориентирован на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его индивидуального развития, уважение прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения. Данный подход предполагает «создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников»)	Е. А. Александрова [5], Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына [9], А. Л. Уманский [13], С. Н. Чистякова [15] и др.
Антропологический подход (предполагает рассмотрение целостной ситуации развития школьника в контексте его связей и отношений с окружающим миром)	Е. А. Бызов [18], К. П. Сенаторова [12] и др.
Аксиологический подход (предполагает формирование системы личностных ценностей у обучающихся)	З. Р. Максимова [26], А. В. Мудрик [11], Г. Н. Попкова [27], Е. С. Чашина [28] и др.
Акмеологический подход (основан на развитии у обучающихся стремления и способностей к самореализации, к профессиональному образованию)	Е. П. Бочарова [29], Е. Ю. Валитова [30], Г. М. Клочева [31], И. В. Крыжановская [32], А. М. Леонтьев [33], Г. Н. Попкова [27] и др.

Признаки классификации	Авторы
Рефлексивный подход (подразумевает развитие у обучающихся навыков самоанализа и самооценки)	В. Н. Антонова [22], И. Е. Балыкова [17] и др.
Рефлексивно-ценностный подход (предполагает стимулирование осознания школьниками смысла своей жизни и ее ценностных составляющих)	И. В. Иванова [34]
Компетентностный (ориентирован на освоение и развитие компетенций)	Е. А. Дерябина [35], Н. И. Туровец [36] и др.
3. По цели педагогического сопровождения	
Принятие решения обучающимся в ситуации жизненного выбора и последующий анализ совершенных действий	В. А. Айрапетова [4], Е. И. Казакова [9], Ю. В. Мазеина [25], А. П. Тряпицына [9] и др.
Личностный рост ребенка, его социальная адаптация, выбор способов поведения, принятие решения об избираемой деятельности и самоутверждение в ней	К. П. Сенаторова [12], С. Н. Чистякова [12]
Успешная социализация ребенка в социуме	Е. А. Бызов [37]
Реализация школьником своего потенциала	А. Л. Уманский [13]
Самореализация и саморазвитие обучающегося, актуальное и перспективное развитие ребенка	К. С. Кузнецова [38], А. В. Мудрик [11], В. А. Педан [23], С. А. Ускова [14] и др.
Развитие позитивной активности обучающегося, его самостоятельности, самоактуализация, самоопределение	В. Н. Антонова [22], Б. З. Вульф [8], И. А. Колесникова, В. А. Слостенин [10]
Самостоятельное планирование обучающимся жизненного пути и индивидуальной образовательной траектории	Е. А. Александрова [5]
Снижение отклонений от оптимальной траектории развертывания образовательных процессов	Н. О. Яковлева [20]
Формирование образовательного пространства для достижения целей	И. Е. Балыкова [17]
4. По формам включения педагога в процесс педагогического сопровождения	
Помощь, поддержка	Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына [9], А. Л. Уманский [13], С. А. Ускова [14], С. Н. Чистякова [15] и др.
Наблюдение, консультирование, личное участие, поощрение	И. А. Колесникова, В. А. Слостенин [10] др.
Поощрение, поддерживание, стимулирование, развитие	Б. З. Вульф [8]
Содействие, сотрудничество	В. Н. Антонова [22]
Создание и реализация условий, методов и средств	И. Е. Балыкова [17], Е. А. Бызов [18], Ю. В. Мазеина [25], В. А. Педан [23], К. П. Сенаторова [12] и др.
Создание позитивного контекста	К. С. Кузнецова [38]
Превентивное научение, готовность реагировать на запросы ученика	Е. А. Александрова [5]
Приобщение к ценностям	А. В. Мудрик [11]
Воздействие	Н. О. Яковлева [20]

Рассмотрев разные позиции в определении изучаемого понятия, можно заключить, что педагогическое сопровождение конечной целью имеет достижение обучающимися образовательных целей, важным условием которого является процесс оказания ребенку помощи. Следовательно, под **педагогическим сопровождением** будем понимать процесс оказания помощи обучающимся в достижении образовательных целей.

В нашем исследовании процесс педагогического сопровождения связывается с профессиональным самоопределением обучающихся. **Профессиональное самоопределение обучающихся** представляет собой процесс выбора обучающимися своей позиции в профессиональном будущем на основе их ценностных ориентаций с последующим осмыслением стратегии профессионального роста [39].

Вопросы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (школьников, студентов) рассмотрены в различных научных работах, где в качестве его результата называется: последовательное принятие жизнеопределяющих решений, в том числе связанных с послешкольным образовательно-профессиональным маршрутом (Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова) [40]; личностный рост, социальная адаптация, принятие решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждение в ней (Г. Н. Попкова, С. Ф. Шляпина) [27, 41]; развитие потребностей и формирование способностей к активной, самостоятельной, ответственной деятельности по решению своих проблем (самоосуществление в качестве субъекта профессиональной деятельности) (Т. И. Шалавина) [42]; самореализация во всех сферах деятельности, адаптация к обществу (Г. М. Ключева, И. В. Усанова) [31]. Для нас в этом вопросе интересна позиция И. В. Крыжановской [43], которая результатом изучаемого процесса называет профессиональный рост, развитие способности карьерного проектирования.

Обобщая исследования указанных авторов, можно сделать вывод, что *педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся* заключается в оказании им помощи в выборе профессии и построении образовательно-профессиональной траектории.

В настоящее время наблюдается возрождение интереса к психолого-педагогическим классам, ведется поиск эффективных подходов к организации их деятельности. Ввиду этого актуальность приобретает вопрос педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся данных классов.

Профильные психолого-педагогические классы (классы психолого-педагогической направленности) создаются на базе школ и, как показывают нормативные документы, например Программа развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящиеся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы, должны выполнять мотивационную функцию. Задача организации данных классов – выявление обучающихся, ориентированных на профессию педагога, и формирование у школьников мотивов для осознанного выбора педагогической деятельности. Обучение в таком классе дает возможность старшеклассникам получить более отчетливые представления о профессии педагога, особенностях его работы и педагогических ценностях.

Именно в психолого-педагогических классах начинается знакомство обучающихся с функциями педагогической деятельности, которое дает возможность понять школьникам ее сущность и структуру. Изучение данных функций, их ценностных оснований позволяет сформировать представления о целях деятельности педагога, требованиях к его личности, его должностных ролях.

Функция педагогической деятельности рассматривается нами как предназначение педагогической деятельности, обуславливающее ее содержание по достижению конкретных образовательных целей. Функция педагогической деятельности имеет свои ценностные основания. Мы говорим об аксиологической составляющей сущности педагогической функции. Это объясняется значимостью определенных целей (на основе ценностей) для осознания мотивов педагогической деятельности и формирования соответствующих профессиональных компетенций.

В качестве ценностных оснований функций педагогической деятельности в соответствии с формируемыми профессиональными компетенциями могут выступать: знание (методические компетенции); саморазвитие (компетенции в области личностного развития); профессиональное развитие (психолого-педагогические, научно-исследовательские компетенции); творчество (методические, психолого-педагогические компетенции, компетенции в области личностного развития); принятие других людей, любовь к детям (мировоззренческие, психолого-педагогические компетенции, компетенции в области воспитания); нравственные ценности (мировоззренческие компетенции, компетенции в области воспитания); ответственность (методические, психолого-педагогические компетенции); этические ценности (коммуникативные компетенции, компетенции в области командной работы).

Осмысление ценностных оснований функций педагогической деятельности позволяет осознать обучающимся психолого-педагогических классов личную значимость профессии педагога, способствуя тем самым их профессиональному самоопределению. Решение этой задачи призвано обеспечить педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся данных классов.

Как отмечают Е. Г. Белякова [44], Н. М. Новичкова, Н. Н. Дементьева [45], М. В. Пац, В. А. Медведев [46], педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педа-

гогов направлено на развитие их субъектности, рефлексивных умений, мотивации к профессии педагога, а также подразумевает создание условий для ценностного профессионального выбора педагогической профессии.

В основу педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов, на наш взгляд, должны быть положены следующие подходы:

- акмеологический подход, позволяющий обучающимся решать задачи по их профессиональному росту и самореализации в соответствии с функциями педагогической деятельности;
- аксиологический подход, предполагающий формирование у обучающихся системы личностных образовательно-профессиональных ценностей, необходимых для самореализации и саморазвития в контексте функций будущей педагогической деятельности;
- рефлексивный подход, направленный на развитие у обучающихся навыков самоанализа и самооценки с учетом ценностных оснований функций педагогической деятельности.

Таким образом, опора на акмеологический подход при организации процесса сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов связана с выстраиванием проекта, пути профессионального развития, так как стремление к непрерывному профессиональному самосовершенствованию является одной из важнейших ценностей акмеологии. Аксиологический подход указывает на важность формирования ценностного профессионального выбора школьниками педагогической профессии. Роль рефлексивного подхода определяется значением такого качества, как способность к оценке себя как будущего педагога.

Вышесказанное позволяет сформулировать понятие «*педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов*» как процесс

оказания помощи обучающимся психолого-педагогических классов в выборе профессии и построении образовательно-профессиональной траектории в соответствии с ценностными основаниями функций педагогической деятельности.

Проанализировав феномен педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов, приходим к следующим выводам.

1. Сопровождение педагогически одаренной молодежи является одной из задач государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Ввиду этого проблема педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов приобретает особую актуальность.

2. В науке существуют различные теоретико-методологические подходы к сущности педагогического сопровождения. По нашему мнению, педагогическое сопровождение представляет собой процесс оказания помощи обучающимся в достижении образовательных целей.

3. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся заключается в оказании им помощи в выборе профессии и построении образовательно-профессиональной траектории.

4. В основу педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов, на наш взгляд, должны быть положены акмеологический, аксиологический и рефлексивный подходы.

5. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов – это процесс оказания помощи обучающимся психолого-педагогических классов в выборе профессии и построении образовательно-профессиональной траектории в соответствии с ценностными основаниями функций педагогической деятельности.

Список источников

1. О направлении информации: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 17.08.2022 г. № ТВ-1769/08 // ГАРАНТ: справочно-правовая система: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/405383321/> (дата обращения: 17.10.2023).
2. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 г. № 1688-р // ГАРАНТ: справочно-правовая система: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 27.11.2023).
3. Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 289–295.
4. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005. 18 с.

5. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 42 с.
6. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 109–123.
7. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 2001. 298 с.
8. Вульф В. З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2 (22). С. 43–53.
9. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: книга для учителей и родителей. СПб.: Петербург XXI век; Пресс-Атташе, 1997. 159 с.
10. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 240 с.
11. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник. М.: Академия, 2013. 239 с.
12. Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 289–294.
13. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2004. 40 с.
14. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 84–88.
15. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
16. Шакурова М. В. Воспитание и педагогическое сопровождение: точки соприкосновения в контексте событийного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 64–73.
17. Балыкова И. Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 42–50.
18. Бызов Е. А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 353–356.
19. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций). М.: Совершенство, 1998. 605 с.
20. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4. С. 46–49.
21. Котькова Г. Е. Педагогическое сопровождение как технология личностного развития ребенка // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 4 (42). С. 357–362.
22. Антонова В. Н. Детские и молодежные объединения: словарь-справочник: учеб. пособие. М.: Академия Естествознания, 2016. 143 с.
23. Педан В. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 27 с.
24. Шишкина В. А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 386 с.
25. Мазеева Ю. В. Педагогическое сопровождение: понятие, сущность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2014. № 3 (23). С. 25–27.
26. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
27. Попкова Г. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2013. 26 с.
28. Чашина Е. С. Комплексное сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников (на примере сельской профильной школы): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2008. 22 с.
29. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 5–10.
30. Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А. Профессиональное самоопределение бакалавра: педагогическая поддержка // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 143–151.
31. Клочева Г. М., Усанова И. В. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников при выборе профессии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 44. С. 191–197. URL: <https://e-koncept.ru> (дата обращения: 04.10.2023).

32. Крыжановская И. В. Многоуровневая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 33 с.
33. Леонтьев А. М. Акмеологический подход как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 27 с.
34. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5, № 6. С. 41–49.
35. Дерябина Е. А. Реализация компетентного подхода в сопровождении профессионального самоопределения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. Т. 1 (67), № 3. С. 16–20.
36. Туровец Н. И. Стратегия педагогического сопровождения в контексте компетентного подхода // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2016. № 1 (47). С. 107–111.
37. Бызов Е. А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции / под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. С. 353–356.
38. Кузнецова К. С. Анализ сущности педагогического сопровождения в ряду сопряженных понятий гуманистической педагогики // Вестник Поволжского института управления. 2012. № 2 (31). С. 154–158.
39. Володина Л. О., Скахина П. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 5 (95). С. 151–169.
40. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие. М.: Академия, 2012. 176 с.
41. Шляпина С. Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2008. 25 с.
42. Шалавина Т. И. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза // Педагогическое образование и наука. 2011. № 11. С. 54–58.
43. Крыжановская И. В. Многоуровневая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 33 с.
44. Белякова Е. Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 60–65.
45. Новичкова Н. М., Дементьева Н. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 197–200.
46. Пац М. В., Медведев В. А. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя // Дискуссия. 2014. № 2 (43). С. 99–104.

Статья поступила в редакцию 09.02.2024; одобрена после рецензирования 27.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 09.02.2024; approved after reviewing 27.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

Ольга Александровна Станкевич

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь, shavluykevich@mail.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ САМОРЕГУЛЯЦИЮ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования развития умений осуществлять саморегуляцию у учащихся 1–4-х классов. Установлено, что младшие школьники высоко оценивают свои умения осуществлять саморегуляцию, что не подтверждается при решении задач в условиях моделирующего эксперимента. Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между классом, в котором обучаются младшие школьники, и их способностью к саморегуляции при решении задач моделирующего эксперимента. Результаты могут быть использованы в образовательном процессе.

Ключевые слова: саморегуляция; младший школьный возраст; учащиеся; моделирующий эксперимент.

Olga A. Stankevich

Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, shavluykevich@mail.ru

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article describes the results of an empirical study of the development of self-regulation skills in students in grades 1-4. It was found that younger schoolchildren highly appreciate their ability to self-regulate, which is not confirmed when solving problems in a modeling experiment. A statistically significant relationship was found between a class of younger students and their ability to self-regulate when solving problems of a modeling experiment. The results can be used in the educational process.

Keywords: self-regulation; primary school age; students; modeling experiment.

С началом обучения в школе ребенок сталкивается со множеством требований, которые ранее ему не предъявлялись: необходимо посещать учебные занятия, выполнять задания, при желании ответить – поднять руку, вести себя в соответствии с правилами внутреннего распорядка для учащихся. Также изменяются отношения младшего школьника с окружающими людьми: расширяется круг общения, у ребенка возникает новая социальная роль ученика, в его жизни появляется значимая фигура учителя, требования родителей становятся на порядок выше (нужно хорошо учиться, быть прилежным и аккуратным и т. д.). Большое количество изменений в жизни ребенка связано с необходимостью освоения нового вида деятельности – учебной.

Традиционно в психологической науке учебная деятельность является значимым фактором развития личности. В младшем школьном возрасте она [учебная деятельность] является ведущей, а ее освоение определяется у учащихся способностями к актуализации мотивов деятельности, принятию целей деятельности, пониманию способов их достижения, освоению системы учебных действий и операций, осуществлению их контроля и оценки результатов.

Развитие способности учащихся самостоятельно регулировать поведение и деятельность определяет освоение произвольного поведения, проявляюще-

гося в том числе и в саморегуляции (Л. И. Божович, И. И. Кондратьева, А. К. Дусавицкий, 1974; Н. Л. Росина, 1998; О. Ю. Осадько, 2011; А. О. Прохоров, М. И. Карташева, М. Г. Юсупов, 2023). На первой ступени получения образования самостоятельная регуляция деятельности, в том числе учебной, недоступна младшему школьнику, ее осуществляет учитель и часто родители. По мере освоения учебной деятельности происходит овладение умениями саморегуляции, а также их применение в решении реальных задач жизнедеятельности.

Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают влияние саморегуляции на обучение, однако роль регуляторных процессов в учебной деятельности оценивается по-разному, ввиду различных подходов как к пониманию структуры саморегуляции, так и ее функций в обучении. В данном исследовании мы опираемся на модель саморегуляции В. И. Моросановой, в которой автор и ее ученики саморегуляцию деятельности рассматривают «как систему регуляторных процессов, различающихся функциями в переработке информации для выдвижения учебных целей и управления их достижением, т. е. имеющих когнитивную природу» [1, с. 17].

В качестве основных функциональных компонентов саморегуляции экспериментальным путем были выделены цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских

действий, критерии успешности, оценивание результатов и коррекция деятельности [1, с. 12; 2]. Составляющими саморегуляции являются регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценка результата) и свойства (гибкость, самостоятельность, ответственность). Из этого следует, что саморегуляция деятельности может проявляться в том, каким образом человек планирует и создает программу достижения поставленных целей, учитывает влияющие факторы, оценивает свои возможности и промежуточные результаты деятельности, соотносит их с конечной целью.

Саморегуляция у младших школьников может проявляться в их умениях самостоятельно организовывать деятельность, принимать, сохранять и следовать цели в учебной деятельности, действовать по плану и планировать свою деятельность, преодолевать импульсивность и непроизвольность, контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками, умения адекватно воспринимать оценки и отметки, различать объективную трудность задачи и субъективную сложность, взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками [3; 4, с. 77], а также в готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за результаты.

В настоящее время внимание большинства ученых сосредоточено на выявлении особенностей, описании структуры и функциональных параметров саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. О. Прохоров, 1995–2023; В. J. Zimmerman, 1989–2011; R. Bull, 2001 и др.), проводятся исследования саморегуляции и отдельных ее компонентов у детей дошкольного (А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, В. Я. Якупова, О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова, 2017–2021) и младшего школьного возраста (Т. В. Ахутина, А. А. Корнеев, О. А. Семенова, Е. Ю. Матвеева, 2016–2022). Вопросы саморегуляции в учебной деятельности и развития регуляторных функций в младшем школьном возрасте представлены в работах отечественных ученых (А. К. Осницкий, 1986; И. И. Кондратьева, 1990; Р. Р. Сагиев, 1993; Т. В. Ахутина, Е. Ю. Матвеева, 2016, 2018; В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганков, 2011, 2015, 2017 и др.), у учащихся подростково-юношеского возраста и студентов (В. А. Зобков, А. В. Зобков, 2004–2023). Общеизвестно, что начало обучения в школе для ребенка является переломным событием в его жизни, которое влечет за собой изменение привычного уклада жизнедеятельности, что может привести к неспособности адаптировать

свое поведение и действия сообразно изменениям. В работах А. В. Зобкова отмечено, что в кризисные периоды обучения у учащихся могут наблюдаться нарушения в саморегуляции деятельности [5, 6].

Теоретический анализ проведенных исследований позволяет сделать вывод о том, что в психологической науке недостаточно изученным остается вопрос саморегуляции деятельности у современных младших школьников.

Целью настоящего исследования является определение умений учащихся младшего школьного возраста различных классов обучения осуществлять саморегуляцию деятельности.

Для достижения поставленной цели в 2022–2023 учебном году было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 187 обучающихся 1–4-х классов ГУО «Средняя школа № 210 г. Минска», из них 29 обучающихся первых классов, 59 – вторых классов, 54 – третьих классов, 45 – четвертых классов; 91 (48,7 %) девочка и 96 (51,3 %) мальчиков.

В качестве одного из методов исследования был применен метод опроса при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения детей (2) – ССПД-М2» (В. И. Моросанова). Использование данного опросника позволяет выявить актуальный уровень развития регуляторно-личностных качеств (планирование, моделирование, программирование, оценка результата) и свойств (гибкость, самостоятельность, ответственность) в системе саморегуляции учащихся. С целью получения дополнительной информации о возможностях учащихся 1–4-х классов осуществлять саморегуляцию младшим школьникам были предложены компьютерные задания методики «Психомоторография» (М. А. Кремень, В. Е. Морозов) как аналога моделирующего эксперимента. Использование данной методики позволяет выявить способность младших школьников к саморегуляции, проявляющейся в планировании, моделировании и программировании деятельности, и их адаптационные способности (гибкость) в процессе выполнения задания. Применение данного метода позволит установить способность младших школьников соотносить точку-метку (желтый квадратик) и точку-визир (красный крестик) при их наличии и отсутствии на экране. Для установления взаимосвязи между исследуемыми параметрами был использован корреляционный анализ.

Результаты эмпирического исследования, полученные путем опроса, показали, что учащиеся младшего школьного возраста ($n = 187$, 100 %) имеют высокий уровень развития регуляторных

качеств и свойств. Полученные результаты демонстрируют высокую оценку младшими школьниками своих способностей осуществлять саморегуляцию, которые могут проявляться в следующем: учащиеся не опаздывают на уроки, всегда готовы к урокам, выполняют домашнее задание самостоятельно и правильно, им понятно, как решать те или иные задачи, а если допускают ошибки, то сами могут их найти и исправить.

Результаты, полученные с использованием компьютерной методики, показали следующее. Саморегуляция на первом этапе (при наличии точки-метки и точки-визира) выполнения задания у большинства школьников выражена на удовлетворительном уровне ($n = 107$, 57,2 %), хороший уровень имеют 42,8 % ($n = 80$) респондентов. Однако на втором этапе (при отсутствии точки-метки и точки-визира) задания параметры саморегуляции распределены следующим образом: 89,8 % ($n = 168$) – удовлетворительный уровень, 10,2 % ($n = 19$) – хороший уровень.

Полученные результаты можно объяснить следующим. В процессе решения задачи первого этапа методики учащиеся лучше организуют свое поведение и деятельность, чем на втором этапе. Младшие школьники, ориентируясь на точку-метку (желтый квадратик), успешнее справляются с выполнением задачи, вероятно, точка-метка в данном случае выполняет функцию образца-цели и внешнего контроля при выполнении задания. У учащихся, принявших участие в исследовании, внешний контроль еще не заменяется на внутренний самоконтроль. В реальных условиях учебной

деятельности точка-метка может являться целью выполнения задания и ожидаемым результатом решения задачи, при их отсутствии у учащихся могут возникать трудности, например, в выделении и мысленном удержании учебной задачи, совершении учебных операций (самостоятельном регулировании своих действий в соответствии с условием задачи), оценке и коррекции программы действий при решении учебных задач и т. д.

У большинства младших школьников адаптационные способности (гибкость) на первом этапе выполнения задания имеют удовлетворительный уровень ($n = 148$, 79,1 %), хороший уровень выражен меньше ($n = 39$, 20,9 %). На втором этапе задания адаптационные способности (гибкость) представлены следующим образом: хороший уровень ($n = 79$, 42,2 %), удовлетворительный уровень ($n = 54$, 28,9 %), неудовлетворительный уровень ($n = 28$, 15,0 %), отличный уровень ($n = 26$, 13,9 %) (рис. 1).

Полученные результаты можно объяснить тем, что при отсутствии точки-метки (желтый квадратик) и точки-визира (красный крестик) (в реальных условиях деятельности – при отсутствии образца-цели и внешнего контроля) младшие школьники способны выстраивать программу действий самостоятельно, соответственно, адаптируясь к новым условиям деятельности. Однако это не всегда может гарантировать правильность решения задачи. Для установления наличия взаимосвязи между исследуемыми параметрами двух методик нами был использован коэффициент корреляции по Спирмену. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице (см. табл.).

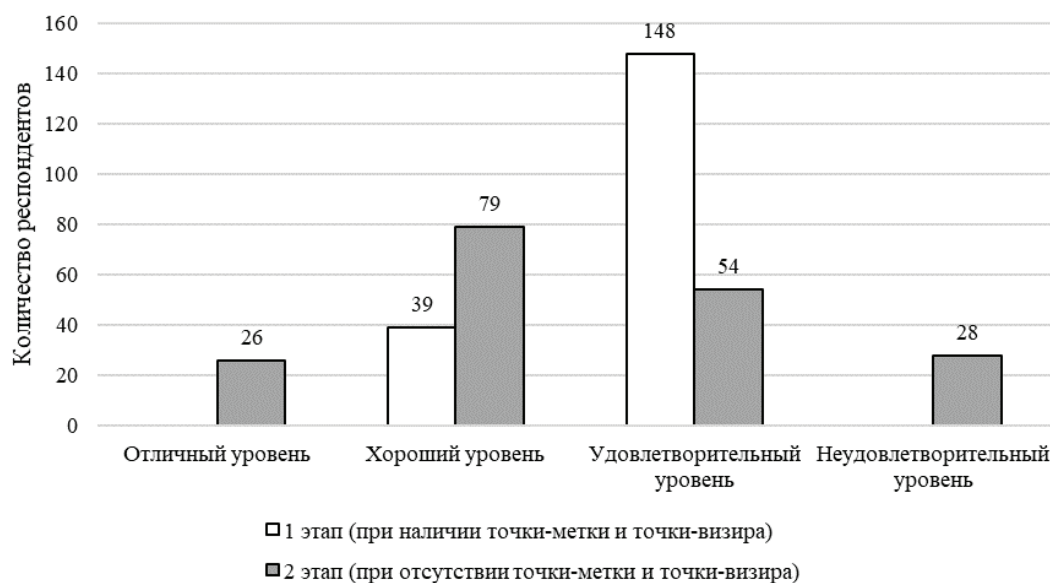


Рис. 1. Характеристика адаптационных способностей младших школьников в условиях моделирующего эксперимента

Результаты расчета коэффициента корреляции по Спирмену

Шкала		Значение коэффициента корреляции
Класс обучения	Саморегуляция (1 этап – при наличии точки-метки и точки-визира)	,145*
	Саморегуляция (2 – этап при отсутствии точки-метки и точки-визира)	-,158*
Адаптационные способности (гибкость) (1 – этап при наличии точки-метки и точки-визира)	Адаптационные способности (гибкость) (2 – этап при отсутствии точки-метки и точки-визира)	,227**

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Результаты корреляционного анализа показывают следующее. Чем в более старшем классе обучаются младшие школьники, тем лучше они способны организовывать свое поведение и деятельность в реальных условиях при наличии внешнего контроля (в условиях моделирующего эксперимента его роль выполняли точка-метка и точка-визир), однако при его отсутствии, наоборот, с поставленной задачей справляются хуже. Полученный результат, полагаем, связан с продолжительностью обучения: по мере овладения общими способами действий, осознания важности обучения и учения, более ответственном подходе в решении задач младшие школьники начинают действовать внимательнее, однако при отсутствии внешнего контроля (образца, которому надо следовать при решении задач, подсказки учителя и т. д.) могут «теряться» и допускать ошибки при выполнении заданий в новых условиях. Также установлено, что чем лучше у младших школьников выражены адаптационные способности при выполнении заданий при наличии точки-метки и точки-визира как образца-цели (внешнего контроля), тем лучше их [младших школьников] адаптация при отсутствии последних, что может проявляться в способности самостоятельно решать учебные задачи повышенной трудности, творческого характера.

Значимой статистической разницы между показателями мальчиков и девочек по исследуемым параметрам не выявлено.

Эмпирическое исследование саморегуляции в младшем школьном возрасте показало необходимость проверки результатов опроса аппаратными методами. Младшие школьники высоко оценивают свои способности выполнять задания в соответствии с планом, соотносить полученные результаты с желаемыми и при необходимости осуществлять коррекцию действий, однако это не подтверждается при решении задач в условиях моделирующего эксперимента.

Исследование саморегуляции учащихся методом опроса позволяет выявить представления младших школьников о себе, однако это не исключает социально желательных ответов. В ответах на вопросы опросника младшие школьники могут проанализировать предлагаемые варианты ответов. Вероятно, учащиеся склонны выбирать те ответы, которые в большей степени соответствуют ожиданиям учителей и родителей, и стремятся показать себя исполнительными, ответственными, целеустремленными и т. д. При решении конкретной задачи младшие школьники не способны быстро организовать свое поведение и деятельность в соответствии с этими ожиданиями, что может являться показателем недостаточной сформированности у них отчетливых представлений о своих возможностях и, соответственно, умений и навыков, связанных с этими представлениями.

Важно отметить, что в современном мире ребенок младшего школьного возраста является достаточно зависимым от взрослого, что приводит к его несамостоятельности. Младший школьник не в полной мере может контролировать свою деятельность в полном объеме, например, родители его привозят в школу и забирают после занятий, в школе его встречает учитель (он не опаздывает на занятия и приходит вовремя), домашнее задание он выполняет с репетиторами, родителями, бабушками или дедушками, с ними же собирает портфель (он готов к урокам). В настоящее время в работе учреждений образования используются возможности электронного дневника, где можно фиксировать не только успеваемость ученика, но и оставлять комментарии к выполненным работам, домашнему заданию, что также выполняет функцию внешнего контроля деятельности учащегося, а не его самоконтроля. На наш взгляд, отдельно стоит уделить внимание роли мобильных телефонов и детских умных часов с функцией

родительского контроля. Использование возможностей данной функции позволяет взрослым не только контролировать действия ребенка в сети Интернет, но и строго отслеживать нахождение ребенка в школе, на кружках и/или во время игр с друзьями, слушать и видеть происходящее.

Из этого следует, что у ребенка могут складываться ложные представления о своих возможностях в организации поведения и деятельности, так как большую часть функций саморегуляции ребенка осуществляет взрослый. Самостоятельная оценка своих действий ребенком может подменяться недифференцированной оценкой взрослых.

Немаловажную роль в организации поведения и деятельности в младшем школьном возрасте играют особенности нервной системы. Ее «незрелость» в данном возрастном периоде может проявляться в чрезмерной эмоциональности, импульсивности и приводить к совершению поспешных необдуманных действий и поступков. Так, недостаточные умения младших школьников «оттормаживать» поспешные действия в подростковом возрасте могут привести к повышенной возбудимости, эмоциональной неуравновешенности, обидчивости, ранимости и снижению продуктивности деятельности [7], снижению стрессоустойчивости и адаптационных возможностей в старших классах [8, 9].

Полагаем, что в младшем школьном возрасте наибольшее внимание учителей и родителей следует обращать на то, каким образом ребенок организует свое поведение и деятельность (в том числе учебную деятельность), насколько ответственно относится к своим обязанностям, качественно ли выполняет домашние задания, взаимодействует со взрослыми и сверстниками, способен ли принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои поступки. Наличие со стороны взрослых вербальной оценки результатов поведения и деятельности ребенка (похвала за правильный поступок, объяснение действий в той или иной ситуации, полученной отметки, правил взаимодействия с одноклассниками и педагогами и т. д.) будет способствовать формированию у него адекватных представлений о своих возможностях, принятии решений о необходимости коррекции действий и, как следствие, способности к саморегуляции деятельности. В обучении, на наш взгляд, действия педагога, направленные на формирование умений у учащихся самостоятельно выдвигать цель деятельности, определять пути ее достижения, последовательность учебных действий, индивидуальную стратегию работы с учеб-

ным материалом, навыки оценки результатов, будут способствовать развитию умений осуществлять саморегуляцию и повысят устойчивость ее функционирования в различных ситуациях. Важно отметить, что развитие умений саморегуляции у учащихся может происходить не только в рамках учебных занятий, но и при организации воспитательных мероприятий (включая мероприятия шестого школьного дня и др.).

Недостаточная сформированность саморегуляции в младшем школьном возрасте может проявляться в трудностях переключения с одной программы действий на другую (переход от одной учебной задачи к другой), снижении устойчивости принятой программы действий (частое изменение действий при решении учебной задачи), трудностях поэтапного формирования программы деятельности и отдельных действий (невозможности выстроить план работы для решения конкретной учебной задачи), неадекватных эмоциональных реакциях (повышенная импульсивность и эмоциональность), трудностях во взаимодействии со сверстниками и взрослыми (учителями, родителями), что в целом может привести к школьной и социальной неуспешности ребенка, в том числе на следующих ступенях получения образования.

Проведенное исследование показало: младшие школьники высоко оценивают свои умения осуществлять саморегуляцию, что не подтверждается при решении реальных задач в условиях моделирующего эксперимента; продолжительность обучения оказывает влияние на успешность решения задач учащимися при наличии внешнего контроля, но не при его отсутствии; статистически значима разница между результатами мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте.

Полученные результаты могут быть использованы учителями начальных классов в образовательном процессе, педагогами-психологами в психологическом сопровождении младших школьников и педагогических работников, в научно-методическом обеспечении образования. Целесообразным представляется использование результатов исследования в подготовке студентов – будущих педагогов, а также в программах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. Проведенное исследование позволило наметить некоторые аспекты дальнейшей работы в рамках изучаемой темы. Одним из перспективных направлений дальнейших исследований саморегуляции в младшем школьном возрасте видится определение способов ее развития на первой ступени общего среднего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. 1995. № 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm> (дата обращения: 12.03.2024).
3. Колмогорова Л. С., Колмогорова Л. А. Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 39–46.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
5. Зобков А. В. Саморегуляция подростками учебной деятельности в кризисный период возрастного развития // Седьмая волна психологии. ЯрГУ. 2012. Вып. 9. С. 118–122.
6. Зобков А. В., Турчик А. С. Саморегуляция учебной деятельности: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 251 с.
7. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты / Т. Г. Визель и др. Тула, 2007. 326 с.
8. Шавлюкевич О. А., Жукова И. А. Стрессоустойчивость и адаптационный потенциал учащихся как предикторы осуществления учебной деятельности // Весці БДПУ. Сер. 3. Фізіка. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. 2020. № 1. С. 27–30.
9. Шавлюкевич О. А. Стрессоустойчивость и общий адаптационный потенциал молодых людей как предикторы здорового образа жизни // Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы II Международной научно-практической интернет-конференции, 10–12 апреля 2019 г., Минск, Беларусь / [редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 70–76.

Статья поступила в редакцию 26.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 26.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-24-30

Евгения Владимировна Гнездилова

Барнаулский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия, korol_evgenia@mail.ru

ГИПЕРТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АДЪЮНКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Аннотация. Проблема развития иноязычной читательской компетенции обусловлена потребностью отечественного образования в эффективной подготовке научных кадров высшей квалификации. Автором раскрывается важность использования гипертекстов при обучении иностранному языку в адъюнктуре. Читательский дневник рассматривается как инструмент достижения образовательной цели, способствующий развитию самостоятельного мышления и расширению знаний лексического и грамматического материала. В статье приводятся приемы и методы организации процесса обучения, описываются уровни сформированности читательской компетенции.

Ключевые слова: иноязычная читательская компетенция; гипертекст; гиперчтение; адъюнктура; иностранный язык; читательский дневник.

Yevgeniya V. Gnezdilova

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia, korol_evgenia@mail.ru

HYPERTEXT AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE READING COMPETENCE IN STUDENTS OF POSTGRADUATE MILITARY COURSES AT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA'S MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Abstract. The issue of developing foreign-language reading competence stems from the need for domestic education in the effective training of highly qualified scientific personnel. The author reveals the importance of using hypertexts in teaching foreign languages as part of postgraduate military courses. The reader's diary is considered as a tool for achieving an educational goal, contributing to the development of independent thinking and expanding knowledge of lexical and grammatical material. The article presents the techniques and methods of organizing the learning process, describes the levels of formation of the reader's competence.

Keywords: foreign language reading competence; hypertext; hyper-reading; postgraduate military courses; foreign language; reader's diary.

Актуальность вопроса формирования иноязычной читательской компетенции объясняется резким снижением читательского интереса у молодежи. «Возрастающий дефицит знаний... во многом обусловлен снижением интереса к чтению у населения. Современная ситуация в этом отношении характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением» [1, с. 3]. Очевидно, что престиж чтения на родном языке невысок, но еще хуже обстоят дела с чтением литературы на иностранном языке.

Система российского образования постоянно находится в движении, совершенствуя технологии, методы и подходы обучения. Та же динамика характерна и для института адъюнктуры МВД России. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» в адъюнктуре ставит целью достижение адъюнктами высокого уровня владения языком для эффективного использования знаний

в научной работе и профессиональной деятельности. Этот уровень складывается из множества составляющих, однако одной из ведущих до сих пор остается сформированность иноязычной читательской компетенции.

Иностранный язык в адъюнктуре уже долгое время является одной из базовых дисциплин, обучение которой заканчивается сдачей кандидатского экзамена. На экзамене два задания из трех предполагают разнообразные умения работы с иноязычным текстом. Помимо чтения и перевода проверяется умение излагать свое мнение по поводу полученной информации, делать выводы, выявлять слабые и сильные стороны описываемого явления, соглашаться или опровергать позицию автора и т. д. Эти умения сформированы, как правило, недостаточно, а значит, они порождают неготовность и боязнь изучать иностранный язык.

В ходе нашего исследования было выявлено, что гиперчтение является современным средством

развития иноязычной читательской компетенции. Этот вид чтения в кратчайшие сроки решает проблему подбора нужной информации в поисковых системах компьютерной сети Интернет с помощью гиперссылок. Гиперчтение направлено на ознакомление с отдельными фрагментами текста или всем его содержанием и основывается на стандартных типах чтения. Гипертекст представляет собой «особым образом организованный нелинейный текст, содержащий гиперссылки на другие тексты, который дает возможность в любой момент перейти к необходимому источнику информации» [2, с. 92].

На основе нашего теоретико-методологического исследования была сформулирована цель работы, которая заключается в интеграции гипертекстов в образовательный процесс системы МВД России.

Задачами исследования являются:

1. Проанализировать научно-методический опыт формирования иноязычной читательской компетенции с помощью гипертекстов.

2. Изучить сущность и содержание понятий «иноязычная читательская компетенция», «гиперчтение».

3. Определить эффективные приемы и методы по формированию иноязычной читательской компетенции.

4. Выявить и описать уровни развития иноязычной читательской компетенции.

Вопросами формирования иноязычной читательской компетенции занимались отечественные и зарубежные ученые. В частности, В. А. Сластенин считает, что владение этим видом компетенции помогает обогатить предметные знания, личностные новообразования и качества, что существенно улучшает уровень готовности к выполнению профессиональной деятельности [3]. По мнению И. А. Бурдиной, высокий уровень читательской компетенции служит «критерием высокого уровня профессиональной образованности» [4], М. С. Гришина всесторонне рассматривает процесс обучения гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет [5], А. А. Колобкова исследует проблемы реферативного изложения информации [6], Л. С. Банникова занимается разработкой методики обучения поисковому чтению [7] и т. д. Кроме того, изучаются вопросы, касающиеся подходов и критериев к отбору содержания иноязычного текста, выявляются его внутренние и внешние стороны, функции, структура [8–11]. Проблемой гиперчтения как новой стратегии чтения занимаются исследователи Т. В. Сапук, А. Х. Хузина [2].

И. В. Перлова рассматривает вопрос коммуникативности гипертекста как критерия эффективности изучения иностранного языка [12], Ю. И. Злобина исследует проблему гипертекстовости как свойства текста в постмодернизме [13] и т. д.

При написании данной работы использовался комплекс методов: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение опыта по вопросу развития иноязычной читательской компетенции в адъюнктуре, наблюдение, беседа.

Всеобъемлющая компьютеризация все активнее вытесняет чтение в профессиональной сфере, хотя основная теоретико-практическая база специалиста выстраивается именно через данный вид речевой деятельности. Научная иноязычная информация – это особый кластер, сложный и всегда трудный для понимания. Она может быть представлена в разных кодах, обучаться пониманию сложных юридических текстов нужно в специальных условиях и под руководством преподавателя. Отсюда вытекает важная задача развития иноязычной читательской компетенции.

Обучение в адъюнктуре Барнаульского юридического института (БЮИ) МВД России имеет свои особенности в плане организации и управления обучения иностранному языку, подбора содержания к каждой конкретной теме, рекомендаций по организации самостоятельной работы. Навыки этой деятельности для будущего ученого имеют первостепенное значение, поскольку только самостоятельно мыслящая, творческая личность может создать новое знание в процессе научного исследования и применить продукт своего труда на благо государства и народа.

Под иноязычной читательской компетенцией адъюнкта мы понимаем сформированность умений чтения и понимания научных и профессионально ориентированных текстов, рациональное применение полученной информации при общении с зарубежными коллегами, а также способность обрабатывать письменные юридические документы и использовать их в научной работе.

Понятие «гипертекст» впервые появилось в 1965 году. Оно было введено Т. Нельсоном для описания «документов, выражающих нелинейную структуру идей, непоследовательные записи, согласующиеся со структурой мыслей, непоследовательных и связанных друг с другом всевозможными переходами» [14, с. 441].

Вслед за Дж. Сосноски мы выделяем следующие приемы гиперчтения: «фильтрацию, беглый просмотр, нелинейный выбор, определе-

ние значимости, фильминг, заимствование, де-авторизацию и фрагментацию» [15, с. 163].

1. Фильтрация предполагает высокие навыки избирательности в поиске информации в процессе чтения, т. е. умение отбрасывать то, что не нужно, и работу с тем, что важно. При этом адъюнкт выписывает ключевые слова и словосочетания, аргументирует заголовки, выделяет главную мысль.

2. Беглый просмотр используется нами на этапе предъявления гиперссылок. Адъюнкт получает общие сведения о тексте, переводя лишь заголовки и первые предложения каждого абзаца. На этом этапе мы предъявляем некоторые предтекстовые задания, облегчающие отбор информации, например: «Предположите по заголовку, о чем пойдет речь... ознакомьтесь с первым абзацем и предположите, чем может закончиться текст» и т. д. Таким образом, гиперссылки помогают сделать процесс обучения иностранному языку гибче, современнее, т. е. гипертекст адаптирует обучающегося к современным условиям образования.

3. Прием определения значимости информации связан с нелинейным выбором. Особенность этих приемов заключается в том, что адъюнкт, работая одновременно с несколькими диалоговыми окнами, отбирает нужный текст по ключевым словам и знакомой лексике. На этих этапах разрешено пользоваться электронными словарями. По окончании этапа адъюнкт высказывает свое мнение относительно прочитанной информации, составляет аннотацию и рассказывает, сколько важных для него документов он нашел, используя гиперссылки. Для того чтобы достичь уровня общей ориентации в содержании прочитанного и полного охвата смысла текста, у адъюнкта необходимо формировать навыки работы с его обработкой: выделение основной мысли текста в целом и каждого абзаца в отдельности. Для этого обучающиеся получают задания на придумывание или подбор заголовка, используя слова и выражения из текста.

4. Фильминг является иллюстративным средством, включающим в себя фото, видео, таблицы, диаграммы и т. д. Адъюнкты определяют основные составляющие таблиц, графиков, соотносят картинки и рисунки с содержательной стороной текста и т. д. Подобные задания хорошо развивают языковую догадку и позволяют соотнести части текста с его основной мыслью, догадаться о значении некоторых слов и словосочетаний.

5. Заимствование – это прием, позволяющий выйти за рамки текста. Работая с документом, адъюнкт копирует информацию по разным ссылкам и составляет на их основе собственный текст. Обяза-

тельным условием при этом является наличие ссылок после текста, дабы не нарушить авторские права.

6. Де-авторизация применяется с целью определения, насколько полно и точно документы по гиперссылкам создают целостное представление об исследуемом вопросе. Адъюнкты интерпретируют текст, видоизменяя информацию путем использования речевых клише и перефразируя ее. Таким образом, они учатся монологическому высказыванию разными способами.

7. Фрагментация предполагает умение делить целый текст на ссылки и примечания. Этот прием учит составлению плана прочитанного, учит вычленять определенные характеристики текста по числам, аббревиатурам и т. д.

Данные приемы используются преподавателями кафедры иностранных языков как в аудиторной, так и во внеаудиторной самостоятельной работе. В процессе развития иноязычной читательской компетенции в адъюнктуре БЮИ МВД России мы уделяем большое внимание параллельному формированию грамматических навыков. На наш взгляд, работа с научным профессионально ориентированным текстом предполагает прочные знания особенностей различных синтаксических структур, их грамматическое оформление: порядок слов, типы придаточных предложений, причастные, деепричастные обороты, союзы и союзные слова, вводные слова и т. д.

Очень важно обладать богатым лексическим запасом, причем не только хорошо ориентироваться в официально-деловом юридическом словаре и знать синонимы к ключевым профессиональным словам, но и разбираться в оттенках и особенностях их употребления. Например, у слова *crime* (преступление) есть синонимический ряд, в котором слова очень близки по значению, но отличаются друг от друга и от ключевого слова в зависимости от тяжести совершенного деяния. Так, доминантой в нашем ряду является слово *crime*, ее синонимами будут *misdemeanor* – мелкое (административное) правонарушение; *enormity* – страшное, чудовищное преступление, *felony* – уголовное преступление, *malfeasance* – должностное преступление, неправомерные действия, злодеяние; *offense* – правонарушение, *violation* – насильственное преступление, надругательство; *lawlessness* – беззаконие, правовой беспредел и т. д. Только зная особенности перевода подобных слов, можно правильно понять содержание текста. Это важно всегда, но для юридических текстов это важно вдвойне, здесь ошибки недопустимы [16].

Опыт преподавательской деятельности показал, что на первых этапах работы с научным и профессионально ориентированным текстом нет сложностей в поиске документов по гиперссылкам. Это просто, однако проблема заключается в том, что выявляется недостаточная готовность адъюнкта к адекватному пониманию информации и полноценному выполнению заданий по прочитанному материалу. Например, бывает сложным структурировать содержание, исходя из синтаксических особенностей частей текста [17]. Совершаются ошибки в определении объекта и субъекта действия, правильного перевода страдательного залога, типичного для иноязычного научного и официально делового стиля. Его зачастую переводят активным залогом, искажая адекватное представление информации и нарушая авторский стиль текста.

Знание устойчивых выражений необходимо при изучении любого иностранного языка. Зачастую, английское или немецкое устойчивое выражение невозможно дословно перевести на русский язык, т. к. полностью теряется весь смысл. Зазубривание подобных выражений – очень трудоемкий процесс. Доказано, что такие фразы хорошо запоминаются при условии постоянной языковой практики. В условиях неязыкового вуза это всегда затруднительно из-за недостаточного количества аудиторных часов. Однако не учитывать этот аспект нельзя, поэтому предъявление и тренировка юридических устойчивых сочетаний и фраз нами осуществляется на каждом занятии. В качестве домашнего задания адъюнкты получают список важных клише и выражений для самостоятельной тренировки, на занятии же мы уделяем формированию этого навыка по 7–10 минут аудиторного времени, используя комплекс лексико-фразеологических упражнений.

При работе с гипертекстом мы предлагаем адъюнктам речевые лексико-фразеологические выражения и коммуникативно-речевые упражнения. Эти упражнения могут быть как репродуктивными, так и творческими [18]. Они включают в себя задания на эквивалентную замену устойчивых выражений из списка, предложенного преподавателем, а на продвинутом этапе – подбор выражения самостоятельно.

Большое значение в формировании читательской компетенции имеет содержательная сторона гипертекстов. В основном нами используются тексты юридического профиля. Однако применение информации из различных областей деятельности человека не менее важно. В своей практике мы применяем тексты, содержащие информацию:

- об организации системы правопорядка и правосудия в странах изучаемого языка;

- о практической деятельности полицейских в непредвиденных ситуациях в нашей стране и за рубежом;

- о насущных проблемах в стране (специальная военная операция на Украине, рост цен, ошибки в работе властей, коррупция и взяточничество, недоступность качественной бесплатной медицины, проблемы образования, расслоение общества, несправедливое распределение доходов и т. д.).

Подобные тексты представляют большой интерес для адъюнктов, поскольку возникает возможность не просто прочитать и понять текст, но и высказаться о проблеме, озвучив свою точку зрения. В этом случае речь идет уже о продуктивном монологическом высказывании, в основе которого лежит высокий уровень сформированности читательской компетенции [18].

В процессе работы с разноаспектными гипертекстами возникают свои проблемы. Основной из них является проблема неполного понимания информации, а именно общей ориентации в содержании, полного понимания смысла прочитанного и его анализ.

Для развития умений концептуального анализа текста мы предлагаем задания на сравнение и противопоставление прочитанной информации, на подтверждение научных тезисов, на формулирование выводов и заключений автора. Адъюнкты должны почувствовать связь гипертекста с информацией, почерпнутой из других научных или профессионально ориентированных источников. Важно уметь дать оценку утверждениям и представить доказательства в защиту своего мнения.

Развитие иноязычной читательской компетенции в адъюнктуре подразумевает использование различных методов обучения. Одним из эффективных, по нашему мнению, является ведение читательского дневника. С его помощью обучающиеся анализируют прочитанный материал и записывают свои комментарии. Подобная практика помогает им полнее понимать содержание текста, развивает способность к критическому мышлению и навыки анализа, реферирования и трансформирования иноязычного текста. Кроме того, при соответствующей методической организации адъюнкты обучаются разным видам чтения: просмотровому, ознакомительному, поисковому, изучающему. Однако основными видами являются поисковое и изучающее чтение.

При ведении читательского дневника мы рекомендуем адъюнктам опираться на определенную структуру, которая частично соответствует плану

реферирования и анализа иноязычного текста. Реферирование текста – это одно из заданий на кандидатском экзамене, и в процессе этой работы адъюнкты также хорошо запоминают иноязычные клише и выражения.

1. The title of the text and its functional style (Заголовки, функциональный стиль).

2. The author and some facts about him (Автор, некоторые данные о нем).

3. New vocabulary, set expressions and untranslatable idioms (Новые слова, выражения, идиомы).

4. Word forms (Словоформы).

5. Actual grammar (Грамматика).

6. The main characteristic of the text, my personal opinion (Основная характеристика текста, личное мнение).

7. Conclusions (Выводы).

Использование в работе такого дневника помогает развивать самостоятельное мышление обучающегося, расширять знания лексического и грамматического материала. Он также может быть опорой при пересказе. Кроме того, на этапе интерпретации и трансформации текста мы предлагаем следующие творческие задания:

1. Choose a Russian proverb or idiom that reflects the main idea of the text (Выберите русскую поговорку или идиому, отражающую основную идею текста).

2. Draw a picture-map to the text (Нарисуйте картинку-карту к тексту).

3. Make up a crossword puzzle (Составьте кроссворд).

4. Tell the story on behalf of a law enforcement officer (Расскажите историю от лица сотрудника правоохранительных органов).

Чтобы выявить, насколько хорошо у адъюнктов сформирована читательская компетенция, нами были разработаны разнообразные вопросы и задания к текстам. Вопросы предполагали владение скрытой и явной информацией, умения выполнять тестовые задания, письменные задания-размышления. В качестве объектов были выделены критерии глубины и полноты понимания прочитанного. При этом предполагалось умение оперировать двумя основными видами чтения: изучающим чтением (detailed reading), которое предполагает полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов по тексту. Адъюнкт должен уметь давать свою оценку, комментарии, пояснения. Важно, чтобы он подключал языковую догадку и определял по контексту не только значение незнакомых слов, но и логические связи между предложениями и частя-

ми текста. Поисковое чтение (reading for special information) предполагает умение находить в тексте интересующую информацию: факты, определения, цифровые показатели, характеристики, выводы и т. д. Однако данный вид чтения является в большей степени упражнением, подготавливающим адъюнкта к работе с более сложными гипертекстами с применением изучающего чтения.

Перечисленные выше методы и приемы взаимосвязаны и от их успешного выполнения зависит уровень сформированности иноязычной читательской компетенции в целом. Нами были разработаны четыре уровня развития компетенции.

Самый высокий, четвертый, уровень предполагает успешное выполнение заданий по чтению и пониманию сложных юридических и научных гипертекстов. При этом адъюнкты должны уметь дать оценку полученной информации, сформулировать гипотезу, сделать выводы. Этот уровень предполагает также способность выполнять комплексные задания по текстам и критически их интерпретировать.

Третий уровень предусматривает умения работать с заданиями средней сложности: обобщать факты, находить соответствия с реальными условиями и жизненным опытом, видеть скрытую информацию.

Второй уровень предполагает умения выполнять базовые задания. Например, найти ответы из текстов на вопросы преподавателя, резюмировать прочитанное, определить смысл основных частей, понять содержание, высказать свое видение по поводу прочитанного, подкрепив конкретными фрагментами.

Самый низкий уровень означает сформированность самых простых умений работы с гипертекстами: найти явную информацию, определить главную мысль и идею, ответить на вопросы, предполагающие четкие ответы.

Хочется отметить, что при выявлении уровней развития иноязычной читательской компетенции у адъюнктов не фиксировались самые низкие уровни – второй и первый. Это, в первую очередь, говорит о том, что адъюнкты имеют хорошую мотивацию к изучению иностранного языка, у них уже есть опыт его применения на практике. Адъюнкты четко представляют особенности работы над диссертационным исследованием и необходимость наличия в нем разработок зарубежных ученых. Эта категория обучающихся, как правило, хорошо организована и подготовлена, поэтому у них достаточно легко формируется чи-

тательская компетенция. Она предполагает и наличие таких качеств, как самостоятельное мышление, инициатива в выборе своей, оригинальной версии смысла прочитанного, ее обоснование и соотнесение с жизненным опытом [9].

Таким образом, подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации нацелена на специалиста, реализующего свои способности в рамках развивающегося иноязычного образования и способного динамично изменять траекторию развития своего профессионального становления. Большую часть иноязычных знаний адъюнкт получает через чтение, которое на современном этапе развития общества представлено в различных кодах. Научиться их раскрывать и использовать самостоятельно, без наставника, не всегда просто, а иногда и невозможно. Данное исследование позволяет утверждать, что обучение чтению с использованием гипертекстов является актуальным и эффективным направлением в целостной системе развития иноязычной читательской компетенции в адъюнктуре образовательных организаций системы МВД России. Являясь нестандартным средством обучения, гипертекст позволяет реализовывать адъюнктам свои спо-

собности, улучшать знания, повышать интерес и мотивацию. Применение эффективных приемов и методов организации образовательного процесса улучшает не только уровень развития читательской компетенции, но и уровень готовности адъюнктов к успешной сдаче кандидатского экзамена, а также подготавливает их к более глубокому и детальному освещению научных проблем в диссертационном исследовании и использованию иностранного языка на протяжении всей жизни.

Данная работа предлагает лишь некоторые решения актуальной проблемы формирования читательской компетенции в адъюнктуре образовательных организаций системы МВД России. Дальнейшие исследования могут включать вопросы влияния иноязычной читательской компетенции у курсантов вузов МВД на успешность их учебной и профессиональной деятельности, вопросы выявления условий их самостоятельного труда при подготовке к аудиторным занятиям в системе междисциплинарных знаний, исследование гипертекста как средства обучения построению высказывания и т. д. С решением данных вопросов мы связываем перспективы нашего дальнейшего исследования.

Список источников

1. Национальная программа поддержки и развития чтения // Федеративное агентство по культуре и кинематографии. Российский книжный союз. М.: МЦБС, 2007. 19 с.
2. Сапун Т. В., Хузина А. Х. Гиперчтение как новая стратегия чтения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 1 (229). С. 91–96.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. М.: Прометей, 1999. 117 с.
4. Бурдина И. В. Формирование у студентов ценностных ориентации на воспитательную деятельность в учебном процессе педагогического вуза // Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа, 2007. С. 203–207.
5. Гришина М. С. Принципы организации макротекста для обучения ГПОИЧ в сети Интернет // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Пермь, 26–27 марта 2001). Пермь, 2001. Т. III, ч. II. С. 140–142.
6. Колобкова А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов транспортных вузов // Проблемы организации и управления на предприятиях в условиях реформ: сб. науч. тр. Екатеринбург: УрГУПС, 2005. Вып. 40. С. 146–152.
7. Банникова Л. С. Методика организации полилогического общения на уроке иностранного языка // Евразийский научный журнал. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 24–30.
8. Ложкина Н. М. Иноязычная профессионально ориентированная читательская компетенция как элемент профессиональной компетенции будущего специалиста-экономиста // Наука в современном мире: материалы IX международной научно-практической конференции: сб. науч. тр. М.: Спутник +, 2012. С. 127–131.
9. Мирзоева Ф. Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 49–51.
10. Белякова Е. А. Оценка иноязычной коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогического образования (профиль «Образование в области иностранных языков») // Теория и практика измерения компетенций и других латентных переменных в образовании: материалы XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2011. С. 6–9.
11. International Legal English. Cambridge University Press. UK: Cambridge University Press, 2006. P. 320.
12. Перлова И. В. Коммуникативность гипертекста как критерий его использования при обучении иноязычному чтению в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1 (106). С. 93–97.

13. Злобина Ю. И. Гипертекстовость как свойство текста в условиях постмодернизма // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 321–323.
14. Nelson T. H. As We Will Think // Online 72 Conference Proceedings. Uxbridge: Online Computer Systems Ltd., 1972. Vol. 1. P. 439–454.
15. Sosnoski J. J. Hyper-readers and their Reading Engines. URL: https://www.academia.edu/12231219/Hyper_Readers_and_their_Reading_Engines (дата обращения: 21.02.2024).
16. Гез Н. И. Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения чтению литературы по специальности // Язык научной литературы. Лингвистические проблемы и методика преподавания. М.: Наука, 1975. 264 с.
17. Томилова В. М. Обучение аспирантов иностранному языку: цели, задачи, перспективы // Медицинское образование и вузовская наука. 2017. № 1 (9). С. 73–77.
18. Горева Т. А. Прагматический потенциал дидактического дискурса при подготовке устных переводчиков // Грамота. 2016. № 7 (61), ч. 1. С. 169–172.

Статья поступила в редакцию 26.02.2024; одобрена после рецензирования 13.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 26.02.2024; approved after reviewing 13.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-31-37

Юлия Степановна Заяц

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

Алена Юрьевна Тимошенко

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, alen.timoschenko2010@yandex.ru

РЕСУРСЫ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций, созданного на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ», в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Выделены основные условия и этапы интеграции ресурсов технопарка в процесс формирования профессиональных компетенций бакалавров, раскрыто содержание проектно-технологической практики, практических и лабораторных занятий учебных дисциплин с использованием ресурсов технопарка, а также опыт проведения на его базе демонстрационного экзамена в рамках итоговой государственной аттестации.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; технопарк универсальных педагогических компетенций; подготовка будущих учителей начальных классов.

Yulia S. Zayats

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

Alena Y. Timoshenko

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, alen.timoschenko2010@yandex.ru

USING THE INTERFACULTY TECHNOPARK OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES AS A TOOL IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

Abstract. The paper reveals the possibilities of using the technopark of universal pedagogical competencies established within the framework of Altai State Pedagogical University as a tool in the professional training of future primary school teachers. The authors reveal the main conditions and stages of integrating the technopark's resources into the process of developing professional competencies of bachelors and discuss how the technopark can help enrich the contents of design and technological training courses, practical and laboratory classes of academic disciplines. In conclusion, the authors share expert knowledge on conducting a demonstration exam using at the technopark as part of the final state certification.

Keywords: professional competencies; technopark of universal pedagogical competencies; primary school teacher training.

Высокий темп информационно-технологического развития страны, активное использование информационных технологий на всех уровнях образования определяют необходимость разработки новых форм и технологий подготовки будущего выпускника педагогического вуза, способного использовать достижения современной науки в своей профессиональной деятельности. Реализация в школах Российской Федерации обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2021 г.) требует от учителя начальных классов готовности к достижению планируемых образовательных результатов, активному использованию цифровых образовательных ресурсов, а также к формированию функциональной грамотности обучающихся – способности решать учебные и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности

[1]. Таким образом, модернизация содержания и способов подготовки будущих учителей начальных классов требует поиска комплексного решения новых задач высшего педагогического образования, в том числе на основе интеграции цифровых сервисов и инструментов.

В данном аспекте весьма актуальным видится использование ресурсов межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке бакалавров. Технопарки на базе педагогических вузов созданы по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации в рамках программы «Учитель будущего поколения России» и национального проекта «Образование» [2]. В Алтайском государственном педагогическом университете межфакультетский технопарк педагогических компетенций открыт в 2021 году. Главная цель технопарка связана с созданием инновационного образовательного пространства для орга-

низации междисциплинарной практической подготовки будущих педагогов [3].

Использование высокотехнологичного оборудования технопарка ориентировано на четыре предметные области. Область «Генетика и физиология» включает в себя виртуальный стол Пирогова для топографического изучения строения организма, лабораторный набор по генетике с препаратами для изучения ДНК и ряд других инженерно-биологических систем. Область «Робототехника» предусматривает организацию работы с наборами для изучения основ микропроцессорной техники, технологий беспроводной связи, электроники и схмотехники; с оборудованием для организации соревнований по робототехнике, комплектов по сборке квадрокоптеров, конструкторами для сборки мобильных роботов. В комплекс «Виртуальная и дополненная реальность» входят шлемы виртуальной реальности, камеры, очки дополненной реальности, системы позиционного трекинга, а также компьютеры и планшеты с соответствующим программным обеспечением. Естественно-научная лаборатория представлена комплексом оборудования для проведения экспериментов по фундаментальной физике, аналитической химии, для изучения рентгенографии, альтернативной энергетики. Это пространство позволит бакалаврам подготовиться к успешному формированию у младших школьников естественно-научной, технологической, математической и цифровой функциональной грамотности на уровне международных стандартов.

В целом организация работы технопарка ориентирована на формирование всех компетенций, которые предусмотрены Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В рамках данного исследования более подробно остановимся на профессиональных компетенциях выпускника, которые состоят из готовности к выполнению бакалавром различных видов деятельности, отражающих специфику направления подготовки: проектная, педагогическая, культурно-просветительская, исследовательская [4]. Под профессиональными компетенциями понимается «готовность и способность правильно, методически организованно решать профессиональные задачи и проблемы, т. е. самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность, а также уметь диагностировать результаты своей деятельности» [5, с. 35]. Необходимость формирования профессиональных ком-

петенций у будущего учителя в процессе его подготовки видится в том, что впоследствии сформированные качества будут способствовать успешному выполнению трудовых функций в рамках его профессиональной деятельности.

Вопросам использования ресурсов технопарка в формировании компетенций студентов педагогических вузов посвящены работы А. Р. Галушова [6], В. Е. Евдокимовой [7], М. И. Наумкина [8], Н. Е. Козловских [9] и др., однако в указанных исследованиях научно-методическое обоснование интеграции ресурсов технопарка в образовательный процесс вуза не отражает особенностей подготовки будущих учителей начальных классов.

Таким образом, *проблема исследования* заключается в поиске педагогических условий использования электронно-образовательной среды технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Исходя из проблемы, можно определить *цель работы* – выделить педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов с помощью ресурсов технопарка в процессе профессиональной подготовки. Для достижения цели были выбраны *методы исследования*, соответствующие основным этапам его проведения: теоретические – анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей организацию образовательного процесса педагогического вуза, научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта по использованию электронно-образовательной среды в профессиональной подготовке будущего учителя; эмпирические – анкетирование, математическая обработка результатов исследования.

Выделим перечень профессиональных компетенций, формирование которых возможно в результате изучения учебных дисциплин и практик с привлечением аппаратных средств – образовательной среды технопарка педагогических компетенций в подготовке бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (профили «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Информатика», «Начальное образование и Дополнительное образование») с учетом ядра педагогического образования:

- ПК-2: «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики»;
- ПК-4: «способность использовать возможности образовательной среды для достижения

личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов»;

- ПК-5: «способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся»;

- ПК-7: «способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности» и др. [10].

В процессе проведения исследования по формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов ресурсами технопарка мы придерживались принципа дополненности, описанного в работах Г. Г. Гранатова [11]. Формирование исследуемого компонента осуществляется непрерывно на протяжении всего периода обучения студентов в вузе. Так, на первом этапе (уровень знания) осуществляется усвоение знаний по изучаемым дисциплинам, происходит своего рода ознакомление с предметом изучения учебных курсов, на втором этапе (уровень умений) формируются соответствующие умения по использованию накопленных знаний в решении стандартных образовательных и профессиональных задач. На третьем, заключительном, этапе формируемые компетенции достигают уровня, когда бакалавр уже вполне способен выполнять трудовые функции. Принцип дополненности позволяет усваивать знания различных дисциплин, связи между ними, тем самым осуществляя интеграцию в процессе обучения.

Проведенный анализ содержания стандарта ФГОС ВО [4], учебных планов профилей подготовки «Начальное образование и Английский язык», «Начальное образование и Дополнительное образование», «Начальное образование и Дошкольное образование», а также технической оснащенности технопарка педагогических компетенций позволил определить возможности использования аппаратных средств в преподавании ряда учебных дисциплин и прохождении практик.

Выделим основные *этапы* формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов с использованием ресурсов технопарка «Учитель будущего поколения России».

1 этап – подготовительный. На первом курсе студентами направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в рамках *коммуникативно-цифрового модуля* предус-

матривается изучение дисциплины «Технологии цифрового образования», на втором курсе в *предметно-методическом модуле* по профилю «Дополнительное образование (Робототехника)» – «Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе».

Основной целью изучения данных дисциплин является формирование у будущих учителей начальных классов системы знаний, умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. В процессе обучения бакалавры раскрывают не только дидактические основы педагогических технологий, но и функциональные возможности технических средств обучения; студенты учатся работать с цифровыми образовательными ресурсами для начальной школы, а также с электронными учебными пособиями; определяют основы создания электронных дидактических материалов для младших школьников и др.

Завершается обучение на первом курсе прохождением студентами учебной практики: *технологической практики (проектно-технологической практики)* по использованию информационных технологий. Основной целью практики является углубление и закрепление теоретической подготовки, приобретение первичных педагогических и методических умений и компетенций, опыта применения средств информационных и коммуникационных технологий. В этот период бакалавры знакомятся с электронными образовательными ресурсами, предназначенными для начальной школы, составляют аннотированные списки, создают собственную библиотеку цифровых образовательных ресурсов. Завершается практика ознакомительной экскурсией в технопарк «Учитель будущего поколения России» на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ». В ходе экскурсии студенты знакомятся с лабораториями, функционирующими на базе технопарка. В рамках площадки «Генетика и физиология» они работают с учебно-демонстрационным комплексом изучения физиологии человека: 3D-визуализацией анатомии человеческого тела – анатомический стол «Пирогов», с набором «Разрешающая способность глаза человека» и др. На площадке «Робототехника» бакалаврам раскрывают основы робототехники и мехатроники Arduino, демонстрируют робототехнические наборы (различные комплектации) и возможности проектирования роботов. В лаборатории «Виртуальная и дополненная реальность» представляют VR-AR оборудование: очки дополненной реальности,

шлемы виртуальной реальности, соответствующее программное обеспечение, камеры. Студенты в рамках обзорной лекции получают представления об отличиях технологий виртуальной и дополненной реальности, возможности и перспективы их развития. В рамках естественно-научной лаборатории бакалаврам предоставляется возможность поработать с цифровыми тринкулярными микроскопами. Таким образом, в ходе проведения учебной технологической практики происходит не только усвоение студентами новых предметных знаний и раскрытие возможностей применения этих знаний для решения стандартных задач, но и возможностей визуализации этих знаний средствами ИКТ, а также их применения в различных областях человеческой деятельности, в том числе в профессиональной деятельности.

После завершения *проектно-технологической практики* нами было проведено анкетирование студентов 1-го курса дневного отделения, в котором приняли участие 55 бакалавров. Большинство опрошенных (78 %) оценили свой уровень цифровой компетенции и готовности к освоению ресурсов технопарка как средний, что является успешной предпосылкой к использованию пространства технопарка в дальнейшей профессиональной подготовке. Наибольший интерес у бакалавров вызвали технологии виртуальной и дополненной реальности (36 %) и использование инструментов робототехники (25 %). Более 85 % студентов считают возможным применение оборудования технопарка в организации работы с младшими школьниками и своей дальнейшей профессиональной деятельности. Стоит отметить, что 36 % бакалавров видят данные возможности в организации внеурочной деятельности детей (робототехника), 32 % – в дополнительном образовании и 31 % – в проведении уроков по различным учебным предметам начальной школы (названы уроки окружающего мира и информатики). Более 76 % опрошенных указали на необходимость использования ресурсов технопарка при изучении дисциплин вузовской подготовки, что свидетельствует о целесообразности организации следующего этапа интеграции лабораторий технопарка в процесс формирования профессиональных компетенций бакалавров.

2 этап – базовый. На данном этапе обеспечивается овладение студентами профессиональными компетенциями в решении педагогических и методических задач, развитие способностей использовать возможности информационной обра-

зовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников. Эти задачи могут быть успешно решены в рамках изучения дисциплин *предметно-методического модуля*: «Методика преподавания технологии в начальной школе с практикумом», «Методика обучения математики в начальной школе», «Теория и методика обучения информатике в начальной школе» и др.

В учебном предмете «Технология» согласно требованиям Федеральной рабочей программы для 1–4-х классов образовательных организаций появился раздел «Конструирование робототехнических моделей», при изучении которого младшие школьники учатся конструировать робота, программировать, тестировать и преобразовывать конструкцию [12]. Робототехника повышает мотивацию к изучению сложного теоретического материала на уроках, актуализирует познавательный интерес учащихся, способствует освоению новых способов учебной деятельности. Подготовку студентов к решению указанных задач на базе технопарка можно осуществлять на практических занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения информатике в начальной школе». Так, студенты 4-го курса осваивают образовательную робототехнику – технологию обучения, которая предполагает конструирование и программирование различных робототехнических моделей. Решение задач создания роботов и управления ими способствует не только получению первоначальных технических знаний о механике, основных узлах и механизмах, но и развитию уверенности в своих силах, целеустремленности, формирует умение работать в команде и принимать нестандартные решения.

Робототехнический конструктор Lego Spike Prime, с которым работают студенты, был создан в 2020 году и пришел на смену своему предшественнику Lego Wedo. Разработанный для организации STEAM-обучения, предполагающего практико-ориентированный характер, конструктор приобрел популярность в дополнительном образовании. С помощью конструктора ученики начальной школы могут осваивать как учебные предметы, так и активно участвовать во внеурочной деятельности. У учеников, регулярно выполняющих увлекательные проектные задания, развиваются навыки критического мышления, способность работать в команде и быстро принимать решения. Базовый набор включает пластмассовые элементы из линейки Lego Technic, датчики,

двигатели, программируемый блок Smart Hub (Хаб), оснащенный портами, световой матрицей, динамиком, аккумулятором и гироскопом. Комплект позволяет создавать модели роботизированных устройств. Для того чтобы наиболее полно раскрыть потенциал собранных моделей, необходимо установить бесплатное приложение Spike (<https://spike.legoeducation.com/>). Связь программируемого блока с устройством пользователя осуществляется через протокол Bluetooth. Студенты знакомятся с деталями робототехнического конструктора Lego Spike Prime, изучают кнопки управления Хабом, рассматривают моторы и датчики, а также среду программирования на базе языка Sreth (рис. 1).



Рис. 1. Программирование студентами модели собаки Кики

Будущие учителя не только сами создают и программируют модели, но и изучают образовательную программу учебного курса «Робототехника» в начальном общем образовании. Бакалавры разрабатывают и апробируют фрагменты уроков и конспекты внеурочных занятий для младших школьников, которые успешно могут быть реализованы в практике обучения. Все это поможет будущим учителям начальной школы успешно достигать личностные, метапредметные и предметные результаты начального образования, развивать у детей пространственное, логическое и алгоритмическое мышление, умение фиксировать информацию разными способами и работать с ней, ориентироваться в различных предметных областях знаний, использовать различные формы организации учебной деятельности (самостоятельная, парная, групповая).

Также студентам предлагается выполнение практических заданий следующих видов:

- опишите приемы организации мотивационного этапа внеурочного занятия по робототехнике для конкретной темы (просмотр видеоролика, обращение к жизненному опыту учащихся, анализ проблемной ситуации и др.);
- определите предметные и метапредметные результаты в представленном конспекте внеурочного занятия по образовательной робототехнике (например, для темы «Робот-танцор»);
- спрогнозируйте трудности учеников в программировании модели, укажите возможные варианты их преодоления;
- продумайте систему оценивания результатов внеурочного занятия с младшими школьниками с робототехническим конструктором Lego Spike Prime (например, использование в оценивании деталей самого конструктора).

3 этап – исследовательский. Данный этап предполагает осуществление бакалаврами исследовательской деятельности на базе технопарка. Ресурсы технопарка используются студентами для подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, в рамках которых проектируются и апробируются новые технологии достижения личностных, метапредметных и предметных результатов начального образования. Например, в ходе выполнения курсовой работы по теме «Использование образовательной робототехники для формирования у младших школьников умений работать с информацией» бакалавры раскрывают возможности образовательной робототехники в изучении разных учебных предметов начальной школы, формулируют методические рекомендации по использованию образовательной робототехники для формирования у учащихся умений работать с информацией, разрабатывают серию упражнений, фрагментов уроков и внеурочных занятий с использованием образовательной робототехники для формирования у детей информационных умений. Таким образом, у будущих учителей начальных классов формируется готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

Пространство технопарка может быть интегрировано и в процесс оценивания результатов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Так, в рамках демонстрационного экзамена на базе межфакультетского технопарка педагогических компетенций выпуск-

никами подготовлено решение кейса: разработан и проведен фрагмент внеурочного занятия по программе «Робототехника» для учащихся 3-го класса по теме «Основы конструирования роботизированных моделей» с участием волонтеров – студентов 1-го курса. Решение кейса позволяет выполнить оценку таких трудовых действий учителя начальных классов, как формирование универсальных учебных действий и навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, способности к труду и жизни в условиях современного мира; формирование мотивации к обучению и др.

При подготовке и решении методического кейса студенты используют алгоритм, включающий следующие этапы.

1. Подготовительный этап:

- познакомиться с заданиями кейса (проблемно-постановочным, практическим);
- проанализировать примерную программу внеурочной деятельности «Робототехника» для начальной школы, определить оптимальные методики и технологии, продумать использование необходимых средств обучения, в том числе информационно-коммуникационных технологий.

2. Этап разработки:

- уточнить практическую задачу фрагмента внеурочного занятия, разработать алгоритм действий учителя, выстроить материал в логическую последовательность, выбрать необходимые методы и технологии обучения (в том числе ИКТ), подобрать для организации занятия средства, в том числе цифровые образовательные ресурсы;
- сформулировать предметные, метапредметные и личностные результаты внеурочного занятия, осуществить подбор/разработку соответствующих теме учебных заданий;
- оформить в соответствии с утвержденными требованиями разработку фрагмента внеурочного занятия.

3. Этап презентации: провести разработанный фрагмент внеурочного занятия с участием волонтеров – студентов 1-го курса в технопарке универсальных педагогических компетенций на базе университета.

4. Этап рефлексии: дать краткий анализ проведенного фрагмента занятия (ожидаемые результаты, возможные трудности, степень реализации поставленных целей), а также ответить на вопросы государственной экзаменационной комиссии.

Успешный опыт проведения на базе технопарка итоговой государственной аттестации в формате демонстрационного экзамена, решение кейсов с применением цифрового оборудования показал высокий уровень сформированности у выпускников основных профессиональных компетенций и готовности использовать будущими учителями начальных классов современное информационное образовательное пространство для воспитания, обучения и развития младших школьников.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили раскрыть широкие возможности использования ресурсов технопарка педагогических компетенций для повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы: был определен комплекс *педагогических условий* использования ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций при изучении дисциплин коммуникативно-цифрового, предметно-методического модулей, прохождении проектно-технологической практики, подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, а также проведении итоговой государственной аттестации в формате демонстрационного экзамена. Для успешной профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов с использованием ресурсов технопарка педагогических компетенций целесообразно соблюдение следующих *условий*:

1) необходимо повышать уровень цифровой грамотности студентов-первокурсников, а также качество предметной подготовки в областях знаний, лежащих в основе решения информационных задач в электронно-образовательной среде технопарка;

2) интеграция ресурсов технопарка в процесс профессиональной подготовки должна быть непрерывной и осуществляться поэтапно (*подготовительный, базовый, исследовательский* этапы);

3) важно обеспечить овладение студентами содержанием и способами организации урочной (по разным учебным предметам) и внеурочной деятельности младших школьников с использованием цифровых инструментов и оборудования технопарка педагогических компетенций для их практического применения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Практическая значимость представленного варианта интеграции электронно-образовательной среды технопарка в процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов связана с возможностью использования результа-

тов исследования в совершенствовании основных образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), рабочих программ дисциплин, а также способов организации практических и лабораторных занятий, совместной проектной деятельности студентов. Вместе с тем остается дискуссионным вопрос о возможности использования электронно-образовательной сре-

ды технопарка универсальных педагогических компетенций при изучении дисциплин и курсов по выбору социально-гуманитарного, психолого-педагогического и других модулей учебных планов профилей подготовки «Начальное образование и Английский язык», «Начальное образование и Дополнительное образование», «Начальное образование и Дошкольное образование», что составляет перспективу дальнейшего исследования.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=35&rangeSize=1> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Учитель будущего поколения России. URL: <https://apkpro.ru/proekty/uchitel-budushchego-pokoleniya-rossii/> (дата обращения: 07.03.2024).
3. Положение о межфакультетском технопарке универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» ФГБОУ ВО «АлтГПУ». URL: <https://www.altspu.ru/upload/sprint.editor/09b/.pdf> (дата обращения: 06.03.2024).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 18.02.2024).
5. Девяткина С. Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2016. 195 с.
6. Галустов А. Р., Карабахцян С. К. Технопарк универсальных педагогических компетенций в структуре подготовки будущих учителей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-3 (71). С. 48–50.
7. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Технопарк универсальных педагогических компетенций как современное профессионально ориентированное развивающее пространство // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 10.
8. Наумкин Н. И., Забродина Е. В., Забродин С. В. Технопарк универсальных педагогических компетенций как инновационная площадка подготовки студентов педагогических вузов // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: сборник материалов VII и VIII Международных научно-методических конференций. М., 2023. С. 931–936.
9. Козловских М. Е. Организационно-методическая модель формирования универсальных педагогических компетенций на базе it-кластера технопарка // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. С. 61.
10. Паспорта компетенций 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: https://old.altspu.ru/educ/ep_rd/ (дата обращения: 21.02.2024).
11. Гранатов Г. Г. Развитие идеи дополнительности в познании картины природы // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2 (5). С. 97–98.
12. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Технология» (для 1–4 классов образовательных организаций). М., 2023. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-tehnologiya-1-4_klassy.pdf (дата обращения: 22.02.2024).

Статья поступила в редакцию 10.03.2024; одобрена после рецензирования 26.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 10.03.2024; approved after reviewing 26.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

Инна Владимировна Степанушко

Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия, inna_st_00@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ И КОМПОНЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению структуры профессионально-этических ценностей переводчиков. На основании анализа научных и литературных источников выделены структурные компоненты профессионально-этических ценностей переводчиков. С целью наглядности и наиболее точного понимания структура рассмотрена на примере саморефлексии как профессионально-этической ценности.

Ключевые слова: структура; компонент; профессионально-этические ценности; переводчик; саморефлексия.

Inna V. Stepanushko

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, inna_st_00@mail.ru

THE INTERPRETERS' PROFESSIONAL AND ETHICAL VALUES: THE DETERMINATION OF STRUCTURE AND COMPONENTS

Abstract. The article dwells upon the structure of professional and ethical values of interpreters. The article is built on the analysis of scientific and literary sources, with the help of which the author highlights the structural components of interpreters' professional and ethical values. The article considers the structure using the example of self-reflection to show it clearly and accurately.

Keywords: structure; component; professional and ethical values; interpreter; self-reflection.

На современном этапе вопрос о ценностях в контексте профессии переводчика стоит достаточно остро. Причинами повышенного интереса к формированию профессионально-этических ценностей переводчиков являются как общие тенденции, обнаруживаемые на данном этапе развития социума, так и характер профессиональной деятельности переводчика. Так, причинами могут быть:

- ценностный кризис, сложившийся в современном обществе сегодня, следовательно, необходимость формирования у молодежи ценностей для обеспечения благополучия будущего общества;
- молодежь как объект, наиболее подвергаемый влиянию общества, как следствие, необходимость создания и поддержания положительного воздействия на данную возрастную группу;
- высокие требования, предъявляемые к профессии переводчика, и необходимость в высококвалифицированных специалистах.

Принимая во внимание вышеуказанные причины, а также понимая важность исследования структуры профессионально-этических ценностей переводчиков для совершенствования программы подготовки будущих переводчиков, целью статьи является определение и рассмотрение компонентов, необходимых для формирования профессионально-этических ценностей переводчиков.

Прежде чем обращаться к анализу структуры профессионально-этических ценностей перевод-

чика, обозначим, что под структурой ценностей мы понимаем совокупность компонентов, взаимосвязанных между собой и имеющих определенные функции.

Анализ научных и литературных источников показал отсутствие в литературе исследований структуры профессионально-этических ценностей переводчиков. Авторы не анализируют структурные компоненты профессионально-этических ценностей, которые, по сути, являются определяющими при выполнении профессиональных действий. При этом переводческая деятельность, выступая одной из наиболее трудоемких в силу специфичности профессиональных функций, регламентирует использование комплексного подхода при структурировании профессионально-этических ценностей.

Для понимания структуры ценностей в общем ее смысле мы обратились к работам Е. Е. Афониной, А. А. Вербицкого, Е. И. Хачикян, которые представили собственные классификации структурных компонентов ценностей. Проанализируем структурные компоненты в указанных источниках.

Мотивационный компонент описывает в своей работе Е. Е. Афонина. По ее мнению, сущность мотивационного компонента состоит в «развитии и поддержании мотивации в получении необходимых для будущей профессиональной деятельности ценностей, компетенций, знаний, умений, практических навыков» [1, с. 33]. А. А. Вер-

бицкий несколько расширяет понятие сущности мотивационного компонента, указывая, что этот компонент состоит в создании «положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы» [2, с. 142].

Указывая на роль мотивационного компонента в структуре ценностей, Е. Е. Афолина выделяет несколько областей действия мотивационного компонента. Так, мотивационный компонент обеспечивает:

1) положительное отношение студентов вуза к деятельности, соблюдению норм и правил, расширению мировоззрения, формированию ценностей, формированию культуры поведения [1, с. 33];

2) формирование мотивации к получению теоретических знаний, практических умений и навыков, профессиональных компетенций, а также применению полученных знаний и навыков в профессиональной среде [1, с. 33–34].

Мотивационный компонент также рассматривает Е. И. Хачикян, которая придерживается мнения относительно важности мотивационного компонента как базиса формирования ценностей. Именно мотивационный компонент, как считает Е. И. Хачикян, должен «стать первым этапом формирования ценностей» [3, с. 274–275].

По мнению автора, мотивационный компонент обеспечивает определенные условия для формирования основ когнитивного и поведенческого компонентов профессиональной деятельности [3, с. 274–275].

Когнитивный компонент, представленный в работе Е. И. Хачикян, предусматривает приобретение знаний о ценностях. Происходит это путем «обобщения социального опыта личности» [3, с. 274].

В своей работе А. А. Вербицкий идентифицирует получение знаний ценностного характера, а именно освоение общечеловеческих идеалов и ценностей, с характеристикой мировоззренческого компонента [2, с. 142].

Приобретение знаний о ценностях Е. Е. Афолина видит в составе аксиологического компонента, который помимо этого предусматривает формирование знаний о ценностной составляющей будущей профессиональной деятельности, а также понимание и осознание важности и значимости своей будущей профессии [1, с. 34].

Осознание важности и значимости будущей профессии Е. И. Хачикян считает особенностью эмоционального компонента, который способствует формированию ценностей через «внутреннее осмысление их человеком» [3, с. 274].

Считая осознание значимости будущей профессии важной частью формирования ценностей, А. А. Вербицкий выделяет в своей классификации профессиональный компонент, который, по мнению автора, состоит в формировании «ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности» [2, с. 142].

Работы Е. Е. Афолиной, Е. И. Хачикян, А. А. Вербицкого показали, что представленные авторы придерживаются единого мнения относительно важности реализации знаний в практической деятельности. При этом стоит отметить, что авторы по-разному обозначают компонент, реализующий применение ценностей. Так, Е. Е. Афолина называет этот компонент деятельностным, Е. И. Хачикян – поведенческим, А. А. Вербицкий, разделяя области применения ценностей, – социальным и гражданско-нравственным. Наряду с этим авторы определенным образом характеризуют данный компонент. Е. Е. Афолина обращает внимание на его практический аспект (использование полученных знаний, навыков, умений, а также сформированных в процессе обучения ценностей в профессиональной деятельности) [1, с. 35], Е. И. Хачикян, помимо вышеупомянутого, рассматривает его в системе (поведенческий компонент является результатом взаимодействия когнитивного и эмоционального компонентов) [3, с. 274], А. А. Вербицкий связывает этот компонент с формированием у студентов мировоззрения, культуры поведения, а также качеств, необходимых для мирного сосуществования в обществе [2, с. 142].

Проведенный анализ научных и литературных источников показал, что авторы сходятся во мнении относительно важных характеристик структурных компонентов ценностей, однако не существует единого перечня компонентов структуры ценностей, что объясняется различными подходами к сущности и аспектам профессиональной деятельности. Изученные источники позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Для формирования ценностей недостаточно когнитивного компонента, представляющего знания, и деятельностного компонента, представляющего главным образом применение знаний на практике. Необходимы дополнительные компоненты, способствующие разноаспектному формированию ценностей: осмыслению ценностей, их анализу и т. д.

2. Структурные компоненты ценностей взаимосвязаны и дополняют друг друга. Так, напри-

мер, деятельностный компонент невозможен без когнитивного, мотивационного, аксиологического компонентов, то есть студент не сможет применять навыки и знания, если он их не приобрел, не осмыслил и у него не сформировались ценности.

3. Для формирования ценностей у студентов необходим компонент, имеющий общегуманистическую направленность, который способствует становлению студента не только как профессионала, но и как члена социума.

Все вышеупомянутые классификации компонентов ценностей являются обоснованными, однако в контексте профессионально-этических ценностей переводчика наиболее полной и отвечающей специфике переводческой деятельности является классификация, представленная Е. И. Хачикян.

Данная классификация выступит основой для формирования структуры профессионально-этических ценностей переводчиков.

Так, в нашей работе мы будем ориентироваться на то, что профессионально-этические ценности переводчиков состоят из следующих компонентов:

1. Когнитивный компонент. Когнитивный компонент состоит в знаниях иностранного и родного языков, особенностей профессии, ее ценностей и норм. К данному компоненту относятся понятия, термины переводческой деятельности, основные положения и концепции, знания общекультурного и профессионального уровней и т. д. Когнитивный компонент является базовым, поскольку без него невозможен деятельностный компонент, то есть нельзя применить в переводческой деятельности знания, которые не получил. Подобной точки зрения придерживается А. М. Столяренко, который, отмечая важность знаний, пишет, что они «являются основным материалом для оценивания ситуации, принятия решения и регулирования действий» [4, с. 309].

2. Эмоционально-аксиологический компонент. К эмоционально-аксиологическому компоненту относятся интеллектуальные, моральные, эстетические и другие чувства, эмоциональное отношение к усвоению профессионально-этических ценностей, профессиональные и общечеловеческие нормы и ценности, взаимодействующие друг с другом, и их формирование. Следует отметить, что именно данный компонент является связующим звеном между когнитивным и мотивационно-деятельностным компонентами, поскольку предусматривает пропуск полученных знаний через призму собственных эмоций и чувств.

3. Мотивационно-деятельностный компонент. Именно мотивационно-деятельностный компонент является ключевым показателем сформированности профессионально-этических ценностей переводчика, что проявляется в наличии мотивации к выполнению профессиональной деятельности, адекватных мотивах деятельности, а также способности специалиста действовать в соответствии со своим мировоззрением и ценностными установками. Л. С. Московчук отмечает, что таким образом проявляется знание переводчиком этических норм, ценностей и реализация их на практике: переводчик соотносит работу с внутренней цензурой и собственной системой ценностей [5, с. 57]. Мотивационный аспект в данном компоненте имеет особую значимость, поскольку специфика профессии требует освоения большого количества теоретического материала, по крайней мере, на двух языках (сюда относятся как лингвистические, так и экстралингвистические знания). Следовательно, в данном случае мотивация к обучению является необходимым условием для успешного освоения профессии переводчика.

Основываясь на изложенном выше, обозначим, что формирование профессионально-этических ценностей переводчиков обеспечивается формированием когнитивного, эмоционально-аксиологического, мотивационно-деятельностного компонентов.

На основании исследований многочисленных источников относительно содержания профессии переводчика, ее специфики, требований к этой профессии правомерно считаем выделить следующие профессионально-этические ценности переводчиков, которые, по нашему мнению, необходимы для качественного осуществления профессиональной деятельности: мультикультурализм, письменно-речевой этикет, саморефлексию, переводческую интуицию в контексте специфического языка.

Для точного понимания структуры профессионально-этических ценностей переводчиков рассмотрим ее на примере такой профессионально-этической ценности переводчика, как саморефлексия. Об определении саморефлексии в контексте профессии переводчика говорит А. В. Бородина, указывая, что «суть переводческой саморефлексии состоит в рефлексивном осмыслении своего переводческого опыта в целях понимания и непрерывного совершенствования своей переводческой деятельности, а также обучения других переводчиков» [6, с. 17].

Когнитивный компонент саморефлексии предполагает приобретение знаний о требованиях к переводу, оформлению текстов, а также о других факторах, необходимых для качественного выполнения профессиональной переводческой деятельности. Так, студенту-переводчику необходимо знать о стандартах и переводе-образце, чтобы, с одной стороны, стремиться к профессиональному совершенству, с другой – уметь оценивать переводы для дальнейшего редактирования или собственного совершенствования.

Эмоционально-аксиологический компонент саморефлексии подразумевает осознание норм и правил поведения, которые существуют в обществе, их соблюдение, способность контролировать собственные эмоции, а также формирование собственной системы ценностей, с которой переводчик будет согласовывать свою работу и действия в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Мотивационно-деятельностный компонент саморефлексии ориентирует на наличие мотивации к овладению профессиональным мастерством и выполнению профессиональной деятельности. Мотивационно-деятельностный компонент означает способность оценивать качество собственного перевода и перевода коллег, редак-

тировать перевод, определять пути развития и совершенствоваться в профессиональной деятельности.

Анализ структурных компонентов указанной ценности дает возможность утверждать, что единство всех перечисленных компонентов обеспечивает формирование саморефлексии как профессионально-этической ценности переводчика.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в рамках профессионально-этических ценностей переводчиков под структурой мы понимаем совокупность компонентов, взаимосвязанных между собой и имеющих определенные функции. Профессионально-этические ценности переводчиков состоят из когнитивного, эмоционально-аксиологического и мотивационно-деятельностного компонентов. Когнитивный компонент обеспечивает получение знаний, эмоционально-аксиологический компонент – осознание полученных знаний, мотивационно-деятельностный компонент – наличие мотивации и применение знаний на практике.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в более детальном изучении представленных структурных компонентов профессионально-этических ценностей переводчиков и их функций.

Список источников

1. Афолина Е. Е. Формирование ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2018. 207 с.
2. Вербицкий А. А. Деловая игра в компетентностном формате // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9, № 3-2. С. 140–144.
3. Хачикян Е. И., Заборина М. А., Брант Е. А. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза как психолого-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 273–275.
4. Столяренко А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2006. 479 с.
5. Московчук Л. С. Традиции и перспективы профессиональной этики переводчика // Парадигма: философско-культурологический альманах. 2018. № 28. С. 51–62.
6. Бородин А. В. О формах переводческой (само) рефлексии // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании: материалы Всероссийской (с международным участием) герменевтической конференции, посвященной памяти заслуженного деятеля науки, проф., д-ра филол. наук Георгия Исаевича Богина. Тверь, 2018. С. 16–27.

Статья поступила в редакцию 25.03.2024; одобрена после рецензирования 10.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 25.03.2024; approved after reviewing 10.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

Маргарита Алексеевна Юрченко

Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, Россия, yurchenko-maa@ranepa.ru

Екатерина Николаевна Бойко

Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, Россия, boyko-en@ranepa.ru

ОТ МЕДИАГРАМОТНОСТИ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Авторы фокусируются на формировании навыков индивидуальной информационной безопасности студентов высшей школы в связи с интенсификацией взаимодействия обучающихся с различными видами и формами неправдивого контента. В статье теоретически обоснована разработанная педагогическая технология и представлены учебно-методические разработки. Представлен дизайн и результаты апробации (Модуль 1,2 технологии) с участием студентов бакалавриата в Сибирском институте управления РАНХиГС (N = 147), представляющей собой полноценную верификацию на основе авторских критериев классификации, отобранного комплекса технических средств, рекомендаций по выявлению когнитивных искажений.

Ключевые слова: медиаграмотность; информационная безопасность студентов; междисциплинарность; критическое мышление; цифровизация.

Margarita A. Yurchenko

Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, yurchenko-maa@ranepa.ru

Yekaterina N. Boyko

Siberian Institute of Management, Branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, boyko-en@ranepa.ru

FROM MEDIA LITERACY TO INDIVIDUAL INFORMATION SECURITY OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The authors focus on developing the individual information security skills of higher education students due to the intensification of students' interaction with different types and forms of fake content. The paper theoretically substantiates the developed pedagogical technology and presents educational and methodical developments. The authors present the design and results of testing (Module 1,2 of the technology) with the participation of undergraduate students at the Siberian Institute of Management RANEPa (N = 147). The testing was conducted as a comprehensive verification based on the authors' classification criteria, selected set of technical means, and recommendations for identifying cognitive distortions.

Keywords: media literacy; students' information security; interdisciplinarity; critical thinking; digitalization.

Увеличение использования различных социальных сетей и информационно-коммуникационной сети Интернет привело к постоянному созданию новых данных. Пользователи взаимодействуют с различным контентом, являющимся частью стратегий цифрового маркетинга компаний, лоббирования политических элит или же интерпретации глобальной повестки. Появление и распространение искусственного интеллекта (ИИ), применяемого для анализа данных, позволяет прогнозировать поведение пользователей и выявлять закономерности, однако выражается и масса опасений касательно конфиденциальности сбора данных и правдивости создаваемого контента [1–3]. С наступлением эры «фейковых новостей» и крайней политической поляризации был разработан ряд инструментов для выявления

и смягчения последствий новостной предвзятости, таких как веб-сайты, приложения для проверки фактов и индикаторы политической предвзятости [1].

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью изучения проблемы обеспечения медиаграмотности студентов гуманитарных направлений в высшей школе в общем и вопроса формирования навыков индивидуальной информационной безопасности в частности. Американские ученые Д. Адамс и М. Хэмм определяют медиаграмотность как «способность создавать личное значение из визуальных и словесных символов, которые мы каждый день воспринимаем из телевидения, рекламы, кино и цифровых СМИ» [4, с. 132]. По мнению Р. Хоббса, данный феномен – это «способность полу-

чать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в различных формах» [5]. Ряд авторов рассматривают медиаграмотность как «навык критического мышления, который позволяет аудитории расшифровывать информацию, которую они получают по каналам массовой коммуникации, и дает им возможность выработать независимые суждения о медиаконтенте» [6]. С точки зрения американских исследователей Д. Шолле и С. Денски, медиаграмотность «концептуализирована в рамках критической педагогики и, таким образом, она должна восприниматься как политическая, социальная и культурная практика» [7]. А. В. Федоров определяет медиаграмотность как «умение воспринимать, анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение “читать” медиатекст» [8]. В. А. Монастырский рассматривает медиаграмотность как «способность адекватного восприятия, интерпретации, оценки и создания медиатекстов» [9, с. 22]. С позиции А. Б. Бушева, медиаграмотность определяется как «ряд навыков, необходимых для эффективного поиска, критического анализа, использования и размещения информации... понимание способов борьбы с пропагандой... понимание этических проблем, связанных с доступом к информации и ее использованием, сотрудничество с представителями СМИ и ИКТ в целях содействия равенству, свободе выражения мнений, межкультурному, межрелигиозному диалогу, миру» [10, с. 6].

В целом медиаграмотность рекламируется как многообещающее противоядие от распространения дезинформации [11]. В то время как само наличие индикаторов предвзятости [12] обладает очевидными преимуществами, мы задаемся вопросом о том, как преподаватели высшей школы могут оказать содействие формированию навыков индивидуальной информационной безопасности, полагая, что это одна из главных задач в эпоху цифровизации.

В резолюции Генеральной Ассамблеи ООН говорится о необходимости достичь баланса, когда «борьба с дезинформацией и ложной информацией способствовала бы свободе выражения мнений людей и их доступу к информации и не посягала на них. Медийная и информационная грамотность (далее – МИГ) может способствовать достижению этого баланса путем повышения осведомленности и ориентации усилий на расширение возможностей людей» [13]. МИГ определяется как «совокупность знаний, навыков, устано-

вок, компетенций и практик, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой и этической основе» [14]. Следовательно, медиаграмотность является неотъемлемой частью «навыков XXI века». Мы согласны с официальной позицией ООН в том, что из-за беспрецедентного распространения дезинформации усиливается необходимость своевременно, адресно, ясно, точно и доступно распространять правдивые и обоснованные факты на разных языках мира.

Медиаграмотность важна для студентов всех направлений подготовки, ведь она позволяет анализировать сообщения, чтобы увидеть проявления пропаганды, цензуры или необъективности в новостных программах [15]. Мы поддерживаем А. В. Федорова, утверждающего, что «медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа» [8, с. 11].

Анализ актуальных исследований по данной теме позволяет говорить о наличии определенных трендов: 1) страх «выпадения из повестки» зависит от плотности информации прямо пропорционально (негативная и новая информация часто распространяется быстрее – что характерно для большинства фейков); 2) когда люди испытывают подобный страх, они часто совершают действия, которые бы не совершали, если бы были способны к качественному самоконтролю; 3) люди с низкими когнитивными способностями уязвимы для распространения фейков, у них могут возникнуть трудности с пониманием сложной информации и потенциальных последствий распространения дезинформации, анализом подлинности; 4) более низкий эмоциональный интеллект коррелирует со способностью обнаружить фейк.

На сегодняшний день существуют нейрокогнитивные доказательства разного уровня доверия людей к новостям из разных медиаканалов: потребители считают «серьезные» новости (политическая, экономическая, социальная повестка) менее достоверными, когда они сообщаются в новых СМИ, чем в традиционных, при этом в отношении развлекательных новостей подобной закономерности установлено не было [16].

Из анализа литературы по принятию решений следует, что людям в своих суждениях обычно трудно опираться на большие объемы разнообразной информации из разных источников [17]. Вместо сложных стратегий принятия решений они используют быстрые, но эффективные при этом крайне плохо описывают свои стратегии принятия решений или факторы, которые они учитывают в своих суждениях.

В современной педагогике впервые поднимается вопрос о разработке способов активизации критического мышления у молодых людей, которые впервые сталкиваются с обильными новостными потоками, в том числе в социальных сетях. Принимая во внимание тот факт, что молодежь потребляет новостной контент преимущественно с помощью новых медиа, мы концентрируемся именно на сложном контенте, требующем сформированности навыков индивидуальной информационной безопасности.

Критическое мышление, играющее важнейшую роль в отношении потребления контента в эпоху постправды, концептуализируется как «способность анализировать факты, генерировать и систематизировать идеи, отстаивать мнения, осуществлять сравнения, делать выводы, аргументировать, давать оценку идеям, которые высказываются, и проблемам, которые решаются» [18]. Критическое мышление позволяет обучающимся более умело обращаться с идеями, установками и убеждениями и положительно коррелирует с успеваемостью обучающихся, когда в обучении применяется подход, ориентированный на контент (его содержание, то, как и что через него можно воспринять) [19].

Проведенный теоретический анализ позволяет определить сущность медиаграмотности, однако проблема формирования навыков индивидуальной информационной безопасности до сих пор не нашла должного освещения в научной литературе, что определило направленность нашего исследования.

Целью данного исследования является разработка методического инструментария технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов-гуманитариев.

На подготовительном этапе исследования (декабрь 2022 г. – август 2023 г.) в результате анализа литературы была подтверждена исследовательская проблема, с помощью метода включенного наблюдения выявлено, в какой мере навыки индивидуальной информационной безопасности (не) сформированы у обучающихся бакалавриата. Наблюдение проводилось на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС, участниками констатирующего этапа эксперимента стали студенты 1–4-х курсов различных гуманитарных направлений подготовки¹. Итогом этапа стало педагогическое моделирование технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов-гуманитариев: разработаны 4 обучающих модуля, включая учебно-методическое обеспечение.

На основном этапе (сентябрь 2023 г. – июнь 2024 г.) проводится экспериментальное обучение студентов бакалавриата² (НЭГ = 73; НКГ = 74³): по модулям 1 и 2 в осеннем семестре, 3 и 4 – в весеннем семестре 2023–2024 уч. г.

На заключительном этапе (июнь-июль 2024 г.) планируется оценка эффективности технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности.

В данной статье мы освещаем итоги подготовительного этапа и комментируем промежуточные результаты применения технологии по итогам осеннего семестра.

В качестве материалов для учебно-методического обеспечения подготовительного этапа технологии были использованы специализированные источники на иностранных языках: английском языке (Snopes [20], TruthOrFiction [21], FactCheck [22]), французском языке (AFP Factuel [23], Fake Off [24], NoxBuster [25], Vrai ou Fake [26], Info ou Intox [27], Check News [28]) и немецком языке (FaktenFuchs [29], FaktenFinder [30], Correctiv.Faktencheck [31]), поскольку все участники апробации изучают более двух иностранных языков одновременно. Публикации использовались для формирования методической копилки тем и инфоповодов, а также оригинальных источников, с которыми можно предложить поработать обучающимся.

¹ Ограничение ЦА объясняется профилем образовательной деятельности Президентской Академии.

² По нашему мнению, к системному формированию навыков индивидуальной информационной безопасности целесообразно приступать на втором году обучения, поскольку, с одной стороны, первый год во многом посвящен адаптации студентов в вузовской среде, с другой стороны, именно на первом курсе все студенты изучают дисциплины «Философия» и «История», успешное освоение которых является своеобразным базисом для результативного восприятия любого «сложного» новостного контента.

³ Авторы имеют в виду не академические группы, а генеральную совокупность студентов, с которыми проводилась работа по развитию навыков индивидуальной информационной безопасности.

Технология формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов-гуманитариев разработана на основе компетентного подхода, что предполагает реализацию принципов междисциплинарности обучения и развития креативности, поскольку противоречивость актуальной повестки формирует запрос на нестандартность, новизну и самостоятельность в предложении решений существующих проблем. Технология предполагает коммуникативную направленность, что воплощено и в командной работе обучающихся, и в нацеленности на коллективное обсуждение результатов проведенного студентами анализа на иностранном языке и стимулирование продуктивных дискуссий по актуальным вопросам. Организационно-исполнительский этап тех-

нологии подразумевает проведение обучающих мероприятий 3 семантических блоков: 1) теоретический; 2) практический, в том числе освоение технических средств верификации информации; 3) специальный, т. е. проецирование отработки навыков индивидуальной информационной безопасности на междисциплинарное содержание образования в высшей школе (рис. 1). Цикл применения технологии, как нам представляется, составляет не менее 2 учебных семестров. Предполагается, что у квалифицированного большинства обучающихся в результате применения данной технологии будут сформированы навыки индивидуальной информационной безопасности, гарантирующие сознательное и ответственное взаимодействие со сложным новостным и газетным контентом.

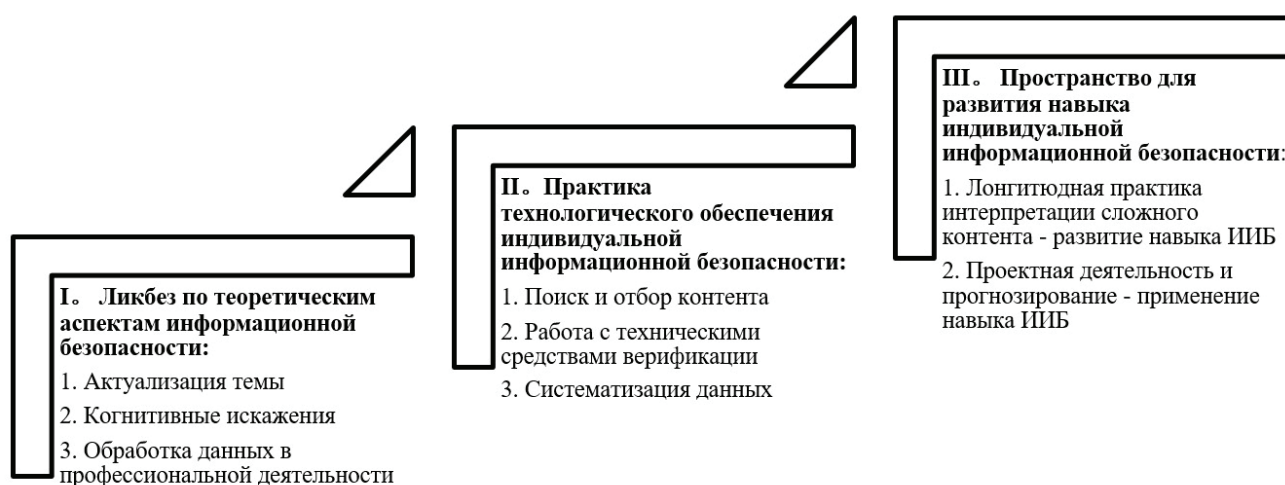


Рис. 1. Динамическая модель технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов-гуманитариев

Технология реализуется за счет цикла обучающих мероприятий, направленных на развитие навыков индивидуальной информационной безопасности, где участниками апробации выступили студенты 1–4-х курсов (N участников эксперимента = 147, по 1 паре ЭГ и КГ на каждом учебном курсе). Все мероприятия направлены на наращивание ответственности за потребление и распространение контента: Модуль 1. Поиск и отбор релевантных источников на русском и иностранных языках, предлагающих контент по политико-экономическим тематикам. Модуль 2. Систематизация и анализ данных по отобранной проблематике в командах – сравнительный анализ. Модуль 3. Мо-

нитинг и интерпретация выявленных тенденций мировых экономических отношений (ведение ленты новостей в закрытом телеграм-канале группы). Модуль 4. Проектирование и прогнозирование разрешения спорных ситуаций в поле мировой экономики, моделирование обучающих ситуаций на понимание глобальных трендов.

Осветим ключевые методические основы наполнения выделенных семантических блоков, обладающие новизной:

1. Мы постарались обучить студентов обнаруживать когнитивные искажения в текстах и аудиовизуальных источниках, для чего была предложена их классификация (табл. 1).

Таблица 1

Классификация когнитивных искажений

Тип когнитивного искажения	Сущность искажения	Пример
Ошибка выжившего	Человек находит закономерность в наборе данных, но не учитывает вероятность совпадения	Стив Джобс не получил высшего образования и добился успехов
Эффект ореола	Впечатление от того, как выглядит человек, влияет на оценку его отдельных качеств	«Встречают по одежке...»
Ретроспективные отражения	Мы верим, что всё знали заранее, вне зависимости от итога	«А я знал(а), что так будет!»
Катастрофизация	Маленький объем увеличивается в разы: незначительной трудности мы придаем масштабы бедствия	«Если я не сдам отчёт вовремя, это будет провал»
Чёрно-белое мышление	Позиция «или/или», третьего не дано. Разделение людей на «хороших» и «плохих», поступки – на «правильные» и «неправильные»	Все «просто»: мир либо черный, либо белый, человек либо умный, либо глупый
Обобщение	Перенос свойств одного предмета / качеств одного человека на целую группу	«Все мои одноклассники так делают»
Ошибка невозвратных затрат	Учет невозвратных потерь при принятии решений	«Я же так долго готовился к ЕГЭ: репетиторы, бессонные ночи. Неважно, что я больше не хочу получать это образование. Жаль ресурсы»

2. Отвечая на вопрос о процедуре обучения верификации, мы отобрали комплекс технических средств, которые являются необходимыми инструментами в реализации технологии развития навыков индивидуальной информационной безопасности у студентов-гуманитариев и позволяют отсеять достаточно серьезный слой дезинформации (табл. 2). Данный комплекс позволяет студентам отследить проверку информации, установить

и распознать ее первоисточники, проследить путь изменения информации, а также статистику видеоисточников и их категории. Например, Reverse image search значительно упрощает поиск фотографий или изображений. После сканирования фотографий студенты подбирали различные аналоги и связанные по смыслу изображения, а благодаря InVid обучающиеся могли проверить надежность и точность видеоконтента через социальные сети.

Таблица 2

Технические средства верификации информации

Тип верификации	Имя	Доступность
По изображению	Tineye [32]	На бесплатной основе
	Geotag Photos Online [33]	
	Pic 2 Map [34]	
	Reverse image search [35]	Базовый функционал предоставляется на бесплатной основе, расширенный – на платной основе
По видео	Youtube data viewer [36]	На бесплатной основе
	InVid [37]	
По геолокации	Mapchecking [38]	На бесплатной основе
	Flightradar24 [39]	
Поиск по аккаунтам в социальных сетях	WebMii [40]	На бесплатной основе

3. Для систематизации отобранных данных были разработаны 2 блока критериев (табл. 3). Не само наличие критериев, но их интерпретация позволяет обучающемуся не просто выполнить

поставленную задачу, а поработать со сложным контентом, раскрывая смысловые слои последовательно и не теряя аксиологической направленности своей деятельности.

Таблица 3

Критерии систематизации данных

Блок	Критерий	Интерпретация
Материал	Источники	<ul style="list-style-type: none"> • Автор указан, конкретен, устанавливается экспертность автора в рамках заявленной темы • Содержатся ссылки на первоисточники • Автор / представляемое им сообщество или редакция несут юридическую ответственность за предоставленные сведения
	Аргументация	<ul style="list-style-type: none"> • Не нарушены внутритекстовые законы логики • Рассуждения связны и структурированы • Имеются фактические доказательства информации, переданной автором
	Эмоциональная окраска	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие излишней эмоциональности • Не нарушены этические нормы • Высказываемые идеи не противоречат законодательству РФ и здравому смыслу
Восприятие	Риторика	<ul style="list-style-type: none"> • Претензия на объективность / легкий уклон в какой-либо дискурс • Возможность обратной связи, контакта с автором и/или редакцией • Комментарии потребителей информации и реакции на материал
	Визуал	<ul style="list-style-type: none"> • Аккуратность оформления • Грамотность речи • Качество медиаматериалов

Еще один критерий проверки, предложенный нами, – факт проверяемости данных за счет повторения точно такой же информации в трех и более, не связанных друг с другом источниках является дополнительным, поскольку не всегда применим к эксклюзивной информации, поступающей из первоисточника особенно через социальные сети [41].

При работе с критериями обучающиеся пользовались бинарной шкалой (да/нет), закономерно степень достоверности росла прямо пропорционально положительно реализовавшимся критериям. Отметим, что лишь совокупность критериев не может претендовать на комплексную попытку верификации, поскольку они не являются взаимоисключающими. Мы считаем, что ориентир на критерии как на своеобразный чек-лист при анализе достоверности способен качественно повысить способность к вычленению студентами и, как следствие, их индивидуальную информационную безопасность.

4. Организация разнообразной¹ практической работы. Формирование навыков индивидуальной информационной безопасности требует содержательной и учебно-организационной интеграции для эффективной реализации компетентного подхода. Красными ниточками интеграционных линий в нашем случае стали темы: 1) современные институты глобального управления; 2) национальные модели социально-экономического развития

в период глокализации; 3) современная трансформация мировой валютной системы. Организация образовательного процесса вуза в рамках компетентного подхода происходит посредством:

- 1) междисциплинарной интеграции профильных дисциплин, языковых дисциплин и дисциплин, формирующих универсальные компетенции;
- 2) разработки авторских учебных материалов;
- 3) включения студентов в разнообразные виды инновационной деятельности.

На текущем этапе исследования был сформирован портрет обучающегося, обладающего навыками индивидуальной информационной безопасности:

- способен выявить проблему и рассмотреть несколько путей решения, распознать верное и неверное умозаключение автора контента;
- в отсутствие достаточных доказательств не спешит доверять источнику и принимать какие-либо решения на основе полученной из него информации;
- понимает разницу между логическим рассуждением и обоснованием;
- готов корректировать точку зрения при появлении новых фактов и отвергать заведомо ложную информацию.

Промежуточные результаты исследования свидетельствуют о том, что:

- более 3/4 обучающихся на этапе начала проведения эксперимента не могли отследить путь контента и не были способны достоверно обосновать

¹ От известных кейсов – измененных в редакторе фотографий, где вместо лидера государства на важной встрече на высшем уровне вдруг появляется лидер террористической организации, продолжая твитами публичных персон с фейковых аккаунтов и заканчивая свежими выпусками новостей – комплексным источником информации.

свою позицию относительно правдивости того или иного сложного контента, объяснить, почему тому или иному источнику (не) стоит доверять;

- с помощью комплекса технических средств и критериев систематизации данных по завершении 2 модулей экспериментального обучения (осенний семестр 2023–2024 уч. г.) студенты в половине случаев определяют неправдивый контент (против 15 % в начале обучения), могут ответить на вопрос о том, какую неправду они нашли;

- можно говорить о том, что абсолютное большинство обучающихся выработало важную профессиональную привычку выяснять, зачем, почему и откуда взялась та или иная дезинформация.

Установление междисциплинарных связей в настоящем исследовании ведет к более качественному развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций. Языковые и профильные дис-

циплины обладают значительным потенциалом для установления междисциплинарных связей в высшей школе (например, «Иностранный язык» и «Европейский союз»). Разработанную технологию, по нашему мнению, можно будет успешно использовать при обучении студентов любых направлений подготовки; закрепляя и углубляя полученные теоретические знания, студенты учатся применять их при постановке и решении реальных задач, посредством чего формируются навыки, жизненно необходимые любому современному специалисту.

Главная задача преподавателя при фасилитации формирования навыков информационной безопасности заключается в обеспечении обучающихся методами, которые облегчат процесс обучения и раскроют их творческий потенциал, – это то, что помогает им критически мыслить, как в аудитории, так и за ее пределами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Adamides E., Karacapilidis N. Information technology for supporting the development and maintenance of open innovation capabilities // *Innovation & Knowledge*. 2020. Vol. 5. P. 29–38. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jik.2018.07.001> (date of request: 27.02.2024).
2. Algorithmic bias in data-driven innovation in the age of AI / S. Akter, G. McCarthy, S. Sajib, K. Michael, Y. K. Dwivedi, J. D'Ambra, et al. // *International Journal of Information Management*. 2021. 60. 102387. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102387> (date of request: 27.02.2024).
3. Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy / Y. K. Dwivedi, L. Hughes, E. Ismagilova, G. Aarts, C. Coombs, T. Crick, et al. // *International Journal of Information Management*. 2021. 57. 101994. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002> (date of request: 27.02.2024).
4. Adams D., Hamm M. *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub, 2001. 199 p.
5. Hobbs R. *Reading the Media in High School: Media Literacy in High School English (Language and Literacy Series)*. Italy: Teachers College Press, 2008. 208 p.
6. Silverblatt A., Eliceiri E. M. E. *Dictionary of media literacy*. UK: Bloomsbury Academic, 1997. 234 p.
7. *Media Literacy: A Reader*. Ed. Donaldo Pereira Macedo. Austria: Peter Lang, 2007. 710 p.
8. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во «Кучма», 2004. 340 с.
9. Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во «Кучма», 2007. 228 с.
10. Бушев А. Б. Медиаграмотность в системе новых медиа // *Культура: теория и практика*. 2019. 4 (31). С. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-v-sisteme-novyh-media> (дата обращения: 27.02.2024).
11. Vraga E. K., Tully M. News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media // *Information, Communication & Society*. 2018. 24. P. 150–166. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637445> (date of request: 27.02.2024).
12. Bruchmann K., Vincent S., Folks A. Political bias indicators and perceptions of news // *Frontiers in Psychology*. 2023. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078966> (date of request: 27.02.2024).
13. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 25.03.2021 г. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n21/076/44/pdf/n2107644.pdf?token=nPG6gWD2z06PNWb0Zp&fe=true> (дата обращения: 27.02.2024).
14. Тема 2023 года: Медийная и информационная грамотность в цифровом пространстве: коллективная глобальная повестка дня // Организация объединенных наций. URL: <https://www.un.org/ru/observances/media-informationliteracy-week> (дата обращения: 27.02.2024).
15. Се Ш., Фэй Ц., Линь Ц. Повышение уровня медиаграмотности китайских студентов в эпоху «постправды» // *Инновации в науке*. 2019. № 2 (90). С. 19–22.
16. Why Do You Trust News? The Event-Related Potential Evidence of Media Channel and News Type / F. Bonai, L. Sifang, P. Guanxiong, W. Yufei, Zh. Lian // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663485> (date of request: 27.02.2024).
17. Fiske S. T., Taylor S. E. *Social Cognition: From Brains to Culture*. London: SAGE Publications Limited, 2016. 632 p.
18. Hance P. *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University, 1986. 164 p.

19. Ziguang Y. English as a Foreign Language Teachers' Critical Thinking Ability and L2 Students' Classroom Engagement // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773138> (date of request: 27.02.2024).
20. Snopes: [сайт]. URL: <https://www.snopes.com/> (date of request: 27.02.2024).
21. Truth or Fiction: [сайт]. URL: <https://www.truthorfiction.com/> (date of request: 27.02.2024).
22. Fact Check: [сайт]. URL: <https://www.factcheck.org/> (date of request: 27.02.2024).
23. AFP Factual: [сайт]. URL: <http://www.factuel.afp.com/> (date of request: 27.02.2024).
24. Fake Off: [сайт]. URL: <https://20minutes.fr/societe/desintox/> (date of request: 27.02.2024).
25. HoaxBuster: [сайт]. URL: <https://www.hoaxbuster.com/> (date of request: 27.02.2024).
26. Vrai ou Fake: [сайт]. URL: <https://francetvinfo.fr/vrai-ou-fake/> (date of request: 27.02.2024).
27. Info ou Intox: [сайт]. URL: <http://www.france24.com/fr/%C3%A9missions/info-intox/> (date of request: 27.02.2024).
28. CheckNews: [сайт]. URL: <https://www.liberation.fr/checknews/> (date of request: 27.02.2024).
29. Faktenfuchs: [сайт]. URL: <https://www.br.de/nachrichten/faktenfuchs-faktencheck,QzSlzI3> (date of request: 27.02.2024).
30. Faktenfinder: [сайт]. URL: <https://www.tagesschau.de/faktenfinder> (date of request: 27.02.2024).
31. Correctiv.Faktencheck: [сайт]. URL: <https://correctiv.org/faktencheck/> (date of request: 27.02.2024).
32. TinEye: [сайт]. URL: <https://tineye.com/> (mode of access: 27.02.2024).
33. Geotag Photos Online: [сайт]. URL: <https://tool.geoimgr.com/> (date of request: 27.02.2024).
34. Pic 2 Map: [сайт]. URL: <http://www.pic2map.com/> (date of request: 27.02.2024).
35. Reverse Image Search: [сайт]. URL: <https://www.duplichecker.com/reverse-image-search.php> (date of request: 27.02.2024).
36. YouTube Data Viewer: [сайт]. URL: <https://ytlarge.com/youtube/video-data-viewer/> (date of request: 27.02.2024).
37. InVid Project: [сайт]. URL: <https://www.invid-project.eu/> (date of request: 27.02.2024).
38. Mapchecking: [сайт]. URL: <https://www.mapchecking.com/> (date of request: 27.02.2024).
39. Flightradar24: [сайт]. URL: <https://www.flightradar24.com/54.90,83.03/6> (date of request: 27.02.2024).
40. WebMii: [сайт]. URL: <https://www.webmii.com/> (date of request: 27.02.2024).
41. Морозова А. А. Достоверность информации в социальных сетях и критерии ее верификации (на примере «ВКонтакте») // *Вестник ЧелГУ*. 2017. № 6 (402). С. 75–83.

Статья поступила в редакцию 08.02.2024; одобрена после рецензирования 22.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 08.02.2024; approved after reviewing 22.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.922.8

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-50-57

Татьяна Григорьевна Бобченко

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, ta-bobchenko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к виктимному поведению. Основой представленных в ней материалов стал теоретический анализ первоисточников и результаты эмпирического исследования автора. В исследовании использованы методы: теоретические (анализ, обобщение первоисточников), сбора эмпирических данных (тестирование), обработки результатов (математическая статистика). Сделаны выводы о различиях эмоционального интеллекта подростков с учетом их склонности к виктимному поведению, его различным видам, реализованности виктимности.

Ключевые слова: подростковый возраст; виктимизация; виктимность; виктимное поведение; эмоциональный интеллект.

Tatyana G. Bobchenko

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

PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS PRONE TO VICTIM BEHAVIOR

Abstract. The paper examines the features of emotional intelligence characteristic of adolescents prone to victim behavior. Theoretical analysis of primary sources and the results of the author's empirical research serves as the foundation for research. The research methods used in the paper include theoretical methods (analysis, generalization of primary sources), collection of empirical data (testing), processing of results (mathematical statistics). Conclusions are drawn about the differences in the emotional intelligence of adolescents: 1) who are not prone to victim behavior, who are prone to it and who have unrealized and realized victimization, 2) who are prone to various types of victim behavior.

Keywords: adolescence; victimization; victimhood; victim behavior; emotional intelligence.

Актуальность темы статьи определена тем, что, во-первых, виктимизация стала распространенным явлением в современном обществе и имеет негативные отдаленные последствия для развития личности и социальных отношений жертв. Соответственно, необходимо выявлять факторы виктимизации и, зная их, осуществлять предупреждающие виктимизацию юридические, социальные, психологические мероприятия.

Во-вторых, люди, становящиеся жертвами, имеют личностные черты и совершают действия, привлекающие внимание агрессора и провоцирующие его на проявление насилия по отношению к ним. Предупреждение таких ситуаций возможно при изучении характеристик личности, составляющих виктимность и повышающих вероятность виктимного поведения. К ним относятся особенности развития эмоционального интеллекта.

В-третьих, к подростковому возрасту эмоциональный интеллект складывается как интегральная характеристика личности и продолжает интенсив-

но развиваться [1]. Он определяет личностное развитие подростка, его жизнестойкость, конструктивность социальных отношений со сверстниками и взрослыми [2, 3]. Соответственно, необходимо изучать роль эмоционального интеллекта в формировании социальных отклонений в подростковом возрасте, к которым относится виктимное поведение, для их предупреждения и преодоления.

Целесообразность разработки темы статьи заключается в расширении и конкретизации существующих сведений о роли эмоционального интеллекта как личностной характеристики в формировании склонности подростка к виктимному поведению и в его реализации. Накопление дифференцированных знаний о личностных факторах виктимного поведения необходимо для организации индивидуального и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения имеющих его подростков.

Новизна исследования состоит в том, что, проводя его, мы учитывали не только склонность

подростка к виктимному поведению, но и ее нереализованность-реализованность, а также вид виктимного поведения, к которому склонен подросток, что делает представление об эмоциональном интеллекте как предикторе виктимного поведения более дифференцированным.

Практическая значимость исследования связана с тем, что формирование компонентов эмоционального интеллекта важно для профилактики виктимного поведения подростков, своевременного предупреждения и коррекции последствий ситуаций, в которых он мог находиться в роли жертвы: негативного самоотношения, тревожности, депрессии, суицидального поведения. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к виктимному поведению и имеющих сниженный эмоциональный интеллект, может включать ряд направлений. При проведении психологической диагностики необходимо не только констатировать сформированность эмоционального интеллекта, но и устанавливать эмоции, испытываемые подростком к ближайшему окружению, его актуальное эмоциональное состояние, способность к эмпатии, типичные способы регуляции эмоций и психических состояний. В консультировании – побуждать подростков к осознанию эмоций, возникающих в ситуации виктимизации, используемых ими способов выражения эмоций и их влияния на окружающих. При проведении формирующей работы – обучать способам регуляции своего эмоционального состояния.

Проблема, на решение которой было направлено исследование, – установить наличие особенностей эмоционального интеллекта, которые могут составлять склонность подростков к виктимному поведению, его разным видам и определять ее реализацию в виктимогенных ситуациях.

Понятийно-терминологический аппарат статьи включает понятия «виктимизация», «виктимность», «виктимное поведение», «эмоциональный интеллект».

Виктимность – совокупность свойств человека, способствующих дезадаптивному стилю его реагирования, приводящему к ущербу для его здоровья [4]. Ввиду их наличия человек может становиться жертвой преступления, несчастного случая, агрессии [5].

Виктимизация – процесс формирования и реализации присущей личности виктимности [4]. Он включает события и опыт переживания человеком насилия [6].

Виктимное поведение – отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений личности [4].

Эмоциональный интеллект – способность человека к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями [7].

Современные отечественные исследования в области рассматриваемой нами темы направлены в основном на изучение уровня сформированности и проявлений эмоционального интеллекта склонных к виктимному поведению подростков. Их результаты представлены в публикациях Э. М. Алиевой и В. В. Раабе [8], М. А. Даниловой и Т. В. Юдеевой [9], К. С. Дерксен [10], К. Ю. Зубовой [11], Л. В. Лежниной и В. Г. Пиркиной [12], А. В. Тимофеева, М. Ю. Емельяновой, О. И. Шутовой [13]. Из результатов их исследований следует, что эмоциональный интеллект подростков, склонных к виктимному поведению, менее сформирован по сравнению с несклонными к нему подростками. Такие подростки испытывают трудности в идентификации своих эмоций, управлении своим эмоциональным состоянием. Они плохо понимают эмоции других людей, ошибаются в интерпретации их невербального поведения, в согласовании мимики, жестов, позы партнеров по общению с их эмоциональным состоянием, не могут по невербальным проявлениям определить потенциальную возможность инициации партнером конфликта и снижения напряженности. Эти особенности эмоционального интеллекта являются фактором трудностей виктимных подростков в построении социальных связей и использования ими неадаптивных способов поведения.

В отдельных отечественных работах рассмотрены различия эмоционального интеллекта подростков, проявляющих склонность к определенным видам виктимного поведения. Так, К. Ю. Зубова установила, что существует прямая взаимосвязь между пониманием и управлением эмоциями других и склонностью подростков к агрессивному виктимному поведению. Обратная взаимосвязь, согласно ее исследованию, установлена между общим показателем эмоционального интеллекта и склонностью к гиперсоциальному виктимному поведению, между контролем экспрессии и склонностью к некритичному виктимному поведению, между способностью к управлению своими эмоциями и склонностью к самоповреждающему поведению, эмоциональной осведомленностью и реализованной виктимностью [11].

Современные зарубежные исследования посвящены преимущественно изучению особенностей эмоционального интеллекта подростков, которые в ситуациях виктимизации выполняют роли «агрессора» и «жертвы». В работах A. Balootbangan, A. Mahvelaty, Z. Zamani, F. Abdpoor, S. Hassanvandi [14], B. León-del-Barco, S. M. Lázaro, M. I. Polo-del-Río, V. M. López-Ramos [15], E. Cañas, J. F. Estévez, E. Estévez, D. Aparisi [16], L. Fernandez-Gonzalez, E. Calvete, I. Orue, A. Echezarrada [17], A. M. Martanez-Martinez, C. Roith, J. M. Aquilar-Parra, A. Manzano-Leon, J. M. Rodriguez-Ferrer, R. Lopez-Liria [18], J. Lomas, C. Stough, K. Hansen, L. A. Downey [19], C. Schokman, L. A. Downey, J. Lomas, D. Wellham, A. Wheaton, N. Simmons, C. Stough [20], C. Quintana-Orts, L. Rey, S. Merida-Lopez, N. Extremera [21] показано, что эмоциональный интеллект является предиктором виктимного поведения подростков, существуют взаимосвязи его компонентов с ролями участников ситуаций виктимизации.

Во всех перечисленных зарубежных исследованиях относительно особенностей эмоционального интеллекта подростков, выполняющих роль «жертва», получены похожие результаты. Для «жертв» характерен сниженный уровень развития эмоционального интеллекта: способности наблюдать и понимать свои эмоции, регулировать эмоциональные состояния. В ряде работ подчеркнуто, что развитие эмоционального интеллекта снижает вероятность формирования у подростков виктимного поведения (B. León-del-Barco и др. [15], E. Cañas и др. [16]), предотвращает суициды среди подростков-«жертв» (C. Quintana-Orts и др. [21]).

Результаты исследований особенностей эмоционального интеллекта подростков, выполняющих роль «агрессор», являются противоречивыми относительно понимания эмоций и похожими относительно их контроля и регуляции. Подросткам-агрессорам, согласно C. Schokman и др., свойственно хорошее понимание эмоций других [20]. Тогда как J. Lomas и др. установили, что подростки-агрессоры отличаются слабым пониманием эмоций других людей и поэтому не могут осознать негативное влияние своих агрессивных действий на них [19]. Согласно полученным зарубежными психологами результатам, уровень контроля эмоций и управления ими подростками-агрессорами является низким.

Цель исследования, проведенного нами, состояла в том, чтобы установить особенности эмоционального интеллекта склонных к виктимному поведению

подростков. Его объектом являлся эмоциональный интеллект, а предметом – эмоциональный интеллект подростков, склонных к виктимному поведению. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что уровни сформированности и проявления эмоционального интеллекта склонных и несклонных к виктимному поведению подростков различны. Исследование проведено посредством следующих методов. Для сбора эмпирических данных был использован метод тестирования (методики «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой и «Опросник эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина), а для обработки полученных результатов – количественный и качественный анализ, методы математической статистики. Сбор эмпирических данных происходил на базе МБОУ «СОШ № 40» г. Владимира. В исследовании участвовали 53 учащихся (27 юношей и 26 девушек) в возрасте от 14 до 15 лет.

На первом этапе исследования мы выделили учащихся, склонных к виктимному поведению, и определили характерные для них виды виктимного поведения. Согласно полученным результатам, склонность к виктимному поведению имеют 58 % подростков исследуемой группы (далее это количество подростков, склонных к виктимному поведению, было принято за 100 %). Из них 10 % подростков имеют склонность к агрессивному поведению, 16 % подростков – к самоповреждающему поведению, 61 % подростков – к гиперсоциальному поведению, 19 % подростков – к зависимому и беспомощному поведению, 10 % подростков – к некритичному поведению. В исследуемой группе у 16 % учащихся выявлена реализованная виктимность. Таким образом, большинство подростков, участвующих в исследовании, имеют склонность к виктимному поведению. В группе чаще других встречается склонность к гиперсоциальному и зависимому и беспомощному виктимному поведению. У большинства учащихся виктимность не реализована.

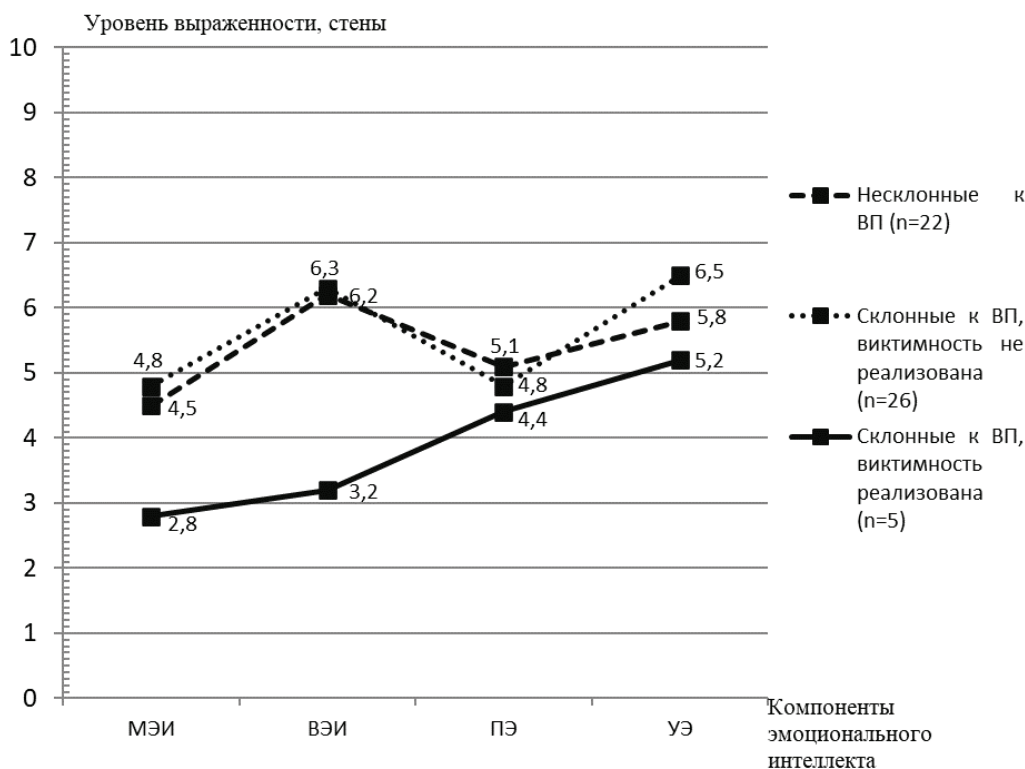
На втором этапе исследования нами был определен уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта и его достоверные различия у учащихся с учетом отсутствия-наличия склонности к виктимному поведению, а при ее наличии – нереализованности-реализованности, используя U-критерий Манна – Уитни. Результаты представлены на рисунке 1 и в таблице.

Как видно на рисунке 1, у несклонных к виктимному поведению подростков и подростков, склонных к нему и имеющих нереализованную

виктимность, все показатели компонентов эмоционального интеллекта находятся в пределах средних значений (в диапазоне от 4 стенов до 7 стенов), сформированы на уровне, который выше, чем у подростков, склонных к виктимному поведению и имеющих реализованную виктимность.

У подростков, которые склонны к виктимному поведению и имеют реализованную виктимность, показатели «Внутриличностного эмоционально-

го интеллекта» (3,2 стена), «Понимания эмоций» (4,4 стена) и «Управления эмоциями» (5,2 стена) находятся в пределах средних значений, ближе к нижней границе, а показатель «Межличностного эмоционального интеллекта» имеет низкое значение (2,8 балла). Также на рисунке 1 видно, что все компоненты эмоционального интеллекта таких подростков сформированы на уровне ниже, чем у подростков вышеназванных групп.



Условные обозначения: МЭИ – Межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – Внутриличностный эмоциональный интеллект, ПЭ – Понимание эмоций, УЭ – Управление эмоциями

Рис. 1. Сформированность эмоционального интеллекта несклонных и склонных к виктимному поведению подростков с учетом реализованности виктимности

Нами установлено наличие достоверных различий уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта подростков, 1) несклонных к виктимному поведению и склонных к нему и имеющих реализованную виктимность, 2) склонных к виктимному поведению с нереализованной виктимностью и склонных к виктимному поведению с реализованной виктимностью. Как видно в таблице, такие различия касаются «Межличностного эмоционального интеллекта» и «Внутриличностного эмоционального интеллекта».

У подростков с реализованной виктимностью определено низкое значение показателя «Межличностного эмоционального интеллекта» (2,8 стена). Уровень его сформированности достовер-

но ниже, чем у несклонных к виктимному поведению подростков ($p \leq 0,05$) и склонных к нему, но имеющих нереализованную виктимность ($p \leq 0,01$). Это значит, что подростки, у которых реализована склонность к виктимному поведению, не могут определить эмоции других людей по выражению их лица, жестам, голосу, не замечают изменения их эмоционального состояния. Они не осознают, что их поступки влияют на переживания других людей и могут вызывать у них злость или обиду. Эти подростки не знают, какие способы поведения можно выбрать в этих случаях, и действуют привычно, стереотипно.

У подростков с реализованной виктимностью показатель «Внутриличностного эмоционального

интеллекта» находится на нижней границе среднего уровня (3,2 стена). Уровень его сформированности достоверно ниже, чем у подростков, несклонных к виктимному поведению ($p \leq 0,01$), и подростков, склонных к виктимному поведению и имеющих не-реализованную виктимность ($p \leq 0,01$). Такие подростки затрудняются в распознавании, дифференциации и описании своих эмоций, испытываемых к другим людям, не могут объяснить, какое поведение других вызвало у них обиду, злость, страх, часто не могут сдерживать злость, обиду, переживать стыд, преодолевать страх, поддерживать стабильное эмоциональное состояние.

Таким образом, у подростков с реализованной виктимностью «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Межличностный эмоциональ-

ный интеллект» сформированы на низком уровне. Анализ полученных нами эмпирических данных показал, что в исследуемой группе все подростки с реализованной виктимностью демонстрируют зависимое и беспомощное поведение. Факторами их попадания в ситуации взаимодействия, где они становятся жертвой, будут неспособность распознавать и дифференцировать свои эмоции и других людей, осознавать, какие поступки других вызвали у них переживание определенных эмоций, как их поступки повлияли на эмоции других людей, регулировать свое эмоциональное состояние и выбирать адекватный ситуации взаимодействия способ поведения. Они не отстаивают свое мнение и не защищают себя, а, переживая вину и обиду, признают правоту других и оправдывают их действия.

Достоверность различий уровня сформированности эмоционального интеллекта несклонных и склонных к виктимному поведению подростков

Виды склонности к виктимному поведению (опросник О. О. Андронниковой)	Уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта, в стенах (опросник Д. В. Люсина)			
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Группа 1 Несклонные к виктимному поведению (n = 22)	4,54	6,18	5,14	5,82
Группа 2 Склонные к ВП с нереализованной виктимностью (n = 26)	4,81	6,35	4,85	6,54
Группа 3 Склонные к ВП с реализованной виктимностью (n = 5)	2,80	3,20	4,40	5,20
Достоверность различий Укр1.2 = 206 $p \leq 0,05$ Укр1.2 = 173 $p \leq 0,01$	Уэмп1.2 = 279	Уэмп1.2 = 278	Уэмп1.2 = 263,5	Уэмп1.2 = 230,5
Укр1.3 = 28 $p \leq 0,05$ Укр1.3 = 17 $p \leq 0,01$	Уэмп1.3 = 26,5	Уэмп1.3 = 12	Уэмп1.3 = 44,5	Уэмп1.3 = 36,5
Укр2.3 = 33 $p \leq 0,05$ Укр2.3 = 21 $p \leq 0,01$	Уэмп 2.3 = 18	Уэмп 2.3 = 5,5	Уэмп 2.3 = 60,5	Уэмп 2.3 = 34,5

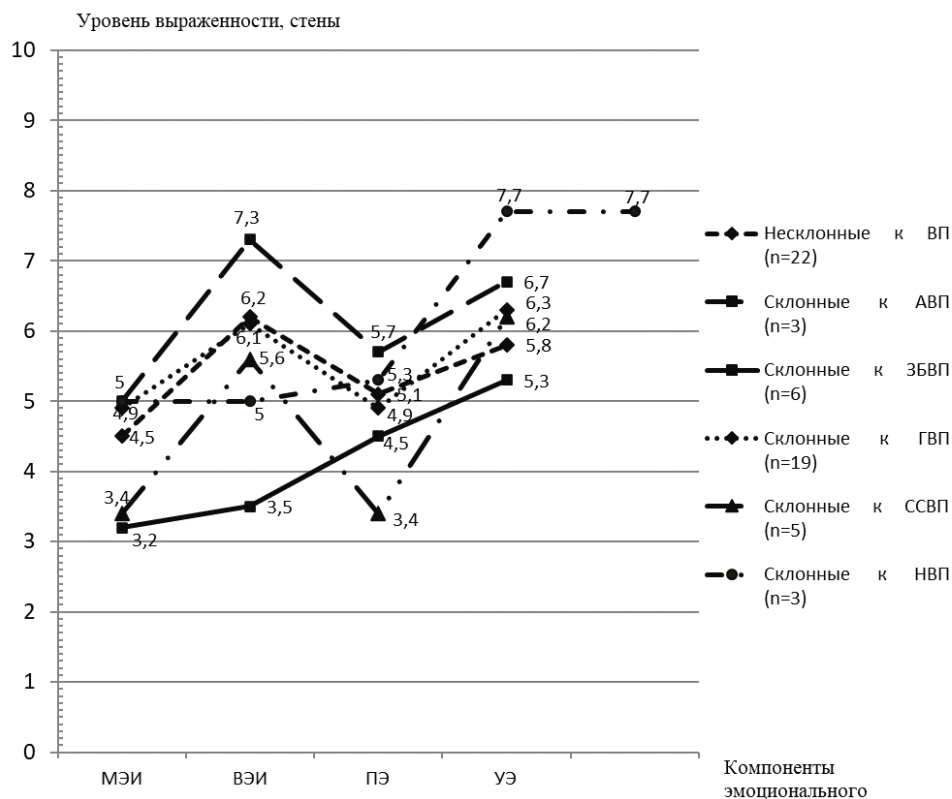
На третьем этапе исследования мы определили уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта и его достоверные различия у учащихся, несклонных и склонных к различным видам виктимного поведения, также используя U-критерий Манна – Уитни. Профили эмоционального интеллекта подростков, несклонных к виктимному поведению и склонных к его различным видам, даны на рисунке 2.

Как видно на рисунке 2, у подростков, несклонных к виктимному поведению и подростков, склонных к гиперсоциальному виктимному

поведению, показатели всех компонентов эмоционального интеллекта находятся на среднем уровне и имеют примерно одинаковое значение. У подростков, склонных к агрессивному виктимному поведению, показатель «Внутриличностного эмоционального интеллекта» находится на высоком уровне выраженности (7,3 стена). У подростков, склонных к некритичному виктимному поведению, на высоком уровне (7,7 стена) находится показатель «Управления эмоциями». У подростков, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению,

показатели «Межличностного эмоционального интеллекта» (3,4 стена) и «Понимания эмоций» (3,4 стена) расположены ближе к нижней границе среднего уровня. У подростков, склонных к зависимому и беспомощному виктимному поведению,

ближе к нижней границе среднего уровня расположены значения показателей «Внутриличностного эмоционального интеллекта» и «Межличностного эмоционального интеллекта» (3,5 стена и 3,2 стена).



Условные обозначения: ВП – виктимное поведение, АВП – агрессивное виктимное поведение, ЗБВП – зависимое и беспомощное агрессивное поведение, ГВП – гиперсоциальное виктимное поведение, ССВП – самоповреждающее и саморазрушающее виктимное поведение, НВП – некриминальное виктимное поведение.

Рис. 2. Уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта несклонных и склонных к различным видам виктимного поведения подростков

Нами были установлены следующие достоверные различия уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта между следующими группами учащихся.

1. У учащихся, склонных к зависимому и беспомощному поведению, «Внутриличностный эмоциональный интеллект» сформирован на более низком уровне – 3,5 стена, чем у несклонных к виктимному поведению учащихся – 6,2 стена ($U_{эмп} = 17, p \leq 0,01$). Подростки, склонные к зависимому и беспомощному виктимному поведению, часто имеют ролевую позицию жертвы: конформны, уступчивы, склонны оправдывать других, не оказывают противодействия агрессору. У них недостаточно сформированы умения понимать свои эмоции и регулировать свое эмоциональное состояние: осознавать и различать злость, обиду, стыд, вину, ситуации и условия их

возникновения, выдерживать и адекватно выразить эти переживания в социальных отношениях, стабилизировать и улучшать свое настроение.

2. У учащихся, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, «Понимание эмоций» сформировано на более низком уровне – 3,4 стена, чем у несклонных к виктимному поведению учащихся – 5,1 стена ($U_{эмп} = 28, p \leq 0,05$). Подростки, склонные к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, провоцируют других к поступкам, наносящим им ущерб, или сами совершают рискованные действия, в результате которых оказываются пострадавшими. Для них характерна недостаточно сформированная способность к пониманию своих эмоций и эмоций окружающих людей. Подростки с этим видом виктимного поведения не всегда могут осознать переживаемые ими эмоции

(особенно страх, стыд, вину, отвращение), дифференцировать их и понять, чем они вызваны. В отношении другого человека они не могут определить по экспрессивным проявлениям, какую эмоцию он испытывает, не понимают, какие эмоции могут испытывать другие в ответ на их действия.

Таким образом, уровень сформированности «Внутриличностного эмоционального интеллекта» и «Понимания эмоций» можно рассматривать как факторы склонности подростков к зависимому и беспомощному виктимному поведению и к самоповреждающему виктимному поведению.

Полученные нами результаты и сделанные выводы подтверждают исследования К. С. Дерксен и К. Ю. Зубовой. К. С. Дерксен пришла к выводу о том, что подростки, осознающие свои эмоции и обладающие эмпатией, 1) не склонны к реализации виктимности, 2) им не свойственно самоповреждающее поведение [10]. К. Ю. Зубова, определяя корреляции между компонентами эмоционального интеллекта и склонностью к виктимному поведению, установила: 1) при низком уровне сформированности способности подростков распознавать свои и чужие эмоции будет повышаться их предрасположенность к виктимному поведению и вероятность его реализации; 2) при низком уровне способности управлять своими эмоциями будет повышаться склонность к самоповреждающему поведению [11].

На основе полученных в исследовании результатов мы сделали выводы об особенностях развития эмоционального интеллекта склонных к виктимному поведению подростков.

1. Подростки с реализованной склонностью к виктимному поведению имеют низкий уровень «Межличностного эмоционального интеллекта» (2,8 стена) и «Внутриличностного эмоционального

интеллекта» (3,2 стена). Уровень сформированности этих компонентов эмоционального интеллекта у них достоверно ниже, чем у подростков, несклонных к виктимному поведению ($p \leq 0,05$), и подростков с нереализованной склонностью к виктимному поведению ($p \leq 0,01$).

2. У подростков, склонных к зависимому и беспомощному поведению, показатель «Внутриличностного эмоционального интеллекта» находится на нижней границе средней нормы (3,5 стена). Уровень его сформированности достоверно ниже, чем у несклонных к виктимному поведению учащихся ($p \leq 0,01$).

3. У учащихся, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, показатель «Понимания эмоций» также находится на нижней границе средней нормы (3,4 стена). Уровень его сформированности достоверно ниже, чем у несклонных к виктимному поведению учащихся ($p \leq 0,05$).

Следовательно, недостаточная сформированность внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта будет проявляться в трудностях осознания и идентификации подростками своих эмоций, понимания эмоций других людей, чувствительности к их эмоциональному состоянию, регуляции своего эмоционального состояния. Эти особенности эмоционального интеллекта будут составлять склонность подростков к виктимному поведению, а также могут являться фактором его реализации.

Таким образом, при проведении исследования нами была подтверждена гипотеза о том, что существуют различия сформированности и проявлений эмоционального интеллекта склонных и несклонных к виктимному поведению подростков, а его цель – установить его особенности у подростков, склонных к виктимному поведению, была достигнута.

Список источников

1. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 22 с.
2. Фефелова Е. А. Эмоциональный интеллект как фактор жизнестойкости подростков // 30 лет Конвенции о правах ребенка: современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 17 ноября 2020 г., Екатеринбург. Екатеринбург: РГППУ, 2020. С. 443–447.
3. Забара Л. И., Кремешкова С. Н., Лебедева Ю. В. Эмоциональный интеллект и групповая сплоченность у подростков // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 131–141.
4. Андронникова О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2018. 498 с.
5. Шейнов В. П. Взаимосвязь виктимизации и эмоционального интеллекта: половозрастные особенности // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 377–392.
6. Вишневецкий К. В. Виктимизация: факторы, условия, уровни // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 226–227.

7. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 129–140.
8. Алиева Э. М., Раабе В. В. Особенности эмоционального интеллекта у подростков, вовлеченных в ситуацию буллинга в разных ролях // Психология – наука будущего: материалы X Международной конференции молодых ученых, Москва, 16–17 ноября 2023 года. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 17–20.
9. Данилова М. А., Юдеева Т. В. Психологические особенности эмоциональной сферы подростков, склонных к виктимному поведению // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 2 (47). С. 53–65.
10. Дерксен К. С. Виктимное поведение подростка как следствие его эмоционального интеллекта // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 15 ноября 2019 года. Саратов: ООО «Аэтерна», 2019. С. 46–49.
11. Зубова К. Ю. Повышение эмоционального интеллекта как фактор профилактики виктимного поведения подростков в ситуации школьного буллинга // Молодежная наука и современность: материалы 86-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых, посвященной 86-летию КГМУ, Курск, 22–23 апреля 2021 года: в 3 т. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2021. Т. III. С. 99–102.
12. Лежнина Л. В., Пиркина В. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и склонности к социально опасному поведению у обучающихся подросткового возраста // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 7. С. 27–34.
13. Тимофеев А. В., Емельянова М. Ю., Шутова О. И. Нарушения эмоционального интеллекта, как фактор повышения виктимности подростка // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2014. № 4. С. 226–233.
14. Prediction of Victimization Based on Emotional Intelligent with Mediating Role of Loneliness and Empathy: A Structural Equation Modeling Approach / A. Balootbangan, A. Mahvelaty, Z. Zamani, F. Abdpoor, S. Hassanvandi // Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences. 2023. 17 (2). URL: <https://doi.org/10.5812/ijpbs-123998> (дата обращения: 10.02.2024).
15. Emotional Intelligence as a Protective Factor against Victimization in School Bullying / B. León-Del-Barco, S. M. Lázaro, M. I. Polo-Del-Río, V. M. López-Ramos // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. 17 (24). URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249406> (дата обращения: 10.02.2024).
16. The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents / E. Cañas, J. F. Estévez, E. Estévez, D. Aparisi // Front Psychol. 2020. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972> (дата обращения: 10.02.2024).
17. The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration / L. Fernández-González, E. Calvete, I. Orue, A. Echezarraga // Personality and Individual Differences. 2018. 127. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.038> (дата обращения 10.02.2024).
18. Relationship between Emotional Intelligence, Victimization, and Academic Achievement in High School Students / A. M. Martínez-Martínez, C. Roith, J. M. Aguilar-Parra, A. Manzano-León, J. M. Rodríguez-Ferrer, R. López-Liria // Social Sciences. 2022. 11 (6). URL: <https://doi.org/10.3390/socsci11060247> (дата обращения: 10.02.2024).
19. Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents / J. Lomas, C. Stough, K. Hansen, L. A. Downey // Journal of Adolescence. 2012. 35 (1). URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002> (дата обращения: 10.02.2024).
20. Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes / C. Schokman, L. A. Downey, J. Lomas, D. Wellham, A. Wheaton, N. Simmons, C. Stough // Learning and Individual Differences. 2014. 36. P. 194–200. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.013> (дата обращения: 10.02.2024).
21. What bridges the gap between emotional intelligence and suicide risk in victims of bullying? A moderated mediation study / C. Quintana-Orts, L. Rey, S. Mérida-López, N. Extremera // Journal of Affective Disorders. 2019. 245. P. 798–805. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.030> (дата обращения: 10.02.2024).

Статья поступила в редакцию 08.03.2024; одобрена после рецензирования 20.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 08.03.2024; approved after reviewing 20.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

Надежда Викторовна Гребенникова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, grebennikova1993@yandex.ru

СВЯЗЬ СМЫСЛА ЖИЗНИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье поднимается проблема смысла жизни и ценностей, которая является традиционной для российского общества. Автор рассматривает особенности и условия формирования смысла и ценностных ориентаций, проводит анализ категории ценности в философии и психологии. В статье представлено исследование ценностных ориентаций и жизненного смысла школьников старших классов средних общеобразовательных школ г. Барнаула. Выявлены достоверные связи между жизненными смыслами и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: ценность; ценностные ориентации; смысл; жизненный смысл; смысл жизни; юношеский возраст; ценностно-смысловая сфера.

Nadezhda V. Grebennikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, grebennikova1993@yandex.ru

INTERRELATION OF MEANING-OF-LIFE CONSIDERATIONS AND VALUE ORIENTATIONS IN ADOLESCENTS

Abstract. The paper raises an issue that may be considered a staple of Russia's society, that is, how meaning-of-life considerations interrelate with value orientations. The author considers the features and conditions of the formation of meaning and value orientations, and analyzes the category of value in philosophy and psychology. The paper presents a study of the value orientations and meaning-of-life considerations of high school students in Barnaul. As a result, the study reveals reliable connections between the two notions.

Keywords: value; value orientations; meaning; meaning of life; adolescence; value-meaning sphere.

Для российского общества проблемы смысла жизни и ценностей являются традиционными. Они поднимаются авторами и в искусстве, и в литературе, и в науке, в том числе категория смысла и ценностей характерна для психологической науки. В последние десятилетия проблема ценностей и смыслов находит все большее отражение в зарубежных и отечественных психологических исследованиях. Однако становление ценностно-смысловой сферы личности остается еще недостаточно изученной категорией. Становление и развитие ценностно-смысловой сферы зависит от того, что транслируется обществом, какие идеалы, ценности и смыслы общество предоставляет личности в процессе ее социализации. В современном обществе отмечается некоторая «размытость» структуры смыслов и ценностей, поддерживаемых обществом, происходит трансформация многих ценностей и появляются противоречия внутри идеалов и ценностей, которые предъясняет общество как значимые. Кроме внешнего влияния процесс становления ценностно-смысловой сферы предполагает самостоятельное создание личностью системы смыслов и ценностных ориентаций, которые интериоризируются и отбрасываются ею на основании различных воздействий на личность [1].

Как отмечает О. Г. Холодкова, современному поколению детей необходима помощь значимых взрослых для поиска, становления и утверждения ценностно-смысловой структуры личности. При отсутствии такой помощи и нравственных фильтров происходит интериоризация привлекательных, но не всегда полезных нравственных и гуманных ценностей [2].

Вопросы ценностей и ценностных ориентаций поднимались в научных трудах К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Алексеевой, Б. Г. Ананьева, Ф. Е. Василюка, С. М. Вишняковой, Г. П. Выжлецова, Б. С. Гершунского, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Э. Фромма, Х. Хекхаузена, Д. Б. Эльконина и др.

Проблемой смысла и смысловой сферы личности занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как А. Адлер, Б. С. Братусь, В. В. Знаков, В. Ю. Котляков, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Д. В. Каширский, Л. Т. Потанина, Н. Ю. Самыкина, А. В. Серый, В. Франкл, В. Э. Чудновский и др.

Исследование юношеского возраста основывалось на работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, М. В. Ермолаевой, Л. Ц. Кагермазовой, И. С. Кона, И. Ю. Кулагиной, В. С. Мухиной, Е. Е. Сапоговой, В. И. Слободчикова, И. В. Шаповаленко и пр.

Мировоззрение формируется и становится более устойчивым в юношеском возрасте. Юноши, проходя через кризис смысла жизни, формируют собственную систему жизненных ценностей и смыслов, которые находятся только в процессе интериоризации и еще недостаточно устойчивы, а уже сформированные ценности подвергаются переоценке. Кроме того, формируемая система ценностей и смыслов может не совпадать с общественной или родительской. Все это может приводить к внутреннему конфликту ценностей.

А. Адлер считал, что условием формирования смысла является общество, жизненные обстоятельства анализируются личностью и служат основой для формирования установки и прочих образований личности. По мнению А. Адлера, проблема смысла жизни основана на трех фундаментальных жизненных проблемах: 1) проблеме межличностных отношений (т. к. человек живет в обществе); 2) проблеме профессионального самоопределения (т. к. человек живет на Земле); 3) проблеме любви и брака (т. к. существуют два пола). Именно перечисленные проблемы помогают человеку понять собственный смысл жизни [3]. Вслед за А. Адлером К. Г. Юнг отмечал, что стремление к культурным и духовным целям является условием здоровья души и их постановка определяет жизненный смысл человека. Ученые считали, что смысл определяет направленность всей жизни и деятельности личности и является интегральным понятием [4].

В. Франкл создал логотерапию, в которой проблема смысла стала широко изучаться. В. Франкл доказал, что смысловые образования и аксиологические образования являются равнозначными феноменами, которые нужно рассматривать в единстве. Кроме того, благодаря работам исследователя были обнаружены связи между психическим здоровьем и смыслом жизни человека. Как отмечал В. Франкл, смысл жизни одновременно является и субъективным (поскольку индивидуален для каждой личности), и интересубъективным (поскольку всегда предполагает присутствие значимого Другого) [5]. Д. А. Леонтьев считает, что смысловая сфера обеспечивает смысловую регуляцию жизни и деятельности человека и представляет собой совокупность взаимосвязанных смысловых образований, которая определенным образом организована. По мнению ученого, реализация смысла исключительно субъективна, но сами смыслы существуют в объективной действительности, таким образом, человек ищет и находит собственный жизненный смысл, но не создает его и не изобретает [6].

Как отмечает Е. Н. Матвейчук, категория «ценности» в рамках философских наук указывает на определение окружающей действительности через социальное и человеческое (культурное) значение. Любой предмет действительности или общественные отношения люди оценивают с помощью категорий добра и зла, справедливости или несправедливости, истины или лжи и пр., т. е. они предстают как объекты ценностного отношения. В психологических же науках, по мнению автора, ценность представляет собой значимость для личности того или иного объекта или явления, т. е. значение категории более индивидуализировано [7].

По мнению А. Н. Леонтьева, выделяются признаки, определяющие человеческие ценности: 1) универсальность ценности, но при этом разная степень выраженности каждой ценности у разных людей; 2) количество человеческих ценностей сравнительно не велико; 3) сформированные системы ценностей; 4) влияние на все стороны жизни личности и общества; 5) проявление в культурной, социальной и личностной жизни общечеловеческих ценностей [8].

Как считает В. Г. Алексеев, ценностные ориентации – это отражаемые в сознании личности ценности, на основании которых человек выстраивает мировоззренческие ориентиры и жизненные цели [9]. Б. С. Гершунский отмечает, что ценностные ориентации – это ценности, которые отражены в сознании человека. Они выступают основой сознательного реагирования и мотивации поведения в той или иной ситуации [10]. Личность становится зрелой, когда у нее устойчивые ценностные ориентации, которые определяют ее дальнейшее развитие [10]. По мнению Е. В. Бондаревской, ценностные ориентации являются передаваемыми из поколения в поколение смысловыми образованиями человека [11].

В рамках нашей работы мы предположили, что существуют связи между ценностными ориентациями личности и ее жизненным смыслом. Для проверки гипотезы было проведено исследование 501 учащегося средних общеобразовательных школ в возрасте от 16 до 18 лет. Для диагностики ценностных ориентаций и жизненного смысла школьников были использованы следующие методики: 1) «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» (Е. Б. Фанталова) [12]; 2) Диагностика ценностных ориентаций подростков (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [13]; 3) «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков) [14].

Анализ данных, полученных по методике Е. Б. Фанталовой, показал, что старшеклассники выше всего оценивают ценность здоровья (среднее значение – 7,387), при этом доступность данной ценности находится на достаточно низком уровне (4,297). Второе место занимает ценность счастливой семейной жизни (7,216), однако доступность данной ценности, по мнению учащихся, тяжела (3,661). На третьем месте по уровню среднего значения расположена ценность любви (7,012), где также наблюдается внутренний ценностный конфликт, поскольку доступность данной ценности невелика – 4,318. Наименее значимой ценностью для опрошенных является красота природы и искусства (среднее значение – 2,056), следом за ней располагаются активная, деятельная жизнь и творчество (3,420 и 3,481 соответственно). Кроме того, стоит отметить, что у 37,9 % опрошенных отсутствует внутриличностный конфликт ценностей, у них нет больших расхождений между ценностью и доступностью каждого параметра. Однако у 29,7 % наблюдается небольшой внутриличностный ценностный конфликт, а у 32,3 % – сильный конфликт. Данные результаты могут быть связаны с описанным нами выше

моментом переоценки прежней системы ценностей и кризисом юности, который будет влиять в том числе и на ценностный конфликт личности и дезинтеграцию в мотивационно-личностной сфере.

Анализ данных, полученных с помощью диагностики ценностных ориентаций подростков (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), показал (рис. 1), что по всем шкалам методики преобладает средний уровень выраженности ценностных ориентаций у старшеклассников. Однако стоит отметить, что для 36,9 % респондентов познание является незначительной ценностью. Больше трети опрошенных стремятся избегать ситуаций, требующих от них приложения каких-либо усилий при решении познавательных задач или при освоении новых видов учебной деятельности. Кроме того, для 31,3 % старшеклассников отсутствует восприятие другого человека как ценности и индивидуальности, они не стремятся уважительно относиться к окружающим, доброжелательно и конструктивно общаться с ними. При этом для 34,4 % опрошенных значимой ценностью является ответственность. У таких учащихся преобладает интернальный (внутренний) контроль, достаточно сильно развита рефлексивная позиция и стремление к самоанализу.

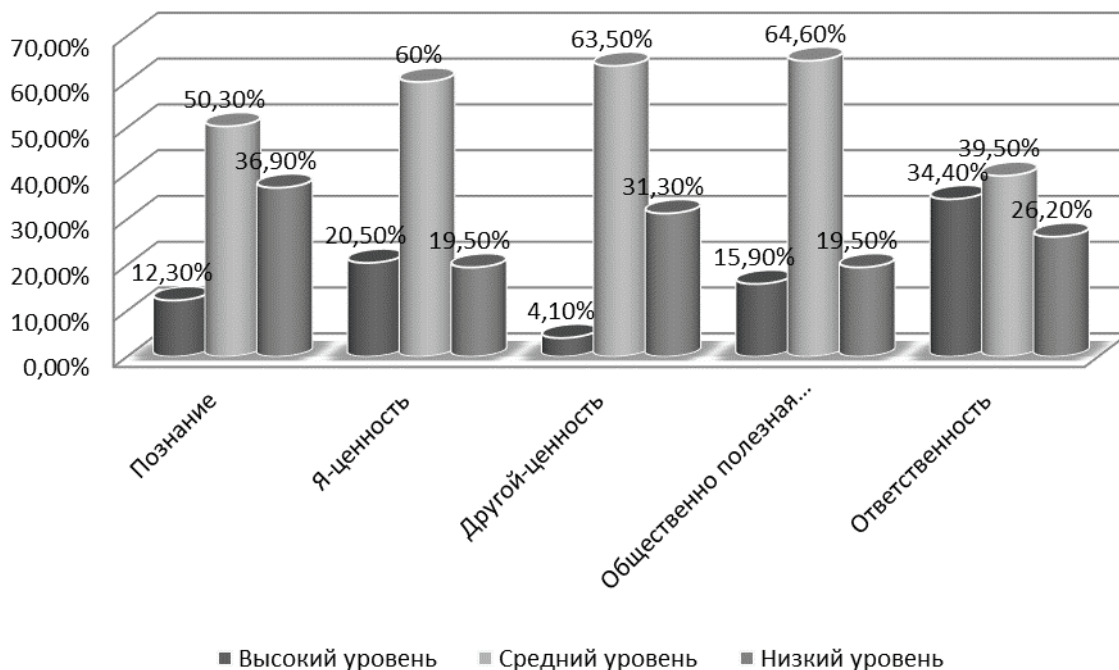


Рис. 1. Обобщенные результаты по методике «Диагностика ценностных ориентаций подростков» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина)

Анализ данных, полученных с помощью диагностики жизненных смыслов В. Ю. Котлякова (рис. 2), показал, что по всем шкалам преоблада-

ет средний уровень выраженности жизненных смыслов, при этом альтруистические жизненные смыслы для 44,9 % респондентов являются игно-

рируемыми. Это говорит о том, что опрошенные не склонны к реализации жизненного смысла через безвозмездную помощь другим людям. Также 33,9 % респондентов отмечают доминирование экзистенциального смысла жизни, который отражает жизнь как постоянный поиск смысла, чтобы жить, при этом только для 5,2 % опрошенных экзистенциальный жизненный смысл является игнорируемым. Для 23,8 % юношей и девушек, принявших участие в исследовании, значимым является гедонистический смысл жизни. По их мнению, смысл жизни состоит в постоянном поиске удовольствия. И только 8,8 % относят данный жизненный смысл к игнорируемым. Для 29,1 % респондентов важна самореализация в жизни. И только для 6,6 % самореализация совершенно не важна. Примечательно, что достижение

высокого социального статуса в жизни доминирует у 22,6 % опрошенных и игнорируется 21,6 % респондентов. Схожая ситуация наблюдается по шкале коммуникативных жизненных смыслов, где для 14,4 % юношей и девушек, принявших участие в исследовании, общение является доминирующим смыслом жизни, но также для 13,4 % оно является игнорируемым в системе жизненных смыслов. Семейный жизненный смысл для 23,4 % респондентов доминирует над всеми остальными, однако для 21 % опрошенных семья и семейные ценности не являются смыслом жизни. У 41,9 % испытуемых когнитивный жизненный смысл считается игнорируемым, им не важно получение новых знаний и интеллектуальное развитие. Только 2 % респондентов отмечают, что для них когнитивный смысл жизни является значимым.

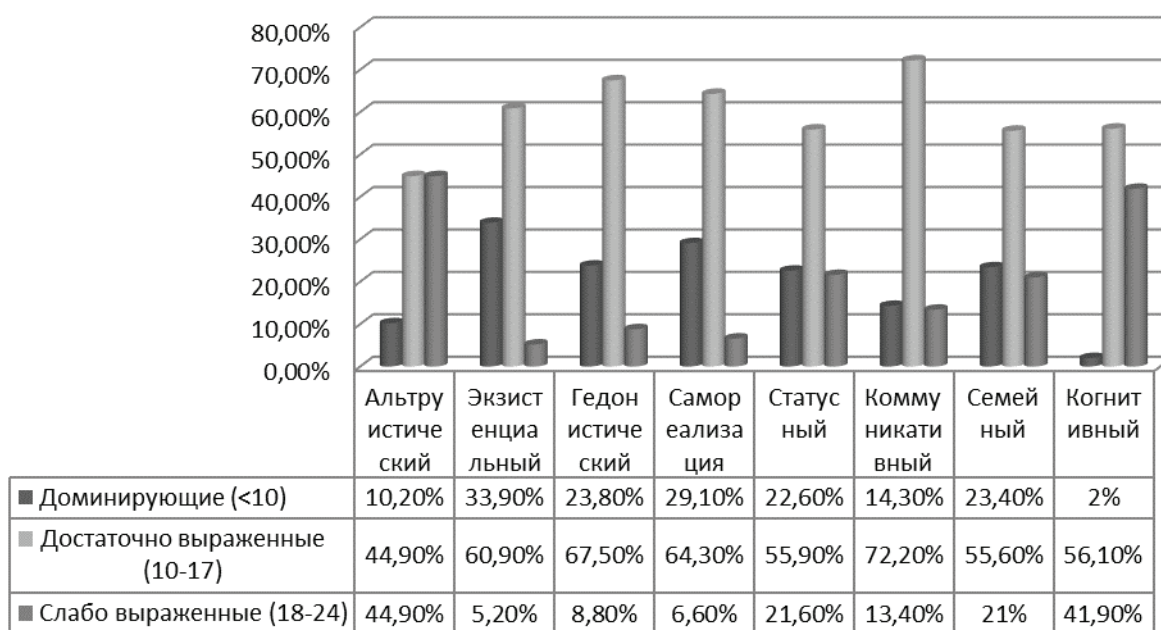


Рис. 2. Обобщенные результаты по методике «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова

Примечательно, что в системе жизненных смыслов у старшеклассников чаще доминируют такие жизненные смыслы, как экзистенциальный, статусный, семейный и самореализация. Для лиц юношеского возраста важен поиск смысла жизни, достижение наиболее высокого статуса в жизни, а также наиболее полная реализация своих возможностей. При этом альтруистический и когнитивный жизненные смыслы чаще относятся к игнорируемым среди опрошенных.

После качественной обработки данных мы провели количественную обработку с использованием

критерия ранговой корреляции Спирмена (т. к. распределение признака отличается от нормального) с целью выявления достоверных корреляционных связей между ценностными ориентациями и жизненными смыслами. Стоит отметить, что методики имеют разную оценку: в методиках «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» (Е. Б. Фанталова) и «Диагностика ценностных ориентаций подростков» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) больший балл предполагает большую значимость той или иной ценностной ориентации для респондента, в то же

время в методике диагностики системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова предполагается обратное (чем выше балл, тем ниже значимость). Следовательно, полученные отрицательные корреляционные связи будут означать положительную связь между методиками.

Было выявлено наличие достоверных корреляционных связей между показателями жизненного смысла и ценностными ориентациями старшеклассников. С достоверностью 99,9 % можно утверждать, что существует положительная связь между альтруистическим жизненным смыслом и ценностью материально обеспеченной жизни ($r = 0,277$). В то же время альтруистический жизненный смысл отрицательно коррелирует с ценностью красоты природы и искусства ($r = -0,221$, при $p \leq 0,001$) и ценностью творчества ($r = -0,142$, при $p \leq 0,01$), а также познанием как ценностью ($r = -0,150$, при $p \leq 0,001$), ценностью другого человека ($r = -0,312$, при $p \leq 0,001$), ценностью общественно полезной деятельности ($r = -0,262$, при $p \leq 0,001$) и ценностью ответственности ($r = -0,181$, при $p \leq 0,001$). Можно отметить, что старшеклассники, для которых значима безвозмездная помощь другим людям, склонны задумываться о других, нести обществу пользу, они видят и ценят красоту вокруг себя, любят заниматься творчеством, при этом для них не значимым является финансовая обеспеченность жизни.

Достоверная положительная корреляционная связь выявлена между экзистенциальным жизненным смыслом и ценностью интересной работы ($r = 0,161$, при $p \leq 0,001$), а также ценностью самого себя ($r = 0,125$, при $p \leq 0,01$) и ценностью общественно полезной деятельности ($r = 0,127$, при $p \leq 0,01$). Однако корреляция экзистенциального жизненного смысла с ценностью здоровья ($r = -0,131$, при $p \leq 0,01$), любви ($r = -0,132$, при $p \leq 0,01$), свободы ($r = -0,157$, при $p \leq 0,001$) отрицательна. Можно предположить, что респонденты, стремящиеся жить жизнь в постоянном поиске ее смысла, в ответе на экзистенциальные вопросы, для которых смысл жизни в том, чтобы жить, ценят искреннюю любовь, здоровье и свободу, при этом для них в меньшей степени значима интересная работа, польза для общества, а также собственная личность; они не склонны задумываться о самом себе, мало рефлексуют.

Гедонистический жизненный смысл отрицательно коррелирует с ценностью активной, деятельной жизни у старшеклассников ($r = -0,149$, при $p \leq 0,001$) и с ценностью материально обеспеченной жизни ($r = -0,131$, при $p \leq 0,01$). При этом выявлена по-

ложительная корреляционная связь с ценностью здоровья ($r = 0,121$, при $p \leq 0,01$), ценностью познания нового ($r = 0,128$, при $p \leq 0,01$) и ценностью счастливой семейной жизни ($r = 0,166$, при $p \leq 0,001$), а также с познанием как ценностью ($r = 0,236$, при $p \leq 0,001$) и общественно полезной деятельностью ($r = 0,216$, при $p \leq 0,01$). С учетом различия в оценке данных в методиках можно предположить, что для респондентов, отмечающих смысл жизни в поиске удовольствия, значима активная, деятельная жизнь и хорошая финансовая обеспеченность в жизни, однако для них менее значимо получение новых знаний, расширение кругозора, проблемы собственного здоровья; они в меньшей степени видят ценность жизни в семейном счастье или общественно полезной деятельности.

Кроме того, с достоверностью 99,9 % можно утверждать, что существует связь самореализации и ценности любви ($r = 0,189$), ценности уверенности в себе ($r = -0,192$), ценности познания ($r = -0,283$), ценности счастливой семейной жизни ($r = 0,227$) и ценности самого себя ($r = -0,179$), а также с достоверностью 99 % связь самореализации с наличием хороших и верных друзей ($r = 0,141$) и ценностью ответственности ($r = -0,121$). Таким образом, мы видим, что старшеклассники, определяющие свой смысл жизни как самореализацию, меньше ценят любовь, счастливую семейную жизнь и наличие хороших и верных друзей, при этом им важна уверенность в себе, познание нового, у таких учащихся преобладает интернальный (внутренний) контроль, достаточно сильно развита рефлексивная позиция и стремление к самоанализу, они ценят собственное Я.

Положительная корреляционная связь выявлена между статусным жизненным смыслом и ценностью красоты природы и искусства ($r = 0,150$, при $p \leq 0,001$), любви ($r = 0,220$, при $p \leq 0,001$), счастливой семейной жизни ($r = 0,150$, при $p \leq 0,001$) и Другим как ценностью ($r = 0,187$, при $p \leq 0,001$). Кроме того, выявлена отрицательная корреляционная связь между статусным жизненным смыслом и ценностью интересной работы ($r = -0,235$, при $p \leq 0,001$) и ценностью материально обеспеченной жизни ($r = -0,419$, при $p \leq 0,001$). Можно предположить, что респондентам, стремящимся достичь высокого статуса в жизни, в меньшей степени значима красота вокруг, они меньше ценят любовь и счастливую семейную жизнь, а также они не стремятся уважительно относиться к окружающим, доброжелательно и конструктивно общаться с ними, при этом они ценят материальную обеспеченность и наличие интересной работы в своей жизни.

Было выявлено, что коммуникативный жизненный смысл положительно коррелирует с такими ценностями, как уверенность в себе ($r = 0,150$, при $p \leq 0,001$), познание нового ($r = 0,234$, при $p \leq 0,001$) и свобода ($r = 0,153$, при $p \leq 0,001$), а также отрицательно коррелирует с ценностью любви ($r = -0,335$, при $p \leq 0,001$), наличия хороших и верных друзей ($r = -0,198$, при $p \leq 0,001$), счастливой семейной жизни ($r = -0,260$, при $p \leq 0,001$) и индексом расхождения как показателем внутреннего ценностного конфликта личности ($r = -0,116$, при $p \leq 0,01$). Можно отметить, что чем сильнее доминирует у респондентов общение с окружающими как смысл их жизни, тем больше для них значима семья, любовь и верные друзья как возможные собеседники, но в то же время для них менее значима уверенность в себе, свобода и узнавание нового вокруг, а также выше показатель, который свидетельствует о неустойчивости их системы ценностей и дезинтеграции мотивационно-личностной сферы.

Обнаружена достоверная связь семейного жизненного смысла с такими ценностями, как здоровье ($r = -0,195$, при $p \leq 0,001$), красота природы и искусства ($r = 0,245$, при $p \leq 0,001$), любовь ($r = -0,127$ при $p \leq 0,01$), материально обеспеченная жизнь ($r = 0,125$, при $p \leq 0,01$), уверенность в себе ($r = 0,131$, при $p \leq 0,01$), познание нового ($r = 0,178$, при $p \leq 0,001$), свобода ($r = 0,152$, при $p \leq 0,01$), счастливая семейная жизнь ($r = -0,472$, при $p \leq 0,001$), творчество ($r = 0,198$, при $p \leq 0,001$), общественно полезная деятельность ($r = -0,137$, при $p \leq 0,01$), а также с доступностью таких ценностей, как красота природы и искусства ($r = 0,116$, при $p \leq 0,01$) и счастливая семейная жизнь ($r = -0,198$, при $p \leq 0,001$). Таким образом, старшеклассники, у которых больше выражен семейный жизненный смысл, больше ценят здоровье, любовь, счастливую семейную жизнь, общественно полезную деятельность, при этом для них менее ценна уверенность в себе, красота природы и искусства, познание нового, свобода, творчество и материально обеспеченная жизнь. Кроме того, они считают более легкодостижимой счастливую семейную жизнь, но труднодоступной красоту природы и искусства.

Достоверная положительная связь была выявлена между когнитивным жизненным смыслом и ценностью любви ($r = 0,116$, при $p \leq 0,01$), счастливой семейной жизни ($r = 0,177$, при $p \leq 0,001$) и ценностью самого себя ($r = 0,128$, при $p \leq 0,01$). Однако отрицательная корреляционная связь обнаружена с ценностью красоты природы и искусства ($r = -0,140$, при $p \leq 0,01$) и познания нового ($r = -0,223$, при $p \leq 0,001$), а также с доступностью красоты природы и искусства ($r = -0,116$, при $p \leq 0,01$). Получается, что чем сильнее у респондентов доминирует стремление к познанию, тем более значима для них красота природы и искусства и значимо познание нового, тем менее для них значима любовь, счастливая семейная жизнь и собственная личность.

Стоит отметить, что по остальным шкалам различий выявлено не было. Примечательно, что по доступности тех или иных ценностей было обнаружено гораздо меньшее количество значимых связей, чем по значимости этих ценностей.

Можно отметить, что старшеклассники считают значимыми такие ценности, как счастливая семейная жизнь, здоровье и материально обеспеченная жизнь. При этом данные ценности, по мнению опрошенных, являются труднодостижимыми. У большинства респондентов выявлен внутриличностный ценностный конфликт, который свидетельствует о неустойчивости их системы ценностей и дезинтеграции мотивационно-личностной сферы, на которую мы можем воздействовать в ходе целенаправленной психологической работы с целью становления ценностных ориентаций и смысла жизни. Кроме того, было выявлено, что у старшеклассников снижена ценность другого человека, они редко задумываются о том, что могут кого-то обидеть, а также снижена ценность познания, учащиеся не стремятся к получению новых знаний, расширению кругозора. У респондентов преобладает экзистенциальный, семейный и статусный жизненный смысл, они часто выбирают смыслом жизни самореализацию, при этом к игнорируемым относятся альтруистический и когнитивный жизненные смыслы. С помощью корреляционного анализа было выявлено большое количество отрицательных и положительных связей между типами жизненных смыслов и ценностями личности.

Список источников

1. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2023. 242 с. URL: <https://library.altspu.ru/dc/pdf/holodkova3.pdf> (дата обращения: 07.03.2024).

2. Холодкова О. Г. Психологические особенности ценностных ориентаций патриотического воспитания современных школьников // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования: материалы всероссийской конференции с международным участием. Липецк, Барнаул, 20–21 апреля 2023 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 187–191.
3. Adler A. The Science Of Living. Publisher George Allen And Unwin Limited, 1930. 275 p.
4. Jung C. G. The Structure and dynamics of the psyche. Princetom university press, 1972. 616 p.
5. Frankl V. Man's Search For Meaning. Washington square press. 1984. 224 p.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
7. Матвейчук Е. Н. Определение понятия «ценность» в социально-гуманитарных науках // Система ценностей современного общества. 2013. № 28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-tsennost-v-sotsialno-gumanitarnyh-naukah> (дата обращения: 03.03.2024).
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
9. Алексеев В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М.: Речь, 1979. 232 с.
10. Гершунский Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 3–13.
11. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК в ФПК. М.; Ростов н/Д.: Учитель, 1999. 560 с.
12. Фанталова Е. Б. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» // Журнал практического психолога. 1996. № 2. С. 32–37.
13. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 410 с.
14. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // СибСкрипт. 2013. № 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sistema-zhiznennyh-smyslov> (дата обращения: 07.03.2024).

Статья поступила в редакцию 08.03.2024; одобрена после рецензирования 16.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 08.03.2024; approved after reviewing 16.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

УДК 37.015.3+159.923.33

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-65-71

Марина Ивановна Ефанова*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, efanovamariv@mail.ru***Елена Сергеевна Вигандт***Краевой кризисный центр для женщин, г. Барнаул, Россия, lena.wigandt.99@mail.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлено исследование влияния эмоционального интеллекта на психологическое и социальное благополучие студентов. Установлено, что компоненты эмоционального интеллекта положительно связаны с психологическим и социальным благополучием студентов. Выявлено, что такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание эмоций, управление своими и чужими эмоциями, оказывают наибольшее влияние на психологическое и социальное благополучие.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; психологическое благополучие; социальное благополучие; социальная фрустрация; социальная эксклюзия.

Marina I. Yefanova*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, efanovamariv@mail.ru***Yelena S. Vigandt***Regional Crisis Center for Women, Barnaul, Russia, lena.wigandt.99@mail.ru*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WELL-BEING OF STUDENTS

Abstract. The article studies how emotional intelligence influences the psychological and social well-being of students. The components of emotional intelligence have been found to be positively associated with the psychological and social well-being of students. It has been revealed that such components of emotional intelligence as understanding emotions, managing one's own and others' emotions have the greatest impact on psychological and social well-being.

Keywords: emotional intelligence; psychological well-being; social well-being; social frustration; social exclusion.

Интерес к вопросу эмоционального интеллекта в современном обществе довольно высок. Современные исследования эмоционального интеллекта основываются на ключевых идеях разработчиков этого конструкта (П. Саловей и Д. Мэйерс, Д. Гоулман, Д. В. Люсин и др.). П. Саловей и Д. Мэйерс определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои и чужие). С точки зрения авторов, эмоциональный интеллект имеет четырехкомпонентную структуру, которая осваивается человеком онтогенетически последовательно: идентификация эмоций (обнаружение и распознавание эмоций); использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности (способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, решения задач); понимание эмоций (способность понимать комплексы эмоций, связи между ними); управление эмоциями (способность к контролю за эмоциями, осознанию своих эмоций) [1].

Д. Гоулман расширяет идеи П. Саловей и Д. Мэйерса об эмоциональном интеллекте за счет вклю-

чения в его объяснение личностных и социальных навыков, способствующих управлению своим и чужим эмоциональным состоянием. Исходя из этого, он понимает эмоциональный интеллект как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [2, с. 327].

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана иерархична и включает пять составляющих: идентификация эмоциональных состояний, управление и вхождение в эмоциональные состояния, распознавание эмоциональных состояний других, установление межличностных отношений с другими. В дальнейшем Д. Гоулман доработал структуру эмоционального интеллекта и теперь она включает в себя четыре компонента: самосознание; самоконтроль; социальное понимание; управление взаимоотношениями [2].

В отечественной психологии идея связи аффекта и интеллекта разрабатывалась Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др., но именно проблема эмоционального интеллекта подробно рассматривалась в трудах Д. В. Люсина.

В своей работе автор рассматривал эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [3]. В свою очередь, способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, то есть установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; идентифицировать эмоцию – установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [3].

Д. В. Люсин вводит два новых понятия: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Данные представления в какой-то степени пересекаются с теорией Д. Гоулмана о личностных навыках (способностях, определяющих, как управлять собой) и социальных навыках (способностях, определяющих, как управлять отношениями с людьми) [2]. Но теория эмоционального интеллекта Д. В. Люсина отлична от других теорий тем, что автор не опирается на личностные характеристики в рассмотрении внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта.

Анализ современных исследований свидетельствует о значительном интересе к этому феномену со стороны отечественных психологов. Исследования показали связь эмоционального интеллекта со способами совладающего поведения [4], с субъективным благополучием и счастьем [5, 6], с толерантностью [7], с эмоциональным выгоранием и психологическим здоровьем [8]. Было установлено, что отсутствие (или недостаточная развитость) способности распознавать свои эмоции и эмоции других людей, а также затруднения в их регуляции приводят к выбору неэффективных стратегий совладения с трудными жизненными ситуациями, эмоциональному выгоранию и нарушению психологического здоровья, к трудностям как в учебной, так и в профессиональной деятельности, а следовательно, к снижению ощущения благополучия в жизни.

Несмотря на многочисленные исследования связи эмоционального интеллекта с разными психологическими конструктами, открытым остается вопрос о влиянии эмоционального интеллекта на психологическое и социальное благополучие, что и определило цель нашей работы.

Психологическое благополучие рассматривается нами как позитивное функционирование личности, позволяющее выстраивать доверительные отношения с окружающими, проявлять независимость и самопринятие, испытывать потребность в достижении целей и личностном росте [9].

Социальное благополучие более сложный конструкт, так как рассматривается разными научными областями, такими как философия, социология, экономика, педагогика и др. Психологический аспект социального благополучия заключен в понимании данного конструкта через удовлетворенность своим социальным положением, отношением с людьми и обществом, успешность в социальной среде [10, 11]. В контексте данного исследования социальное благополучие, а точнее неблагополучие, рассматривается через такие феномены, как социальная эксклюзия (переживание личностью социальной изоляции) [12] и социальная фрустрация (невозможность реализации актуальных социальных потребностей) [13].

Мы предположили, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем выше уровень психологического благополучия у студентов; чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем выше уровень социального благополучия у студентов; показатели эмоционального интеллекта выступают предикторами психологического и социального благополучия у студентов.

В нашем исследовании приняли участие 128 респондентов. Это студенты Алтайского государственного педагогического университета, института психологии и педагогики и института физической культуры и спорта. Из них 81 девушка и 47 юношей возрастом от 18 до 23 лет. M (среднее значение) = 19,5; SD (стандартное отклонение) = 1,49.

Для изучения эмоционального интеллекта использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин), который позволяет изучить способность к пониманию и управлению как своих эмоций, так и чужих [3]. Психологическое благополучие диагностировалось с помощью опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) [9], в которой измеряется выраженность составляющих психологического благополучия: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия. Изучение социальной фрустрированности, как показателя социального неблагополучия, осуществлялось с помощью опросника «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Бербин) [13]. В опроснике диагностируется удовлетво-

ренность в сферах взаимоотношений с родными и близкими, социальным окружением (друзья, коллеги и т. д.), удовлетворенность социальным статусом, социально-экономическим положением, здоровьем и работоспособностью. Целью опросника социальной эксклюзии М. П. Шульмина является выявление четырех ее компонентов: личностная уязвимость, конформизм, агрессия, направленная вовне, агрессия, направленная на себя [12].

В целом анализ данных, полученных по этим методикам, позволяет охарактеризовать студентов как способных распознавать, управлять эмоциональными переживаниями, но наблюдаются трудности с идентификацией эмоций, с пониманием причин их возникновения.

Студенты могут выстраивать доверительные отношения с окружающими, проявлять самостоятельность, стремиться к самореализации и самопознанию, ставить жизненные цели, позитивно относиться к своему прошлому опыту. При этом установлено, что некоторые студенты отмечают отсутствие собственного развития, трудности в реализации своих способностей, неудовлетворенность от собственной жизни, сложности в построении новых отношений.

Респонденты чувствительно воспринимают отвергнутость, изоляцию, чувствуют неудовлетворенность собственной жизнью. Наиболее выраженным среди факторов социальной эксклю-

зии явился фактор конформизма. Для студентов свойственно приспособление, пассивное согласие с существующим порядком, мнениями, взглядами, которые преобладают в конкретной социальной группе. Именно фактор конформизма наиболее выражен среди данной выборки, то есть при проживании опыта социальной эксклюзии студенты выстраивают свое поведение в направлении приспособления, пассивного согласия с существующим порядком, с мнениями и взглядами, существующими в конкретной социальной группе, в которую личность желает быть принятой.

В ходе анализа полученных данных мы выяснили, что для большинства респондентов характерно ощущение уверенности и благополучия в социуме. Они умеют адаптироваться в общественной среде, проявляют гибкость в зависимости от социальных изменений. Большинство студентов удовлетворены своими отношениями с близкими людьми, социально-экономическим положением, положением в обществе, работоспособностью и здоровьем. Однако мы отмечаем, что некоторые респонденты испытывают сложности в системе социальных коммуникаций.

Для проверки допущения гипотезы о связи эмоционального интеллекта и психологического благополучия нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и психологического благополучия у студентов

Психологическое благополучие	Шкалы	Эмоциональный интеллект									
		МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	ОЭИ
	ПОД	,331 **	,147	,229 **	,243 **	,180*	,417*	,217*	,172	,03	,258**
	АВТ	,345**	,363**	,386**	,370**	,297**	,302**	,358**	,372**	,190	,416**
	УО	,498**	,420**	,482**	,446**	,395**	,472**	,475**	,452**	,109	,513**
	ЛР	,369**	,348**	,390**	,357**	,301**	,361**	,378**	,405**	,070	,405**
	ЦЖ	,397**	,369**	,489**	,302**	,387**	,310**	,489**	,359**	,037	,425**
	САМОП	,373**	,281**	,329**	,312**	,302**	,340**	,302**	,350**	,088	,362**
	БА	-,420**	-,351**	-,411**	-,388**	-,308**	-,427**	-,424**	-,390**	-,092	-,440**
	ОЖ	,364**	,333**	,419**	,289**	,341**	,311**	,415**	,359**	,016	,384**
	ЧС	,404**	,231**	,328**	,293**	,311**	,402**	,285**	,326**	,017	,340**
	ПС	,618**	,551**	,633**	,578**	,523**	,559**	,582**	,568**	,194*	,662**

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$; *** – уровень значимости $p \leq 0,001$

МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект

ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект

ПЭ – понимание эмоций

УЭ – управление эмоциями

МП – понимание чужих эмоций

МУ – управление чужими эмоциями

ВП – понимание своих эмоций

ВУ – управление своими эмоциями

ВЭ – контроль экспрессии

ОЭИ – общий показатель эмоционального интеллекта

ПОД – Положительные отношения с другими

АВТ – Автономия

УО – Управление окружением

ЛР – Личностный рост

ЦЖ – Цель в жизни

САМОП – Самопринятие

БА – Баланс аффекта

ОЖ – Осмысленность жизни

ЧС – Человек как открытая система

ПС – Психологическое благополучие

В ходе корреляционного анализа мы выявили, что между показателями эмоционального интеллекта и психологического благополучия существует прямая положительная связь. Чем более развит у студентов внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, тем в большей степени они проявляют самостоятельность и автономность в обществе, имеют четкие цели в жизни и намерение их реализовать, стремятся к самораз-

витию и самореализации, у них четко прослеживается временная перспектива и позитивное самоотношение, респонденты умеет выстраивать доверительные отношения с окружающими.

Для проверки допущения гипотезы о том, что развитый эмоциональный интеллект связан с социальным благополучием, нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и социального благополучия

Эмоциональный интеллект	Социальная эксклюзия		Социальная фрустрация				
	Фактор личностной уязвимости	Фактор агрессии личности, направленный вовне	УДБСО	УДССС	УДСЭП	УДЗР	ОУСФ
МЭИ	-,291**	-,197*	-,055	-,233**	-,194*	-,290**	-,241**
ВЭИ	-,280**	-,174*	-,179*	-,134	-,150	-,306**	-,217*
ПЭ	-,245**	-,209*	-,088	-,156	-,138	-,315**	-,213*
УЭ	-,326**	-,165	-,157	-,182*	-,165	-,291**	-,222*
МП	-,196*	-,175*	,028	-,127	-,118	-,253**	-,161
МУ	-,282**	-,153	-,140	-,253**	-,237**	-,298**	-,265**
ВП	-,261**	-,193*	-,187*	-,141	-,150	-,315**	-,218*
ВУ	-,258**	-,201*	-,166	-,125	-,180*	-,299**	-,215*
ВЭ	-,197*	-,053	-,028	-,030	-,008	-,121	-,038
ОИЭ	-,311**	-,195*	-,119	-,190*	-,184*	-,337**	-,245**

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$; *** – уровень значимости $p \leq 0,001$

МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект
 ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект
 ПЭ – понимание эмоций
 УЭ – управление эмоциями
 МП – понимание чужих эмоций
 МУ – управление чужими эмоциями
 ВП – понимание своих эмоций
 ВУ – управление своими эмоциями

ВЭ – контроль экспрессии
 ОЭИ – общий показатель эмоционального интеллекта
 УДБСО – Удовлетворенность ближайшим социальным окружением
 УДССС – Удовлетворенность своим социальным статусом
 УДСЭП – Удовлетворенность социально-экономическим положением
 УДЗР – Удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью
 ОУСФ – Общий уровень социальной фрустрированности

В ходе корреляционного анализа нами была выявлена обратная отрицательная связь между показателями эмоционального интеллекта и показателями социального неблагополучия. Опираясь на данные, представленные в таблице 2, мы отмечаем, что чем ниже развито умение понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих, тем больше человек подвержен социальной фрустрированности. Когда респонденту трудно эмоционально реагировать на определенные изменения в обществе, проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей, то он испытывает напряжение, неудовлетворенность достижениями и положением в социальной сфере. В связи с этим мы отмечаем, что когда студент не понимает свои

эмоции, не может их распознавать, не понимает причину возникновения тех или иных эмоциональных переживаний, ему сложно сдерживать проявление негативных эмоций, то он ощущает потерянность в социуме, испытывает неудовлетворенность своим образованием, работой, социально-экономическим статусом и положением в обществе. И наоборот, чем выше у респондентов развито умение понимать и осознавать как свои эмоциональные переживания, так и эмоции других людей, тем меньше они ощущают социальную эксклюзию и фрустрированность, а значит, испытывают большее социальное благополучие.

Для проверки допущения гипотезы о влиянии эмоционального интеллекта на психологическое

и социальное благополучие студентов нами был проведен регрессионный анализ. С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ($F(3; 124 = 45,955$; $p < 0,001$), объясняющая половину дисперсии психологического благополучия ($R^2 = 0,515$) тремя предикторами.

Результаты регрессионного анализа продемонстрировали статистическую зависимость психологического благополучия от показателей эмоционального интеллекта «ПЭ» ($\beta = 0,313$, $p < 0,001$), «МУ» ($\beta = 0,297$, $p < 0,001$), «ВУ» ($\beta = 0,262$, $p = 0,001$). Регрессионный анализ показал, что на ощущение психологического благополучия, удовлетворенности собой и собственной жизнью оказывает влияние понимание эмоций, управление чужими эмоциями и управление своими эмоциями.

Умение студентов распознавать свои эмоциональные переживания, понимать причины их появления, вербализировать эмоциональные состояния способствует проявлению уверенности в собственных силах и поступках, ощущению комфорта. Понимание своего эмоционального состояния, поведенческих реакций на определенные ситуации способствует достижению поставленных целей, поиску вариантов для реализации личного потенциала. Понимая и принимая особенности своих эмоциональных переживаний, студент позитивно относится к себе и своему опыту, он стремится к получению новых знаний и навыков, реалистично оценивает жизненные перспективы.

Способность студентов понимать эмоции другого человека, а именно проявлять внимательность и отзывчивость к эмоциональным переживаниям другого, уметь по внешним признакам распознавать чувства человека, повышает его психологическое благополучие.

Умение студентов управлять своими эмоциональными переживаниями способствует повышению психологического благополучия, ощущения комфорта и удовлетворенности от собственной жизни. Студент, который может поддерживать свое настроение, управлять негативными переживаниями, проявляет адекватную эмоциональную реакцию на определенные обстоятельства, способен находить гармонию с собой, стремится к самопознанию и самораскрытию, он готов действовать и получать новый опыт, демонстрирует открытость миру, потому что умеет адекватно проявлять эмоции и знает, как эффективно справиться с негативными чувствами. Он обладает достаточной компетенцией в управлении своими эмоциями,

что, в свою очередь, приводит к положительному и позитивному принятию себя и, как следствие, повышает психологическое благополучие.

Способность студентов управлять эмоциями окружающих приводит к повышению психологического благополучия. Умение проявлять эмпатию, сопереживание, оказывать поддержку, быть рядом, влиять на настроение, помогать справиться с негативными чувствами оказывает положительное воздействие на студентов, так как они чувствуют, что могут быть полезны окружающим, что в них нуждаются и они способны помочь, это приводит к повышению психологического благополучия и комфорта. Ощущение нужности окружающим, ощущение, что ты готов выразить поддержку и оказать положительное воздействие, дать обратную связь, проявить заботу, помочь справиться с переживаниями, повышает твою значимость, поэтому студенты ощущают большую удовлетворенность собой и своей жизнью.

Мы отмечаем, что такие показатели могут говорить о том, что современные молодые юноши и девушки стремятся к пониманию себя и своих эмоций. Они нацелены на выстраивание гармоничных отношений с собой и окружающими, желают достичь успехов, чувствуют потребность в реализации своих возможностей, готовы к приобретению новых знаний и получению опыта. Похожие данные были получены исследователем И. А. Бердниковой. В своей работе «Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов» автор делает вывод, что наибольшую предикторную значимость для ощущения личностью удовлетворенности собой и собственной жизнью имеют способности к пониманию своих эмоций, к пониманию чужих эмоций, а также к управлению своими эмоциями. Также автором в ходе проведенного корреляционного анализа было выявлено, что развитый эмоциональный интеллект связан со способностью у студентов выстраивать позитивные отношения с окружающими. И. А. Бердникова делает выводы о том, что чем лучше человек понимает свои собственные эмоции и может управлять ими, тем более целостно он воспринимает свою жизнь [14].

При этом мы отмечаем, что в нашем исследовании наибольшее влияние на психологическое благополучие оказывает понимание эмоций и управление чужими эмоциями. Такие показатели расширяют представление о влиянии эмоций на благополучие студентов.

Для проверки гипотезы о влиянии эмоционального интеллекта на социальное благополучие нами был проведен регрессионный анализ. В нашем исследовании одним из показателей социального благополучия выступает социальная фрустрированность. С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ($F(1; 126 = 8,474; p = 0,004)$), объясняющая меньше половины дисперсии социальной фрустрированности ($R^2 = 0,056$) одним предиктором.

Результаты регрессионного анализа продемонстрировали статистическую зависимость социального благополучия (социальная фрустрированность) от показателя эмоционального интеллекта «МУ» ($\beta = -0,251, p = 0,004$). Нами было выявлено, что наибольшую предикторную значимость на ощущение благополучия личности в социуме оказывает управление чужими эмоциями. Умение воздействовать на эмоциональные переживания окружающих, снижать интенсивность негативных эмоций, влиять на настроение, оказывать поддержку, проявлять сопереживание, внимательность, чуткость способствуют выстраиванию положительных отношений с другими и миром в целом.

Для проверки гипотезы о влиянии эмоционального интеллекта на социальное благополучие (социальная эксклюзия) нами был проведен регрессионный анализ. С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ($F(1; 126 = 10,240; p = 0,002)$), объясняющая меньше половины дисперсии факторов личностной уязвимости ($R^2 = 0,068$) одним предиктором.

Результаты регрессионного анализа продемонстрировали статистическую зависимость факторов личностной уязвимости от показателя эмоционального интеллекта «УЭ» ($\beta = -0,274 p = 0,002$). Нами было обнаружено, что наибольшую предикторную значимость на ощущение благополучия личности в социуме оказывает управление эмоциями.

Способность студентов управлять эмоциями, быть открытым для приятных и неприятных чувств, поддерживать положительное состояние и отвлекаться от негативных переживаний, воздействовать на настроение окружающих и снижать интенсивность нежелательных эмоций у других приводит к снижению личностной уязвимости. Иными словами, человек способен распознать такие симптоматические проявления, как тревожность, грусть, повышенную чувствительность и быть менее уязвимым, а значит, снижает веро-

ятность быть изолированным в обществе, что, в свою очередь, ведет к социальному благополучию.

Для проверки гипотезы о влиянии эмоционального интеллекта на социальное благополучие нами был проведен регрессионный анализ. Мы рассматриваем социальное благополучие/неблагополучие через социальную эксклюзию. С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ($F(1; 126 = 6,156; p = 0,014)$), объясняющая меньше половины дисперсии факторов личностной уязвимости ($R^2 = 0,039$) одним предиктором.

Результаты регрессионного анализа показали статистическую зависимость факторов агрессии личности, направленную вовне от показателя эмоционального интеллекта «ПЭ» ($\beta = -0,216 p = 0,014$). Мы выяснили, что наибольшую предикторную значимость на социальное благополучие оказывает понимание эмоций. Умение студентов понимать причину тех или иных эмоциональных состояний, распознавать эти эмоции, вербально выражать свои переживания способствует тому, что студент демонстрирует адекватное выражение своих чувств. Способность студентов распознавать чувства других людей на основе невербальных проявлений (мимики, позы, жестов, скорости речи), умение проявить внимание и отзывчивость к эмоциональному состоянию, оказать поддержку другим людям приводит к тому, что он знает, как более конструктивно донести информацию до окружающих, поэтому он не использует агрессивное поведение как способ справиться с эмоциями, а значит, он менее подвержен социальной эксклюзии и способен выстраивать эффективные взаимоотношения с социумом, проявлять доверительные отношения и в большей степени ощущать социальное благополучие.

Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что между показателями эмоционального интеллекта, психологического и социального благополучия существует связь. Так было выявлено, что способность человека понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других, связана с умением адекватно оценивать свои возможности, проявлять самостоятельность, выстраивать доверительные отношения с окружающими, реализовывать свой потенциал, позитивно относиться к себе и своему прошлому.

Нами было установлено, что такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание эмоций и управление своими и чужими эмоция-

ми, оказывают наибольшее влияние на психологическое и социальное благополучие. Умение студентов понимать эмоциональные переживания, реагировать на чувства других, управлять своими эмоциями ведет к принятию себя и окружающих, ощущению комфортного и эффективного взаимодействия с другими людьми, а значит, способствует повышению психологического и социального благополучия.

Данные о влиянии эмоционального интеллекта на социальное благополучие являются довольно актуальными и новыми в психологической науке и представляют перспективные векторы дальнейшего исследования.

Полученные результаты эмпирического исследования о влиянии эмоционального интеллекта на психологическое и социальное благополучие

объективировали необходимость использования этих данных в практике психолога. Мы видим необходимость в развитии компонентов эмоционального интеллекта для того, чтобы повысить у студентов ощущение удовлетворенности, комфорта и гармонизации отношений с обществом. Для этого психологу в высшем образовательном учреждении целесообразно разработать программу развития эмоционального интеллекта, результатами прохождения которой могут стать: владение понятиями «эмоциональный интеллект»; успешность взаимодействия с окружающими на основе понимания их эмоционального состояния; применение техник саморегуляции и отреагирования негативных эмоций; распознавание с помощью невербальных средств коммуникации текущего эмоционального состояния окружающих.

Список источников

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ МОСКВА, 2009. 478 с.
3. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
4. Гаджибабаева Д. Р. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и способов совладающего поведения у студентов // Человеческий капитал. 2024. № 1 (181). С. 253–264.
5. Васильева О. С., Голова В. С. Связь эмоционального интеллекта с особенностями переживания счастья у студентов-психологов // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2023. Т. 6, № 2. С. 15–27.
6. Ичитовкина Е. Г., Жернов С. В., Завадский А. Н. Эмоциональный интеллект как ресурс в обеспечении субъективного благополучия человека // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22, № 2. С. 9–22.
7. Ефанова М. И. Взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта с толерантностью у студентов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (44). С. 56–61.
8. Шингаев С. М., Юркова Е. В. Эмоциональный интеллект как ресурс профессионального здоровья педагога // Проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 55–69.
9. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
10. Данильченко Т. В. Повышение субъективного социального благополучия при помощи социально-психологического тренинга // Education Sciences and Psychology. 2016. № 3. С. 158–170.
11. Данильченко Т. В. Субъективное социальное благополучие как научная проблема // Modern Science – Moderní věda. 2015. № 6. С. 78–90.
12. Шульмин М. П. Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 17–33.
13. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Беребин М. А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: методические рекомендации. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2004. 28 с.
14. Бердникова И. А. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2022. 227 с.

Статья поступила в редакцию 10.03.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 10.03.2024; approved after reviewing 14.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

Светлана Александровна Русина

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

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи компонентов психологического благополучия и перфекционизма студентов. Психологическое благополучие является базовым субъективным конструктом, который выражает восприятие и оценку человеком своего функционирования с учетом потенциальных возможностей. Перфекционизм рассматривается как личностная характеристика, способная влиять на развитие и профессиональное становление студентов. Описание внутренней структуры перфекционизма опирается на трехмерную модель перфекционизма канадских исследователей П. Хьюитта и Г. Флитта.

Ключевые слова: психологическое благополучие; перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на других; социально предписанный перфекционизм; студенты педагогического университета.

Svetlana A. Rusina

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

PERFECTIONISM IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Abstract. The paper presents the results of a study of the relationship between the components of psychological well-being and perfectionism in students. Psychological well-being is a basic subjective construct that expresses a person's perception and assessment of their functioning, taking into account the existing capabilities. Perfectionism is considered as a personal characteristic that may influence the overall and professional development of students. The description of the internal structure of perfectionism is based on a three-dimensional model of perfectionism developed by Paul L. Hewitt and Gordon Flett.

Keywords: psychological well-being; self-oriented perfectionism; perfectionism, others-oriented perfectionism; socially prescribed perfectionism; students of pedagogical university.

Вопросы благополучия и успеха личности в современном мире определяют необходимость изучения условий и факторов, имеющих непосредственное влияние на процесс их формирования в молодежной среде.

Важным периодом для развития себя как личности и профессионала является период обучения в университете. Задачи, связанные с поиском возможностей сохранения и укрепления психического здоровья студентов, являются актуальными и отражены в результатах многочисленных психологических исследований. Ощущение благополучия имеет доминирующее значение для психического здоровья студентов, выступая его базовым феноменом.

Психологическое благополучие (ПБ) как феномен не имеет однозначной трактовки в отечественной и зарубежной психологии. Определять этот феномен через категорию «отношение» к собственной жизни и себе характерно для таких авторов, как Р. М. Шамионов, Н. Бредбёрн, К. Рифф. Следующая авторская позиция представлена работами А. В. Ворониной, С. А. Водяха и др., которым свойственно о ПБ рассуждать как об интегральной личностной характеристике. Результаты исследовательской деятельности П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой, Л. В. Куликова и др. интерпретируют понятие посредством

категории «переживание». Для реализации цели нашего исследования мы используем следующее положение: ПБ – это базовый субъективный конструкт, который выражает восприятие и оценку человеком своего функционирования с учетом потенциальных возможностей; это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [1, с. 102]. Его структура гармонично сочетает в себе такие аспекты позитивного функционирования человека, как личностный рост, принятие себя, способность быть автономным и конструктивно выстраивать отношения с другими, осмысленность жизни, наличие целей [2].

Формирование актуального уровня ПБ сопряжено с рядом условий и факторов, которые активно исследуются психологами. В психолого-педагогической литературе описаны связи со следующими объективными параметрами: возраст и пол, состояние физического и психосоматического здоровья, генетические характеристики, культурная принадлежность, уровень материального дохода, образование, статус и т. д. Из категории личностных характеристик названы:

высокая оценка значимости мира и своих возможностей, удовлетворение базовых психологических потребностей, средний уровень суверенности психологического пространства, самооэффективность, самооценка, реальные отношения с миром и т. д. [1, 3]. Фокус нашего исследовательского интереса направлен на изучение возможных связей ПБ с перфекционизмом (П) как личностной характеристикой студентов психолого-педагогического направления.

Современное влияние социально-экономических и культурных факторов определяет совокупность требований к личности выпускника вуза, в котором хотят видеть активного, конкурентоспособного субъекта, ориентированного на достижение успеха во всех жизненных сферах. Это способствует формированию перфекционистских тенденций, которые могут влиять на психологическое благополучие уже в период профессионального обучения в студенческой среде.

Время обучения в вузе совпадает с юношеским возрастным этапом, проявлениями которого являются бурное развитие личности, стремление критически осмыслить всё окружающее, утверждение своей самостоятельности и оригинальности и самое важное – рвение к совершенству и идеалу, что и характеризует понятие перфекционизма [4].

В студенческом возрасте перфекционизм выражается в предъявлении повышенных требований к своей личности, к личности окружающих, в учебно-профессиональной деятельности, преувеличении требований по отношению к себе со стороны других людей. Это сопровождается устойчивым напряжением, беспокойством, тревогой, боязнью неудачи, навязчивыми сомнениями и опасениями, концентрацией на ошибках, болезненным восприятием критики, трудностями в принятии решений, что затрудняет их социально-психологическую адаптацию [5].

Проблема перфекционизма стала обсуждаться в зарубежной клинической психологии и психотерапии в 1960–1980 годах; первоначально она получила несколько одностороннее освещение, а именно как патологическая аддикция. Однако со временем эта точка зрения изменилась. Наблюдая высокие достижения творческих деятелей, у которых не обнаруживались невротические отклонения, исследователи стали говорить о здоровом перфекционизме и патологическом (деструктивном), следовательно, речь уже шла о том, что перфекционизм может быть и нормальной характеристикой личности, а не только невротическим психическим расстройством. Первым заговорил об этом психолог Дональд Хамачек [6, 7].

Как отмечают западные исследователи, такие как П. Хьюитт, Г. Флетт, С. Ингрэм и другие, при неправильном соотношении перфекционистских тенденций, непропорциональном их развитии возникает риск формирования невротического перфекционизма. При так называемом «нормальном» перфекционизме человек получает удовлетворение от усердной работы, стремится к саморазвитию и улучшению результатов, оставаясь при этом способным принять факт наличия предела, личностного или ситуативного своего совершенства. При невротическом перфекционизме человеку ничто не кажется достаточно совершенным. Глубоко укоренившееся чувство неполноценности и уязвимости ввергают его в круг саморазрушительных сверхусилий, и всякое дело или задача превращаются в очередной угрожающий вызов [8].

В современной психолого-педагогической литературе описаны многочисленные исследования перфекционизма, результаты которых проясняют концептуализацию понятия, описывают методики выявления и изучения данного феномена, показывают наличие связей перфекционизма с личностными характеристиками (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова и Т. Ю. Юдеева, А. А. Золотарева и др.).

В своей работе мы опираемся на трехмерную модель перфекционизма канадских исследователей П. Хьюитта и Г. Флитта. Структура перфекционизма представлена тремя аспектами: Я-ориентированный перфекционизм, объектно-направленный перфекционизм, социально предписанный [9].

Цель исследования – изучить взаимосвязь перфекционизма и психологического благополучия студентов. Задачи исследования: 1) описать внутреннюю структуру перфекционизма у студентов с разным уровнем психологического благополучия; 2) выявить статистически значимые связи между шкалами перфекционизма и компонентами психологического благополучия в этих группах.

Для диагностики психологического благополучия использовалась методика «Шкалы психологического благополучия (ШПБ) К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) [1]. Виды перфекционизма определялись посредством методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой) [10]. Для статистической верификации использовался критерий корреляции Пирсона. Полученные данные были математически обработаны в статистической программе SPSS. Выборку исследования составили 87 студентов в возрасте 19–20 лет.

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

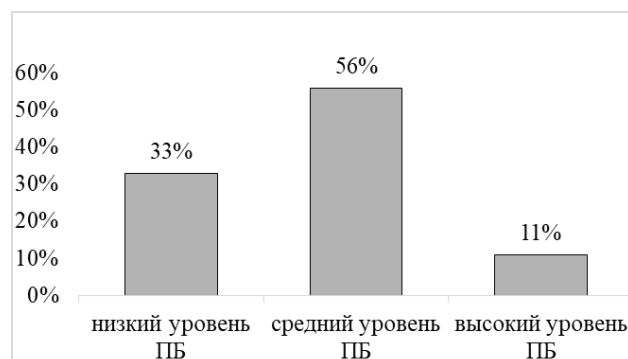


Рис. 1. Психологическое благополучие студентов (Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко), %

Анализ результатов диагностики ПБ (рис. 1) показал, что значительная часть студентов (56 % респондентов общей выборки) имеет средние показатели выраженности ПБ, у 33 % респондентов показатели благополучия расположены в пределах ниже среднего уровня и 11 % опрошенных студентов отличает высокий уровень ПБ. Для каждого уровня характерна определенная степень позитивного функционирования личности студентов, с одной стороны, и удовлетворенности собой и собственной жизнью, с другой стороны. Следовательно, преобладающее число контингента ощущает себя психологически благополучными. Авторы методики отмечают, что показатель выраженности ПБ рассматривается как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [1].

Данные эмпирического исследования, представленные на рисунке 2, позволили диагностировать внутреннюю структуру перфекционизма студентов выборки, включающую: перфекционизм, ориентированный на себя (self oriented perfectionism; ПОС); перфекционизм, ориентированный на других (socially oriented perfectionism; ПОД); социально предписанный перфекционизм (socially pre-scripted perfectionism; СПП).

По шкале «Перфекционизм, ориентированный на себя» отметим, что большинство студентов (48 % испытуемых всей выборки) имеют средний

уровень, что позволяет характеризовать их как склонных предъявлять адекватно высокие требования к себе, к своей деятельности и транслировать высокий уровень самоисследования и самокритики. Высокий уровень выявлен у 31 % опрошенных: им свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к своей личности, и 21 % испытуемых показал низкий уровень перфекционизма. Проанализировав результаты, полученные по шкале «Перфекционизм, ориентированный на других», отметим, что 40 % опрошенных показывают низкий уровень, средний уровень перфекционизма имеют 22 % испытуемых (предъявление завышенных требований, ориентированных другим людям). Кроме того, у 38 % респондентов выявлен высокий уровень перфекционизма, выражающийся в предъявлении чрезвычайно высоких требований к окружающим. Анализируя результаты исследования по шкале «Социально предписанный перфекционизм», мы констатируем у 48 % испытуемых низкий уровень перфекционизма, у 8 % средний показатель уровня перфекционизма (тенденция к социально одобряемому поведению путем необходимого соответствия требованиям окружающих). Кроме того, у 44 % испытуемых выявлен высокий уровень перфекционизма (генерализованное убеждение, что другие предъявляют к субъекту чрезмерно высокие требования, которым необходимо соответствовать).

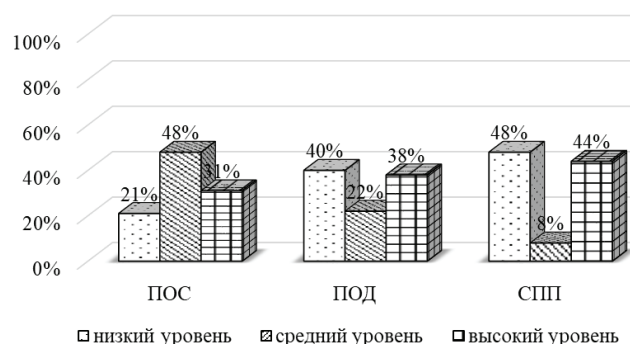


Рис. 2. Показатели выраженности перфекционизма, %

Полученные данные о взаимосвязях шкал перфекционизма и компонентов психологического благополучия представлены в таблице 1. Отметим, что со шкалами «Перфекционизм, ориентированный на себя», «Перфекционизм, ориентированный на других» значимых корреляционных связей не выявлено.

Реализация процедуры корреляционного анализа показала, что СПП имеет обратную

связь с такими компонентами психологического благополучия, как «Автономия» ($r = -0,393$ при $p \leq 0,01$), «Управление окружением» ($r = -0,362$ при $p \leq 0,01$), «Личностный рост» ($r = -0,212$ при $p \leq 0,05$), «Самопринятие» ($r = -0,220$ при $p \leq 0,05$). Студенты, которые расценивают требования, предъявляемые к ним окружающими, как завышенные и нереалистичные, склонны к зависимости от мнения и оценки окружающих, в том числе в принятии важных решений, в большей степени испытывают сложности в организации повседневной деятельности, считают себя неспособными контролировать и менять к лучшему обстоятельства, не испытывают чувства удовлетворения от самореализации, негативно оценивают себя, свои качества и жизнь в целом. Между СПП и шкалой «Баланс аффекта» наблю-

дается прямая связь ($r = 0,258$ при $p \leq 0,05$). Чем выше выраженность социально предписанного перфекционизма, тем в меньшей степени реализуется способность респондентов поддерживать позитивные отношения с окружающими, в поведении транслируется отсутствие веры в собственные силы, недооценка собственных способностей преодолеть жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки. Субъективное самоощущение целостности и осмысленности студентами своего бытия в данном случае отражено в низких показателях психологического благополучия. Это подтверждается обратной взаимообусловленностью общего уровня психологического благополучия и шкалы «Социально предписанный перфекционизм» ($r = -0,276$ при $p \leq 0,01$).

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции r-Пирсона между компонентами психологического благополучия и перфекционизмом (N = 87)

Субшкала перфекционизма	Позитивные отношения	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
Социально предписанный перфекционизм	-,142	-,393**	-,362**	-,212*	-,147	-,220*	,258*	-,203	-,033	-,276**

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

Отметим, что группа студентов с высоким уровнем психологического благополучия из дальнейшего анализа исключена в связи с малочисленностью.

Проведем анализ структуры перфекционизма в группе студентов с низким уровнем психологического благополучия. Эту группу составляет 33 % опрошенных студентов (рис. 3).

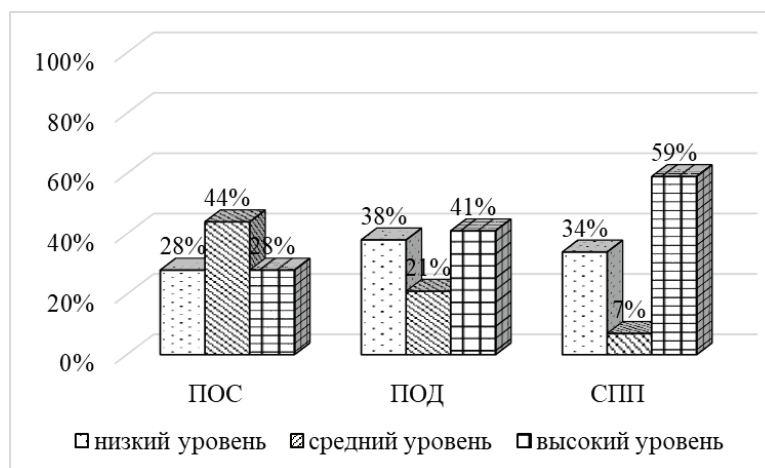


Рис. 3. Показатели выраженности перфекционизма в группе студентов с низким уровнем ПБ, %

По шкале ПОС 44 % респондентов имеют средний уровень, низкий уровень отмечен у 28 % опрошенных группы, высокий уровень характерен для 28 % студентов. Уровни этой шкалы характеризуют степень выраженности требований в отношении себя быть совершенным. Шкала ПОД показывает выраженность требований к другим соответствовать субъективным идеалам, и по ней 41 % опрошенных имеет средний уровень, 38 % участников имеют низкий уровень, 21 % студентов – средний уровень. По шкале СПП 59 % респондентов имеют высокий уровень, 34 % опрошенных показали низкий уровень и всего у 7 % участников исследования средний уровень. Анализируя наиболее выражен-

ные показатели каждой шкалы (%) в этой группе, предполагаем, что у студента с низким уровнем психологического благополучия средний уровень перфекционизма, ориентированного на себя (44 % опрошенных), высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других (41 % опрошенных), и высокий уровень социально предписанного перфекционизма (59 % опрошенных). Таким образом, студенты, переживающие психологическое неблагополучие, склонны проявлять высокие требования к себе и своей деятельности, чрезвычайно высокие требования к другим и убеждены, что и другие предъявляют к ним чрезмерно завышенные требования, которым необходимо соответствовать.

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции r-Пирсона между компонентами психологического благополучия и перфекционизма у студентов с низким уровнем ПБ (N = 29)

Субшкалы перфекционизма	Позитивные отношения	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
Перфекционизм, ориентированный на других	,474**	,242	,083	,344	,290	,215	-,282	,357	,430*	,404*
Социально предписанный перфекционизм	,139	-,455*	-,361	-,134	-,055	-,078	,087	-,204	,150	-,252
Перфекционизм (общий показатель)	,302	-,207	-,298	,109	-,022	-,142	,057	-,050	,373*	-,078

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

Результаты, представленные в таблице 2, позволяют сделать следующие выводы: ПОД имеет прямую связь с такими компонентами психологического благополучия, как «Позитивные отношения» ($r = 0,474$ при $p \leq 0,05$) и «Человек как открытая система» ($r = 0,430$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем выше показатели ПОД (человек предъявляет высокие требования к другим), тем более удовлетворительные для него отношения он имеет с окружающими, тем выше готовность открыться новому опыту и возможность иметь реалистичный взгляд на жизнь. При этом обнаружена прямая связь между показателем общего благополучия и ПОД ($r = 0,404$ при $p \leq 0,01$). СПП имеет обратную связь в отношении такого компонента психологического благополучия, как «Автономия» ($r = -0,455$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что студенты, уверенные в том, что другие люди предъявляют им нереалистические, высокие требования, которым они должны соответствовать, зависят от мнения и

оценки окружающих и в принятии важных решений полагаются на мнение других. Общий показатель перфекционизма в этой группе студентов имеет прямую связь с таким компонентом ПБ, как «Человек как открытая система» ($r = 0,373$ при $p \leq 0,01$).

Далее анализируем результаты исследования в группе студентов со средним уровнем психологического благополучия, которые составляют 56 % респондентов общей выборки (рис. 4).

По шкале ПОС 45 % опрошенных транслируют средний уровень, 37 % студентов показали высокий уровень, остальные 18 % имеют низкий уровень. По шкале ПОД наибольшее количество респондентов имеют высокий уровень (39 % опрошенных), 37 % опрошенных имеют низкий уровень и 24 % студентов – средний уровень. По шкале СПП у 51 % респондентов низкий уровень, 39 % опрошенных соотносятся с высоким уровнем и 10 % участников исследования имеют средний уровень. Наиболее выраженные показате-

тели каждой шкалы перфекционизма (%) в этой группе респондентов позволяют заключить, что для студентов со средним уровнем психологического благополучия характерны: средний уровень перфекционизма, ориентированного на себя (45 % опрошенных), высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других (39 % опрошенных), и низкий уровень социально предписанного пер-

фекционизма (51 % опрошенных). Таким образом, студенты со средним уровнем ПБ склонны проявлять высокие требования к себе и своей деятельности, чрезвычайно высокие требования к другим, в меньшей мере полагают, что окружающие предъявляют к ним чрезмерно завышенные требования. Выявлены следующие корреляционные связи в группе студентов со средним уровнем ПБ (табл. 3).

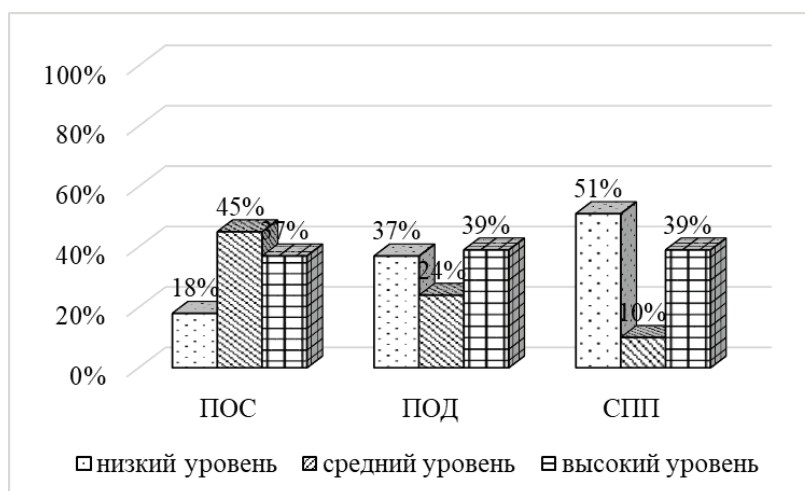


Рис. 4. Показатели выраженности перфекционизма в группе студентов со средним уровнем ПБ, %

Таблица 3

Значения коэффициентов корреляции г-Пирсона между компонентами психологического благополучия и перфекционизма у студентов со средним уровнем ПБ (N = 49)

Субшкалы перфекционизма	Позитивные отношения	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
Перфекционизм, ориентированный на себя	,047	,087	,047	,220	,185	,112	-,065	,259	,293*	,184
Перфекционизм, ориентированный на других	,053	,115	,231	,110	,390**	,281	-,255	,366**	,150	,186

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

Шкала «Перфекционизм, ориентированный на себя» имеет прямую корреляционную связь с таким компонентом психологического благополучия, как «Человек как открытая система» ($r = 0,293$ при $p \leq 0,05$). Это значит, что требования, предъявляемые респондентами по отношению к себе, к своей деятельности, влияют на способность усваивать новую информацию и формировать целостный, реалистичный взгляд на жизнь. Отмечена прямая связь между уровнем перфекционизма,

ориентированного на других, и такими компонентами психологического благополучия, как «Цели в жизни» ($r = 0,390$ при $p \leq 0,01$) и «Осмысленность жизни» ($r = 0,366$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем выше у студентов требования к окружающим, тем в большей степени осознаются цели в жизни и стремление их достигнуть.

В конце исследования можно сделать выводы:

1. По всей группе исследуемых участников отметим следующее. Большинство участников

исследования имеют средний уровень психологического благополучия, третья часть студентов – низкий уровень и десятая часть опрошенных – высокий уровень психологического благополучия. Отметим, что показатели большинства респондентов по шкале «Перфекционизм, ориентированный на себя» соотносятся со средним уровнем выраженности по шкалам «Перфекционизм, ориентированный на других» и «Социально предписанный перфекционизм» – с низким уровнем. Значимые корреляционные связи (обратные) установлены между социально предписанным перфекционизмом и такими шкалами психологического благополучия, как «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Самопринятие» и общим показателем психологического благополучия. Шкала «Баланс аффекта» находится в прямой корреляционной связи с социально предписанным перфекционизмом.

2. В группе студентов с низким уровнем психологического благополучия внутренняя структура перфекционизма характеризуется следующими особенностями: большинство опрошенных имеют средний уровень выраженности перфекционизма, ориентированного на себя, а показатели перфекционизма, ориентированного на других, и социально предписанного перфекционизма соотносятся с высоким уровнем. В этой группе отмечены следующие значимые корреляционные связи: между перфекционизмом, ориентированным на других, и компонентами психологического благополучия, такими как «Позитивные отно-

шения», «Человек как открытая система» и общим показателем психологического благополучия; общим показателем перфекционизма и шкалой «Человек как открытая система»; социально предписанный перфекционизм и компонент психологического благополучия «Автономия» имеют обратную корреляционную связь.

3. Структура перфекционизма в группе студентов со средним уровнем психологического благополучия имеет следующее описание: большинство респондентов имеют средний уровень выраженности перфекционизма, ориентированного на себя, показатели перфекционизма, ориентированного на других, соотносятся с высоким уровнем, социально предписанный перфекционизм большинства опрошенных соотносится с низким уровнем. Результаты корреляционного анализа выявили отдельные значимые связи. Так, перфекционизм, ориентированный на себя, имеет прямую связь с компонентом психологического благополучия «Человек как открытая система», а перфекционизм, ориентированный на других, имеет прямую связь с компонентами психологического благополучия «Цели жизни» и «Осмысленность жизни».

Таким образом, результаты исследования в полной мере описывают особенности структуры перфекционизма у студентов с низким и средним уровнем психологического благополучия и характеризуют возможные статистически значимые связи между шкалами перфекционизма и компонентами психологического благополучия у респондентов этих групп.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
2. Бородовицына Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 1–10.
3. Русина С. А. Психологическое благополучие и ролевая самооценка студентов в период обучения в педагогическом университете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (43). С. 67–72.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. Шилева И. Ф. Проблемы социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Прикамского социального института. 2021. № 3 (90). С. 96–103.
6. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
7. Namachek D. E. Psychodynamics of nonnal and neurotic perfectionism // Psychology, 1978. V. 15. P. 27–33.
8. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: специальность 19.00.01: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.
9. Hewitt P L., Flett G L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. № 60 (3). P. 456–470.
10. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. № 006. Vol. 27. С. 73–81.

Статья поступила в редакцию 04.03.2024; одобрена после рецензирования 07.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 04.03.2024; approved after reviewing 07.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 930+94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-79-85

Александр Павлович Корчагин

Центр креативных индустрий, г. Новосибирск, Россия, korchagin-86@rambler.ru

Майя Олеговна Филатова

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

КАРТА СИБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1765 г. КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ РУССКИМИ ТЕРРИТОРИИ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ¹

Аннотация. Статья посвящена проблеме хронологии появления русских населенных пунктов на территории современной Новосибирской области в XVIII в. Нами бы проведен сравнительный анализ данных карты Сибирской губернии 1765 г. с датами, указанными в монографии Н. А. Миненко «По старому московскому тракту». Были скорректированы датировки основания некоторых поселений. Установлено, что некоторые районы области были освоены русскими чуть ранее, чем предполагалось прежде. Также были обнаружены поселения, не упоминавшиеся в монографии.

Ключевые слова: хронология; Российский государственный военно-исторический архив; карта Сибирской губернии; Н. А. Миненко; Тарский уезд; Кузнецкий уезд; Томский уезд; Новосибирская область.

Aleksandr P. Korchagin

Creative industries center, Novosibirsk, Russia, korchagin-86@rambler.ru

Maya O. Filatova

Institute of Archaeology and Ethnography, Siberian Branch of the RAS, Novosibirsk, Russia, mayaphylatova@gmail.com

MAP OF SIBERIA GOVERNORATE IN 1765 AS A SOURCE FOR STUDYING THE RUSSIAN CONQUEST OF SIBERIA IN PRESENT-DAY NOVOSIBIRSK OBLAST

Abstract. The paper studies the issue of the chronological order of establishing Russian settlements within the territory of present-day Novosibirsk Oblast in the 18th century. The authors conduct a comparative analysis of the data from the 1765 map of Siberia Governorate with the dates indicated in N. A. Minenko's monograph "On the Old Moscow Highway", adjusting the dates of the founding of some settlements as a result. It has also been established that some areas of the region were developed by the Russians a little earlier than previously thought. Another result of the analysis is the discovery of settlements that were not mentioned in the monograph.

Keywords: chronology; Russian State Military Historical Archive; Siberia Governorate map; N. A. Minenko; Tarsk Uyezd; Kuznetsk Uyezd; Tomsk Uyezd; Novosibirsk Oblast.

К настоящему моменту не определены даты основания русскими некоторых населенных пунктов, расположенных (или когда-то располагавшихся) на территории современной Новосибирской области. Не всегда нам известны точные датировки даже крупных или особо значимых поселений, даже если их история изучена хорошо. Что же касается небольших деревень, то датирование их появления подчас остается не затронутым исследователями, особенно если эти деревни уже исчезли с карты.

Проблемой идентификации поселений и датировок их появления является то, что некоторые из них по-разному указывались в разных источниках.

Цель данного исследования – уточнение датировок основания русских населенных пунктов середины XVIII в. на территории современной Новосибирской области.

Сведения о датировке и расположении населенных пунктов мы можем получить из карт, ревизских сказок и путевых дневников исследователей Сибири. В предыдущие годы огромный пласт документов, касающихся территории Новосибирской области XVIII–XIX вв., обнаружили историки М. М. Громыко [1], Т. С. Мамсик [2, 3], А. Д. Колесников [4] и другие. Изучением научного наследия Г. Ф. Миллера занимался А. Х. Элерт [5]. В последние годы вопросу хронологии появления

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Новосибирской области в рамках научного проекта № 19-49-543004 «История и хронология памятников XVII–XX вв. в Новосибирской области».

населенных пунктов в Новосибирской области посвящали работы В. А. Зверев [6], Ф. С. Кузнецова [7–9], В. И. Косовец [10, 11], а также барнаульские исследователи В. Б. Бородаев и А. В. Контев [12–14].

Одним из самых видных ученых, изучавших данный вопрос, является Н. А. Миненко [15–17]. Несмотря на то, что известная монография Нины Адамовны «По старому московскому тракту» [16] носит научно-популярный характер и не имеет ссылочного аппарата, ее по праву можно считать опорной в этой области. В данной книге были определены датировки основания многих поселений Новосибирской области.

В соответствии с целью мы применили сравнительно-исторический метод и сопоставили датировки, указанные в книге Н. А. Миненко, со сведениями из архивного источника. Им стала карта некоторых частей Сибирской губернии 1765 г., хранящаяся в Российском государственном военно-историческом архиве [18]. Нами не выявлено того, чтобы она анализировалась ранее в научных статьях, по крайней мере касающихся Новосибирской области.

Приведем ее полную легенду: «Карта полуденной части Сибирской губернии, на которой представляются состоящие пограничные линии. Начав Иртышской от станца Татарского до крепости Усть-Каменогорской. Тожъ Колыванская и Кузнецкая чаже (?) до города Кузнецка и лежащих внутри оных мест. Сверх же сего положены нынешнего 1765 года тракты, коим следовал полк Луцкой по описанию инженер-прапорщика Романовского начав Иртышской линии от крепости Ямышевской чрез степь на состоящую при реке Алее деревню Склюиху и вниз по оной до деревни ж Кашиной и с коей на состоящую ж при реке Чарыше деревню Тугозвонуву, а от оной на защиту Кабанову тож и вниз до устья где она впадает в реку Обь и от оногo вниз же по реке Обь до завода Барнаульского и из оногo прямейшим (применшим?) трактом до крепости Бийской значит краской жёлтой; проследованным же трактом с полком Олонецким по описанию Ревельского драгунского полка вахмистра Андреева от крепости Железинской прямо чрез степь на состоящую при реке Оби деревню Кырзинскую, где оную переправясь чрез село Легостаевское и до города Кузнецка, из коегo по вновь прожектирующей линии чрез форпосты Куздеевской и Новиковской до крепости Бийской значит краской зелёной. Сочинена 1765 года ноября 30 дня».

Рассмотрим эту карту подробнее. На ней обозначены части Тарского, Томского и Кузнецкого

уездов, а также часть степи кочующих киргизкайсаков. С северо-западной стороны карта начинается примерно от оз. Чаны, с юго-западной – с р. Иртыш. С северо-восточной стороны карта доходит примерно до р. Томь, с юго-восточной – до р. Катунь (с обозначением поселений – до р. Бия). На севере карта ограничена Чаусским острогом, на юге – Усть-Каменогорской крепостью. Представлено большинство крепостей по Иртышской сибирской линии (от Татарского станца до Усть-Каменогорской крепости) и Колывано-Кузнецкая линия. Что касается непосредственно Новосибирской области, с указанием поселений здесь частично или полностью показаны территории современных Куйбышевского, Коченевского, Колыванского, Тогучинского, Искитимского, Черепановского, Сузунского и Ордынского районов, а также городов Новосибирск и Бердск.

Масштаб карты указан как 10 верст в одном делении. Измерив расстояние между д. Кырза и д. Ордынской, мы получили 17,5 верст (18,7 км) по прямой. Расстояние между этими пунктами по автомобильной дороге с некоторым изгибом в наше время оценивается в 23,8 км. Таким образом, расстояние между этими деревнями на карте соотносится с их реальным расстоянием друг от друга. То же можно сказать и выбрав другие населенные пункты. Поэтому мы можем считать эту карту достаточно точной.

Так как формат карты довольно большой (примерно 1 x 1,5 м), при ее публикации целиком рассмотреть детали будет невозможно, мы публикуем только те части, которые имеют отношение к теме исследования (рис. 1, 2).

Интересно отметить, что на карте обозначено с. Петропавловское, название которого не встречено авторами в каких-либо других работах. Однако при соотнесении с современной картой расположение этого села совпадает с расположением с. Чингис, в котором также имеется храм Петра и Павла, поэтому мы можем отождествить эти поселения.

Деревня Гутова на карте обозначена на р. Тарьсма при впадении в нее р. Колтырак. При этом Н. А. Миненко пишет о другой одноименной деревне, расположенной на р. Ине.

Также на карте показана д. Кокуй, название которой не встречено в других работах. Соотнесение с современной картой позволяет предположить, что эта деревня была переименована в Меретинскую (современное с. Мереть). Кроме того, жители с. Мереть называют одноименную реку р. Кокуй. Н. А. Ми-

ненко пишет о д. Меретинской как о впервые указанной в переписи IV ревизии, проводившейся в 1781–1783 гг. (Н. А. Миненко называет 1782 г.).

Обращает на себя внимание некая д. Кривощёкова, показанная в устье р. Чик (при том, что

с. Кривощёково также присутствует на своем «законном» месте в районе Горского жилмассива г. Новосибирска). Эта деревня не упоминается в других источниках. Объединим полученные нами сведения и сравним их (см. табл.).



Рис. 1. Фрагмент карты некоторых частей Сибирской губернии 1765 г. Населенные пункты на территории Тарского, Томского и Кузнецкого уездов. РГВИА. Ф. 424. Оп. 1. Д. 28. Масштаб: 10 верст в одном делении



Рис. 2. Фрагмент карты некоторых частей Сибирской губернии 1765 г. Выделены населенные пункты на территории Томского уезда. РГВИА. Ф. 424. Оп. 1. Д. 28. Масштаб: 10 верст в одном делении

Сопоставление данных карты с данными книги «По старому московскому тракту»

№	Населенный пункт	Современное состояние	Расположение по данным карты 1765 г.	Расположение в наше время	Год основания по Н. А. Миненко
1	д. Плешкова	Не существует	Тарский уезд	Ордынский р-н, р. Алеус	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
2	д. Алеус (д. Алеусская)	с. Усть-Алеус	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Алеус	1720–1740-е гг.
3	с. Петропавловское (д. Чингисская?)	с. Чингис	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Обь	Не позднее 1719 г. (с. Чингис)
4	д. Кирза (д. Кырзинская)	с. Кирза	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Кирза	1720-1740-й гг.
5	д. Елбанска(я) (с. Елбань)	Не существует	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Быструха	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
6	д. Ордынская	п. г. т. Ордынское	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Орда	Не позднее 1720 г.
7	д. Гуселетова	Не существует	Кузнецкий уезд	Ордынский р-н, р. Шарып	Не позднее 1719 г.
8	д. Соснова(я) (д. Сосновская)	Не существует	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Сурьянка?	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
9	с. Малышево (Малышевская слобода)	с. Малышево	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Каменка	Не позднее 1719 г.
10	д. Малый Сузун (д. Нижний Сузун)	с. Нижний Сузун	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Нижний Сузун	Не позднее 1719 г.
11	Новый Сузунский денежный завод (Сузун-завод)	р. п. Сузун	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Нижний Сузун	1764 г.
12	д. Кокуй (д. Усть-Меретская?)	с. Мереть?	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Мереть	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг. (с. Мереть?)
13	д. Шигаева	с. Шигаево	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Нижний Каракан	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
14	д. Урюпина	Не существует	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Каракан	Существовала к середине XVIII в.
15	д. Шарчина	с. Шарчино	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Каракан	Существовала к середине XVIII в.
16	д. Дрогалева	Не существует	Кузнецкий уезд	Сузунский р-н, р. Верхняя Чингиска (Малый Чингис)	Не упоминается
17	д. Атаманова	Не существует	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Каракан	Не позднее 1719 г.
18	д. Бороздина	Не существует	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бороздиха	Не позднее 1719 г.
19	д. Бородавкина	с. Бородавкино	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Мильтюш	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
20	д. Чупина	д. Чупино	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Мильтюш	1764 г.
21	д. Улыбина	с. Улыбино	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Мильтюш	Существовала к середине XVIII в.
22	д. Веснина	Не существует	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Мильтюш	Существовала к середине XVIII в.
23	д. Некрытова (д. Локтевая, д. Локтева, д. Локтинская)	с. Новолокти	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Мильтюш	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
24	Бердский острог	г. Бердск	Кузнецкий уезд	г. Бердск, р. Бердь	1701–1710 гг.
25	д. Шипунова	Не существует	Кузнецкий уезд	г. Искитим, р. Шипуниха	Не позднее 1719 г.
26	д. Тальменка (д. Тальменская)	с. Тальменка	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бердь	Существовала к середине XVIII в.

№	Населенный пункт	Современное состояние	Расположение по данным карты 1765 г.	Расположение в наше время	Год основания по Н. А. Миненко
27	д. Белова	с. Белово	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Выдриха	Существовала к середине XVIII в.
28	д. Таскаева	с. Таскаево	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Койниха	Существовала к середине XVIII в.
29	д. Красноярская	Не существует	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Койниха	Не упоминается
30	д. Харина	с. Харино	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бердь	Существовала к середине XVIII в.
31	д. Девкина	с. Девкино	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бердь	Существовала к середине XVIII в.
32	д. Усть-Чомская (д. Усть-Чемская)	с. Усть-Чем	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бердь, р. Чем	Существовала к середине XVIII в.
33	с. Легостаево	с. Легостаево	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Бердь	Существовало к середине XVIII в.
34	д. Мостовая	с. Мосты	Кузнецкий уезд	Искитимский р-н, р. Чем	Существовала, вероятно, к 1763 г.
35	д. Безголова(я)	Не существует	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Чик?	Не упоминается
36	д. Агаронова	Не существует	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Большая	Не упоминается
37	д. Долганова	Не существует	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Большая	Не упоминается до переписи нач. 1780-х гг.
38	д. Горевка	д. Гаревка	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Изылы	1780-е гг.
39	д. Засранкина	Не существует	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Малый Изылы	Не упоминается
40	д. Пеганова	Не существует	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Малый Изылы	Не упоминается
41	д. Голомысова	с. Голомыскино	Кузнецкий уезд	Тогучинский р-н, р. Малый Изылы	Не упоминается
42	д. Медвецкая (д. Медведицына?)	с. Медведское	Кузнецкий уезд	Черепановский р-н, р. Шипуниха	Существовала к сер. XVIII в. (не позже 1763 г.)
43	д. Безменова	с. Безменово	Кузнецкий уезд	Черепановский р-н, р. Малая речка	Не упоминается
44	Каинский форпост	г. Куйбышев	Томский уезд	Куйбышевский р-н, р. Омь, р. Каинка	1722 г.
45	д. Гутова	Не существует	Томский уезд	Куйбышевский р-н, р. Омь	Не упоминается раньше 1840-х гг.
46	с. Кривошеково (д. Большая Кривошекова)	Не существует	Томский уезд	г. Новосибирск, р. Обь	Вскоре после 1703 г.
47	д. Крохалиха (д. Крохалевская)	д. Крохалевка	Томский уезд	Коченевский р-н, р. Чик, р. Камышинка	1720–1740-е гг.
48	д. Грязнушенская	с. Соколово	Томский уезд	Колыванский р-н, р. Чик, р. Грязнуха	1720–1740-е гг.
49	д. Черепанова	Не существует	Томский уезд	Колыванский р-н, р. Чик	Существовала к концу 1740-х гг.
50	д. Кривошекова	Не существует	Томский уезд	Колыванский р-н, р. Чик, р. Чаус	Не упоминается
51	Чаусский острог	г. Колывань, д. Чаус	Томский уезд	Колыванский р-н, р. Чаус	1713 г.
52	д. Подволошная	Не существует	Томский уезд	Колыванский р-н, р. Оешь	1720–1740-е гг.
53	д. Гагаркина	Не существует	Томский уезд	Тогучинский р-н, р. Тарьсма	Не упоминается
54	д. Гутова	Не существует (с. Степно-гутово?)	Томский уезд	Тогучинский р-н, р. Тарьсма	Не упоминается
55	д. Усукова	Не существует	Томский уезд	Тогучинский р-н, р. Колтырак?	Не упоминается

Изучив таблицу, мы делаем вывод: помимо прочих, к 1765 г. существовало десять поселений, отнесенных Н. А. Миненко к более позднему времени. Перечислим их: д. Плешкова (Ордынский р-н), д. Елбанская (Ордынский р-н), д. Сосновая (Сузунский р-н), д. Кокуй (с. Мереть?) (Сузунский р-н), д. Шигаева (Сузунский р-н), д. Бородавкина (Искитимский р-н), д. Некрытова (Искитимский р-н), д. Долганова (Тогучинский р-н), д. Горевка (Тогучинский р-н), д. Гугова (Куйбышевский р-н).

При этом на карте обозначено двенадцать поселений, которые не упоминаются в рассматриваемой книге. Большая часть из них относится к Тогучинскому району: д. Безголовая, д. Агаронова, д. Засранкина, д. Пеганова, д. Голомысова, д. Гагарнина, д. Гугова, д. Усукова, а также д. Дрогалева (Сузунский р-н), д. Красноярская (Искитимский р-н), д. Безменова (Черепановский р-н) и д. Кривощёкова (Кольванский р-н).

В процессе изучения вопроса мы обращались также и к другим авторам и хотим отметить некоторые детали:

1. Появление д. Подволошной, д. Крохалиха и д. Грязнушенской Н. А. Миненко относит к 1720–1740-м гг. При этом Д. Г. Мессершмидт во время пребывания в Сибири упомянул о них в своем дневнике в 1721 г. [19].

2. Деревня Гуселетова, возникшая, по мнению Н. А. Миненко, не позднее 1719 г., указана А. В. Контевым как появившаяся до весны 1717 г. [14, с. 100].

3. Н. А. Миненко пишет о первом упоминании д. Таскаева в середине XVIII в., при том что в ра-

ботах Н. Ф. Емельянова она указывается как основанная в 1700 г. [20, 21].

Итак, как мы видим, существуют различия между сравниваемыми книгой и картой. Отчасти это может быть объяснено тем, что Нина Адамовна использовала для получения данных ревизские сказки, которые в XVIII в. проводились примерно один раз в двадцать лет, и появление некоторых поселений как раз могло уложиться в этот промежуток. Возможно, не все населенные пункты упоминаются И. Ф. Гмелиным в его путевом дневнике [22], который тоже использовался Н. А. Миненко. Это могло произойти по причине их удаленности от его маршрута или их малонаселенности.

Мы сравнили данные из опорной монографии по истории Новосибирской области с данными архивной карты. Определили некоторые поселения, датировка оснований которых нуждалась в уточнении, и скорректировали ее. Это не означает конкретную датировку, но устанавливает верхнюю границу основания, немного удревяя историю поселений. Таким образом, было определено, что некоторые районы были заселены русскими чуть ранее (не менее чем на семнадцать лет). Также нами были выявлены населенные пункты, которые ранее не были указаны.

Дальнейшее изучение вопроса позволит еще точнее определить хронологию появления населенных пунктов в Новосибирской области, а также собрать информацию о неизвестных поселениях.

Список источников

1. Громыко М. М. Западная Сибирь в XVIII в. Русское население и земледельческое освоение. Новосибирск: Наука, 1965. 267 с.
2. Мамсик Т. С. Протогород: первые русские поселения на территории Новосибирска // Местное самоуправление и стратегия устойчивого развития крупного города. Новосибирск: НИИРУ, 2004. С. 459–465.
3. Мамсик Т. С. Хозяйственное освоение Южной Сибири: механизмы формирования и функционирования агропромышленной структуры. XVIII–XIX в. Новосибирск: Наука, 1989. 240 с.
4. Колесников А. Д. Русское население Западной Сибири в XVIII — начале XIX вв. Омск: Западно-сибирское книжное изд-во, 1973. 440 с.
5. Элерт А. Х. Экспедиционные материалы Г. Ф. Миллера как источник по истории Сибири. Новосибирск: Наука, 1990. 247 с.
6. Зверев В. А. Фальшивые юбилеи. О времени основания старожильческих поселений на территории Новосибирской области // Новосибирская область: история и современность: материалы науч.-практ. конф. (27 апреля 2012 г.). Новосибирск: Правительство Новосиб. обл. и др., 2012. Ч. 2. С. 21–25.
7. Кузнецова Ф. С. К вопросу о датах основания старожильческих населенных пунктов Новосибирской области // Библиотека сибирского краеведения: [сайт]. URL: <http://bsk.nios.ru/content/k-voprosu-o-datah-osnovaniya-starozhilcheskih-naselyonnyh-punktov-novosibirskoy-oblasti> (дата обращения: 25.04.2024).
8. Кузнецова Ф. С. Начальный этап хозяйственного освоения русскими крестьянами Барабинской степи: XVIII век, документы и материалы в помощь краеведам // Библиотека сибирского краеведения: [сайт]. URL: <http://bsk.nios.ru/content/nachalnyy-etap-hozyaystvennogo-osvoeniya-russkimi-krestyanami-barabinskoy-stepi-xviii-vek> (дата обращения: 09.04.2024).
9. Кузнецова Ф. С. «У реки Оёш постою, да пройду по деревне Тырышке»: краеведение — первые шаги в науку // Образование в истории, история в образовании: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. «Интеграция исторического и образовательного пространства». Новосибирск: НГПУ, 2011. С. 188–197.

10. Косовец В. И. К вопросу о датах основания первых русских населенных пунктов на территории Новосибирской области // Библиотека сибирского краеведения: [сайт]. URL: <http://bsk.nios.ru/content/k-voprosu-o-datah-osnovaniya-pervyh-russkih-naselyonnyh-punktov-na-territorii-novosibirskoy> (дата обращения: 25.04.2024).
11. Косовец В. И. Краткие сведения о маршрутах исследователей Сибири и путешественников XVIII–XIX веков, пролежавших по территориям Среднего Приобья и Притомья // Библиотека сибирского краеведения: [сайт]. URL: <http://bsk.nios.ru/content/kratkie-svedeniya-o-marshrutah-issledovateley-sibiri-i-puteshestvennikov-xviii-xix-vekov> (дата обращения: 01.04.2024).
12. Бородаев В. Б., Контев А. В. Исторический атлас Алтайского края: картографические материалы по истории Верхнего Приобья и Прииртышья (от античности до начала XXI века). Барнаул: Азбука, 2006. 135 с.
13. Бородаев В. Б., Контев А. В. Формирование российской границы в Иртышско-Енисейском междуречье в 1620–1720 гг. Барнаул: АГПУ, 2015. 416 с.
14. Контев А. В. Размежевание земель Томского и Кузнецкого уездов во втором десятилетии XVIII в. // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 374. С. 98–101.
15. Миненко Н. А. Первые русские деревни и города на территории Барабы и Новосибирского Приобья // Город и деревня Сибири в досоветский период. Новосибирск: НГУ, 1984. С. 3–32.
16. Миненко Н. А. По старому московскому тракту. Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во, 1990. 184 с.
17. Миненко Н. А. Русская крестьянская община в Западной Сибири. XVIII – первая половина XIX в. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1991. 261 с.
18. РГВИА. Ф. 424. Оп. 1. Д. 28.
19. Messerschmidt D. G. Forschungsreise durch Sibirien 1720–1727. T. 1: Tagebuchaufzeichnungen, 1721–1722 / Herausgegeben von W. Steinitz und A. V. Topčiev. Berlin: Akademie-Verlag, 1962. 380 S. URL: http://old.ranar.spb.ru/rus/doc_publ/id/423/ (дата обращения: 21.04.2024).
20. Емельянов Н. Ф. Население Среднего Приобья в феодальную эпоху. Томск: Изд-во Томского университета, 1980. 251 с.
21. Емельянов Н. Ф. Население Среднего Притомья в XVII – первой половине XIX вв. // Вопросы формирования русского населения Сибири в XVII – начале XIX вв. Томск: ТГУ, 1978. С. 17–39.
22. Gmelin J. G. Reisedurch Sibirien von dem Jahre 1733 bis 1743. T. 1–4. Göttingen, Verlegts Abram Vandenhoecksseel, Wittwe, 1751–1752.

Статья поступила в редакцию 13.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 13.04.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

Ксения Игоревна Лавниченко

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

ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗМЕЩЕНИЕ НАРОДНЫХ СУДОВ В АЛТАЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1920–1922 гг.

Аннотация. Статья посвящена образованию и территориальному размещению народных судов в отдаленном от центра регионе – Алтайской губернии – в 1920–1922 гг., создание которых происходило неравномерно и в разное время. Автор анализирует порядок образования народных судов в уездах губернии. В статье обозначены проблемы кадровой комплектации народных судей Алтайской губернии с приходом к власти большевиков до и после судебной реформы 1922 г.

Ключевые слова: Алтайская губерния; судебная система; народные суды; судопроизводство.

Kseniya I. Lavnichenko

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

ORIGINS, ORGANIZATION AND TERRITORIAL PLACEMENT OF PEOPLE'S COURTS IN THE ALTAI GOVERNORATE IN 1920–1922

Abstract. The paper describes the origins, organizational specifics and territorial placement of people's courts in Altai Governorate in 1920-22 in the context of the region's remoteness. The organizational specifics come down to the fact that the courts in the governorate were established unevenly, that is, not at the same time. The author analyzes the order in which individual people's courts in different uyezds of the governorate were established. The paper outlines the staffing issues that Altai Governorate was faced with when it came to the people's judges following the Bolsheviks' rise to power as well as before and after the judicial reform of 1922.

Keywords: Altai Governorate; judicial system; people's courts; judicial proceedings.

Любая политическая система вне зависимости от политического режима опирается на правоохранительные органы и суд, от престижа которых напрямую зависит авторитет государственной власти. В настоящее время Россия переживает процесс реформирования судебной системы, целью которого является создание эффективной, легитимной системы правосудия, основанной на принципах гласности, состязательности сторон, независимости судей, открытости судебных заседаний. Представляется актуальным использовать предшествующий исторический опыт проведения судебных реформ, проводимых в период коренной смены модели общественного развития, в частности в процессе перехода от первых революционных преобразований большевиков к началу нэпа, когда происходило строительство советской государственности.

Проблемой является то, что смена политического строя нарушила преемственность государственных институтов в целом и судебной системы в частности. Советское государство отрицало возможность заимствования имперского опыта судостроительства. В связи с этим организация народных судов происходила с «чистого листа» – без учета накопленного опыта, да еще в условиях завершения Гражданской войны.

Хронологически рамки ограничены 1920–1922 гг. Нижняя граница (21 октября 1920 г.) выбрана в

связи с тем, что в этот день ВЦИК утвердил новое Положение о народном суде РСФСР, что, по сути, и породило объект исследования. В качестве верхней границы определен 1922 г., так как 31 октября 1922 г. ВЦИК утвердил Положение о судостроительстве РСФСР, которое легло в основу судебной реформы, значительно изменившей изучаемый объект.

Целью исследования является изучение процесса создания и территориального размещения народных судов в Алтайской губернии на начальном этапе формирования советской судебной системы в 1920–1922 гг.

Системный подход, изучающий объект в его внешних взаимосвязях и в контексте структурных элементов, предопределил необходимость использования общенаучных (дедукция, анализ, синтез) и интерпретационных (историко-генетический, сравнительно-исторический) методов. Историко-генетический метод позволил нам рассмотреть процесс становления народных судов. Сравнительно-исторический метод использовался для сравнения и сопоставления общих моментов и особенностей становления народных судов в отдельных уездах.

Историография советской судебной системы 1920-х гг. весьма обширна. Так, созданию народных судов посвящены исследования Г. Н. Агеевой [1], А. В. Крыжан [2], С. А. Пашина [3], В. П. Пор-

тнова [4], В. М. Семенова [5]. Ряд исследователей изучает становление народных судов в отдельных регионах (И. А. Шагин – в Псковской губернии [6], О. И. Филонова – Новониколаевской губернии [7], Н. С. Лобырева – в Брянской и Гомельской губерниях [8]). Становление народных судов в Сибири рассматривается Д. Ю. Михеевым [9]. Таким образом, проблема организации и территориального размещения народных судов в Алтайской губернии является малоизученной.

Источниковая база представлена делопроизводственными материалами (деловая переписка, протокольные, нормативно-распорядительные, отчетные). Они содержат сведения об изменениях в деятельности судебных учреждений. Важной группой делопроизводственных источников являются отчетные материалы. К ним относятся: доклады народных судей в губернские и окружные суды, органы центральной власти. В работе использованы протокольные материалы: протоколы заседаний съездов работников юстиции, губернских судов, предоставляющие общую информацию о состоянии и деятельности народных судов, дающие пояснения к текущей работе судей.

Большевики, несмотря на гражданскую войну, уже в ноябре 1917 г. выдвинули задачу необходимости «на первое время поддержания, а затем и организации новой законности среди граждан республики» [10].

Конституция 1918 г. отнесла решение вопросов судоустройства и судопроизводства в ведение Всероссийского съезда Советов и Всероссийского центрального исполнительного комитета (далее – ВЦИК). ВЦИК 30 ноября 1918 г. утвердил Положение о народном суде РСФСР, по которому учреждался единый народный суд (далее – нарсуд), действующий в составе одного постоянного народного судьи либо с участием двух судей и народного заседателя или народного судьи и шести народных заседателей (в зависимости от характера дела) [11].

Все нарсуды губернии составляли судебный округ, в котором действовал губернский совет народных судей (далее – губсовнарсуд), который состоял из председателя, его заместителя, постоянных членов совета и из народных судей губернии (в Алтайской губернии он состоял из трех человек – организаторов нарсуда) [2, с. 22]. Губсовнарсуд являлся кассационной инстанцией и органом судебного контроля. Органом контроля деятельности нарсудов был президиум губсовнарсуда [4, с. 35].

В «Инструкции отдела юстиции Сибревкома об организации Народных Судов в освобожденных

местностях Сибири» содержатся правила организации нарсудов, количество и порядок выбора судей на местах. Так, кандидаты в судьи выдвигались фабрично-заводскими объединениями отдельного участка, преимущественно из своей же среды и утверждались губернским или городским ревкомом. В уездах кандидаты в судьи выдвигались волостными ревкомом и утверждались в должности уездными ревкомом, при этом уездные ревкомы не обязаны были утверждать предложенных кандидатов, а могли назначить своих или же рекомендованных губревкомом кандидатов. Количество народных судей в уездах определялось уездным ревкомом с утверждением губернского ревкома [12, л. 16 об.].

В декабре 1919 г. на территории губернии закончилась Гражданская война и установилась советская власть. 17 декабря 1919 г. был создан отдел юстиции исполкома Алтайского губернского Совета. В его структуре были общий, судебный-следственный и карательный отделы. Судебно-следственный подотдел начал свою работу 17 января 1920 г. и сразу занялся организацией судебного-следственного аппарата. Так, введение народных судов в г. Барнауле относится к концу января 1920 г., когда Декрет об учреждении Народного суда был размножен в количестве 500 экземпляров и разослан представителям волостных ревкомов [13, л. 52]. В марте 1920 г. создается губернский Совет народных судей (далее – совнарсуд) Наркомата юстиции РСФСР.

Помещения (камеры) нарсудов были предоставлены по просьбе отдела юстиции, адресованной Чрезвычайной жилищной комиссии. Отдел юстиции Алтайского губревкома сообщил в публикации в газете «Алтайский коммунист» о введении в г. Барнауле народного суда и о разделении города на пять участков:

- 1-й участок: левая сторона 1-го Прудского переулка от пруда до 5-й Алтайской улицы и левая сторона 5-й Алтайской улицы от 1-го Прудского до бора, включая Булыгинскую заимку;
- 2-й участок: правая сторона 1-го Прудского переулка от пруда до 5-й Алтайской улицы и левая сторона Московского проспекта от речки Барнаулки до 5-й Алтайской улицы и левая сторона 5-й Алтайской улицы от Московского проспекта до первого Прудского переулка;
- 3-й участок: от речки Барнаулки по правой стороне Московского проспекта до линии железной дороги, включая железнодорожные мастерские, восточную часть Города-сада и за Обью – Бобровский затон;

- 4-й участок: вся нагорная часть города Барнаула от речки Барнаулки и пруда в сторону деревни Ерестной;

- 5-й участок: правая сторона 5-й Алтайской улицы от Московского проспекта до линии железной дороги, включая западную и центральную часть города и вокзал, кирпичные сараи за линией железной дороги, Большой и Малый Глядены, Турину гору и Казенные заимки [16].

По архивным источникам можно определить точную дату создания отдельных участков народных судов. Так, 28 января 1920 г. была открыта камера народного судьи 1-го участка на ул. Сузунской, № 157 [12, л. 42]. 5 февраля 1920 г. состоялось открытие 2-го участка на Конюшенном переулке [12, л. 55 об.]. 16 февраля 1920 г. была открыта камера 3-го участка на Сузунской, № 66 [12, л. 95] и 5-го участка на Конюшенном переулке, № 19 [12, л. 11]. Судьи данных участков по инициативе народного судьи 1-го участка первое время в целях единообразия судебной практики и обмена информацией два раза в неделю устраивали общее совещание на ул. Сузунской [14, л. 80].

При этом из числа намеченных в г. Барнауле пяти участков нарсудов к концу января 1920 г. был замещен только один, так как рабочие организации не смогли долгое время выставить кандидатов на должность судей. С февраля 1920 г. были замещены все пять участков, из них два – юристами и три – лицами, выборными от профессиональных организаций. До марта г. Барнаул взял на себя обязанность осуществлять всю работу уездов, из-за отсутствия в них судебного аппарата. Так, прибытие в феврале большого числа арестованных из уездов привело к необходимости открытия дежурной камеры народного суда.

Как отмечено в источниках, «гораздо хуже и медленнее» шло замещение участков нарсудов в уездах, где оказалось «полное отсутствие кандидатов из пролетарской массы», а выбираемые лица оказывались, исходя из классовой принадлежности и отсутствия знаний в области юриспруденции, совершенно «непригодными» к занятию должностей народных судей. Только после длительного инструктажа, практики в участковых камерах нарсудов удалось «...выровнять вновь выбранных судей по линии усвоения прав и обязанностей пролетарского судьи», из них получились настоящие судьи с «чутким пролетарским правосознанием» [15, с. 41].

Первым Съездом народных судей, проходившим весной 1920 г., были обозначены основные пожелания, касавшиеся кандидатов в нарсудьи

в уездах: они должны были быть «преимущественно из трудовой среды рабочих и крестьян», в комиссии защитников и обвинителей находился хотя бы один коммунист. При этом камеры народных судов должны были учреждаться в центральных селах [14, л. 7]. Так, видно, что в Алтайской губернии главным требованием была классовая принадлежность, что соответствовало установке центральной власти, в отличие от иных удаленных регионов. Н. С. Лобырева отмечает, что на практике в отдельных регионах (как правило, в центре) оно соблюдалось, а на местах – далеко не всегда. Так, например, в Петрограде кадровые составы суда комплектовались из рабочих. На местах, как правило, одним из требований к кандидатам в народные судьи являлось наличие специального юридического образования. В Саратовской губернии в апреле 1918 г. предъявлялись такие требования к кандидатам, как «хорошая» грамотность, а также наличие юридического образования или практики в суде» [8, с. 38]. К организации народных судов в уездах Алтайской губернии приступили только в начале февраля 1920 г. [16].

Рассмотрим процесс становления судебного аппарата в уездах Алтайской губернии. Так, в Бийском уезде распоряжений для создания нового судебного аппарата юристам предоставлено не было, им «...пришлось создавать все самим, руководствуясь данными, которые остались еще после первой советской власти». Бийский уезд был разбит на 8 участков, два из которых были чисто городскими, к одному прилегало 10 волостей; также были учреждены участки в селах Алтайском, Бещелак, Усть-Чарышской пристани, Тогуле, Старой Барде. Затем, «пользуясь частными слухами» неких «прибывших» в г. Бийск с регулярными российскими войсками, что суд реформирован и образованы единые нарсуды, начали их создавать на местах. Были образованы три нарсуда в г. Бийске, которые работали на весь уезд. Судьи приступили к работе над делами, оставшимися от прежних мировых судей, к которым прибавились дела «белых» учреждений. В марте 1920 г. один из судей – Олейников – привез один экземпляр «Положения о едином народном суде». После ознакомления с декретом образуются 10 участков: два в г. Бийске, по одному в селах Алтайском, Черном Ануе, Усть-Чарышской пристани, Тогуле, Старой Барде, Улале, Онгудае, Верх-Уймоне. Первые пять участков начали функционировать после оборудования камер. Затем, по окончании разбора дел старых судебных учреждений, количество участков

было сокращено до семи. Но после, исходя из того, что в Бийском и бывшем Каракарумском уездах насчитывалось 951 селение (примерно 617,5 тыс. чел., общая площадь равнялась примерно 112 тыс. кв. верст), приняли решение вновь увеличить количество участков уже до 13 [17, л. 8].

В Змеиногорском уезде ситуация была схожей. Так, в начале марта 1920 г. нарсудья 1-го участка Малютин отмечал, что находится «в большой затруднительности», так как не имел из центра руководящих инструкций и декретов, сведений о новом судопроизводстве [14, л. 22]. В докладе судьи указано, что 10 февраля пришла телеграмма «Юридический отдел упразднить, вместо него создать Отдел Юстиции», а затем через некоторое время другая: «Отдел Юстиции упразднить», а какой орган юстиции создавать, указано не было. Малютин после этого поехал в Алтайский губернский отдел юстиции и узнал, что функции уездного отдела юстиции возложены на нарсудью 1-го участка. После приезда в свой уезд он стал «...свидетелем хаоса – председатель уездного революционного комитета (далее – уревкома) уже сдал квартиру участка, отдал неизвестно кому пишущую машинку и мебель» [14, л. 22 об.], что свидетельствует о сложности начального периода организации нарсудов и недостаточно высоким авторитете нарсудей в органах местной власти. Организация народных судов здесь была начата 1 марта 1920 г., когда уезд был разбит на 11 судебных участков и 5 следственных, судьи избраны и начали работу по организации участков, которая завершилась лишь к 3 мая 1920 г. Затем количество судебных и следственных участков 23 июня 1920 г. было сокращено в связи с «...отходом 17 волостей от Змеиногорского уезда в Семипалатинскую область». В целом, медленные темпы замещения судебных участков объяснялись отсутствием подходящих кадров [18, л. 6]. К осени 1920 г. остались незамещенными еще 2-й и 6-й участки, обязанности судей здесь временно выполняли нарсудьи 1-го и 7-го участков. Но говоря о наличествующем составе нарсудей, Малютин отмечает, что они «...хотя и не с теоретической и практической подготовкой, но главное то, что большая часть их попала партийная как из членов, так и сочувствующих РКП (б)» [14, л. 22].

Что касается Славгородского уезда, то в январе 1920 г. при славгородском уревкоме окончательно оформился отдел юстиции в составе двух подразделов: судебно-следственного и нотариального. Судебный подраздел разбил уезд на 11 участков,

но за отсутствием работников был организован только один участок в г. Славгороде. В марте получено телеграммное распоряжение: отдел юстиции упразднить, 1 апреля организация судов в уезде была поручена судье 1-го участка Кабанову, который пересмотрел количество участков, нашел их не соответствующими требованиям декрета и сократил до 6 участков. В 1-й вошли Славгород и 14 волостей с резиденцией в г. Славгороде, во 2-й – 14 волостей с резиденцией в с. Ново-Песчаном, в 3-й – 8 волостей с резиденцией на ст. Карасук, в 4-й – 5 волостей с резиденцией в с. Ленки, в 6-й – 6 волостей с резиденцией в с. Ключи. В мае были замещены еще два судебных участка на ст. Карасук и в с. Ключ [19, л. 22]. Таким образом, в Славгородском уезде из-за кадровой недостаточности к маю 1920 г. из заявленных шести участков функционировали только три.

В Каменском уезде становление нарсудов происходило еще медленнее. Хотя судья 1-го участка Клевцов сообщает, что уезд разбит на 9 участков, организация на местах проведена в соответствии с декретом и основные трудности заключаются в подборе «...лиц – тружеников пера с более или менее практической опытностью». Однако это было сделано формально, так как судебные органы здесь не функционировали до сентября 1920 г. [14, л. 22].

После окончания Гражданской войны на территории Горного Алтая (1920 г.) продолжали действовать прежние суды, подчинявшиеся Алтайскому губернскому советскому суду в г. Барнауле. 8 сентября 1920 г. область была разбита на 4 судебных участка. На заседании Ревкома в лице председателя Плетнева и члена Арбузова совместно с представителями Алтгубисполкома в качестве членов Инструкторско-экспедиционной комиссии Бочкаревым и Троицким было вынесено постановление «Об организации Народного суда в Горно-Алтайском районе», для чего район надо было разбить на 4 участка: 1-й уч. Шебалинский; 2-й уч. Онгудайский, 3-й уч. Абайский; 4-й уч. Улаинский. Позже был образован 5-й судебный участок с резиденцией в с. Кош-Агач, но он просуществовал лишь около 1 года и был ликвидирован [19, л. 22]. В 1922 г. Горно-Алтайский уезд был исключен из состава Алтайской губернии, образовывалась Ойротская автономная область.

К концу 1920 г. в губернии было 47 участков народных судов, из них замещено 43 [15, с. 41]. Закономерно, что возникновение нарсудов в Алтайской губернии началось именно с г. Барнаула – столицы губернии.

Таким образом, следует отметить, что становление нарсудов в уездах было трудным процессом, так как отсутствовали какие-либо указания и инструкции из центра, к тому же постоянное изменение границ и количества участков свидетельствует об отсутствии четкого понимания потребности территории в судебных участках. К тому же народные суды получили огромное количество дел, оставшихся от судебных учреждений царской России и правительства Колчака.

Возникновение народных судов на местах было стихийным явлением, отмечает А. В. Крыжан, подражая годы становления советской власти – 1917–1918 гг. [2, с. 7]. Но в Сибири, как известно, этот процесс затянулся, «стихийность» присутствовала и в 1920 г. Действительно, далеко не все судьи были знакомы с новой законодательной базой, в частности с новым положением ВЦИК от 21 октября 1920 г. «О народном суде РСФСР». По видимому, судьям первых участков уездов губернии, на которых были возложены функции уездного отдела юстиции, было поручено составить отчет о судопроизводстве с момента учреждения советской власти. Такое заключение сделано нами в связи с наличием в фондах ГААК докладов и отчетов народных судей Алтайской губернии, которые связаны однотипным содержанием и датировкой.

Дальнейшие изменения в «Положение о едином народном суде» были внесены постановлением НКЮ РСФСР от 16 сентября 1920 г. По нему были учреждены особые сессии народного суда, сформированные в «особо квалифицированном» составе для решения сложных дел. Также были созданы дежурные камеры народного суда, целью которых было добиться максимальной быстроты разбирательства несложных дел, которые должны были рассматриваться в день задержания обвиняемого и проводились в упрощенном порядке.

К 1921 г. становится ясным, что система общих судов (нарсуды, губсовнарсуды) децентрализована и сложились предпосылки для реформирования: пестрота судебных органов и фактическое отсутствие единой судебной практики [3].

Такая пестрота судебных учреждений повлекла за собой проведение судебной реформы 1922 г.» [5, с. 115]. Проведение судебной реформы 1922 г. было обусловлено изменившимися в стране социально-экономическими условиями (новая экономическая политика), наличием большого массива несистематизированного нормативного материала и в то же время существенными пробелами в законодательстве. Реформа декларировала курс на укрепле-

ние «революционной законности» [17, л. 16]. По реформе 1922 г. Верховный трибунал и губернские ревтрибуналы были ликвидированы. Для рассмотрения специальных категорий дел создавались военные и военно-транспортные суды, земельные комиссии, особые сессии нарсудов (по трудовым делам), позднее – арбитражные комиссии.

На территории РСФСР вводилась единая система судов:

1. Народный суд (в составе народного судьи по некоторым категориям незначительных дел и в составе судьи и двух народных заседателей – по большинству дел).

2. Губернский суд.

3. Верховный суд РСФСР (вместо Верховного трибунала) и его коллегии, созданный постановлением ВЦИК от 18 января 1923 г.

Так, основной ячейкой суда оставался нарсуд. Взамен двух самостоятельных судов – губсовнарсуда и губернского революционного трибунала – создавался один губернский суд.

Из доклада «О проведенной реформе судов губернии», датированного сентябрем 1922 г., можно увидеть состояние судебных мест накануне реформы 1922 г. Так, Алтгубсовнарсуд имел в своем составе 5 членов, из них 2 беспартийных. В уездных центрах были уполномоченные, Алтгубсовнарсуд имел три особые сессии [9, с. 76]. Для новой организации губсуда были взяты на учет как ответственные работники юстиции губернии, так и технический персонал губсовнарсуда и губревтриба. Исходя из этого и имея в виду, что членов губсуда кроме президиума должно быть 12, во второй половине декабря 1922 г. в губисполком был представлен список кандидатов в члены губсуда для утверждения. В него вошли: Ульев, Деев, Шамарин, Короткин, Мальцев, Гудель, Полетаев, Устанин, Гольдберг, Палкин, Ральников и Белобородов. Они, в отличие от предыдущего состава, все являлись членами РКП(б). 4 января 1923 г. были утверждены уполномоченные губсуда по уездным центрам (ими стали: в Бийске – Малютин, в Рубцовске – Бабин, в Горно-Алтайске (временно) – Троицкий) [20, с. 79], выбрано дисциплинарное присутствие губсуда и намечен план слияния губсовнарсуда и ревтриба в губсуд. Председателем губсуда назначили Д. А. Лисина (сын бедняка крестьянина с. Кажлейки Арманинской волости Нижегородского уезда). Губсуду было выделено новое помещение – 11 комнат в 1-м Доме Советов. В связи с реформой перед ним стояла первостепенная задача: организовать пересмотр кадрового состава народных су-

дов. После уездных съездов 25 января и 5 февраля 1923 г. перечень задач возрастает:

1. Ликвидировать дела, залежавшиеся в губревтрибунале (в связи с его упразднением) и губсовнарсуде.

2. Заместить все должности нарсудей и нарследователей по губернии, подобрав на эти должности лиц, отвечающих требованиям.

3. Поднять авторитет народного суда на должную высоту.

4. Поднять уровень знаний работников юстиции губернии через краткосрочные курсы.

5. Произвести ревизии участковых народных судов.

6. Поднять дисциплину работников.

7. Укрепить авторитет аппарата самого губсуда [20, с. 78].

Количество нарсудов в Алтайской губернии равнялось тридцати шести. Из анализа структуры Алтайского Губернского совета народных судей 1922 г. видим, что в Барнауле действовали уже 6 участков вместо трех. Это увеличение было вызвано перегруженностью дел в народных судах г. Барнаула; по Барнаульскому уезду насчитывалось 12 участков; Бийскому – 11 участков и Особая сессия народного суда; Рубцовскому – 7 участков и Особая сессия народного суда; Горно-Алтайскому – 6 участков [21, л. 53]. Причем отмечается неравномерность распределения участков, например «...по Барнаульскому уезду на участок в среднем приходится от 38 до 45 тыс. жителей, а по Бийскому от 37 до 110 тыс. человек. Если на каждый участок в остальных местностях губернии приходится 3–6 волостей, то в Бийском уезде – от 8 до 10 волостей» [20, с. 76]. Причем часто, как отмечается, расстояние от уездного центра до судебных участков 150 верст.

Применительно ко всем участкам губернии в отношении штата камеры нарсуда было установлено наличие делопроизводителя, счетовода, конторщика-канцеляриста [14, л. 23].

Численность штата составляла на 1922 г. в г. Барнауле 28 человек, в Барнаульском уезде – 57 человек. В Бийском уезде было 11 камер нарсудов и 4 камеры нарследователей при штате 60 чел., Рубцовском (Змеиногорском) – 9 камер нарсудов и 1 камера нарследователей при штате 48 чел., Горно-Алтайском – 4 камеры нарсудов и 1 камера нарследователей при штате 28 чел. После прошедшего в 1922 г. сокращения численности штата, произведенного в связи с назначением нормою 250 пайков, затем несколько увеличенной до

270 пайков, количество значительно уменьшилось [20, с. 51].

В связи с реформой губсонарсуд пересмотрел кадровый состав нарсудей. Так, была проведена личная оценка каждого ответственного работника нарсуда, было выявлено, что нарсудей с запасными по губернии было 38 человек и 2 уполномоченных, а всего – 40 человек. На них имелось 11 личных дел и 18 анкетных сведений, а всего 29. Так, 11 человек находились в должности народных судей «без каких-либо о себе данных». К тому же выяснилось, что пятеро из них абсолютно не соответствуют моральным требованиям к нарсудьям. После чего данные судьи были замещены. Таким образом, окончательная организация народных судов на местах была завершена к 1922 г. К 1925 г. в г. Барнауле функционировало 4 судебных участка, в Барнаульском уезде – 8, Рубцовском – 5, Бийском – 11.

Таким образом, становление судебной власти на местах было неравномерным и неединовременным. С 1918 по 1920 г. организация участков нарсудов была стихийной: часто не учитывалось количество населения на участке, что приводило к перегруженности работой нарсудей, часто не хватало кандидатов для замещения вакантных мест, не были четко сформулированы требования к кандидатам, отсутствовали четкие указания из центра, разъясняющие особенности вновь создаваемых судебных учреждений. Наиболее критическая ситуация сложилась в Бийском уезде, где на 10 участков приходилось 112 тыс. кв. верст.

К 1922 г. существовала сложная система множества судебных учреждений, что порождало отсутствие четкости к определению подсудности дел и процессу судопроизводства, выявились основные недостатки первых декретов о судостроительстве, прошли ревизии нарсудов, которые выявили множество недостатков. Исходя из этого была проведена судебная реформа. В ее результате частично решались проблемы предыдущего периода: на территории губернии вводилась единая система судов (нарсуды и губсуд, подконтрольные Верховному суду РСФСР); были четко сформулированы задачи – направления совершенствования деятельности судебных органов губернии; осуществлены первые кадровые «чистки» в связи с несоответствием моральным требованиям; упорядочены личные данные судей. Тем не менее судам еще не удалось полностью преодолеть народное недоверие, наладить материальное обеспечение работы судебных учреждений и укомплектовать суды кадрами в соответствии с требованиями советского государства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Агеева Г. Н. Законодательство о судостроительстве в СССР. М.: ВЮЗИ, 1985. 185 с.
2. Крыжан А. В. Проблемы организации народного суда как элемента системы советской юстиции // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 5. С. 5–15.
3. Пашин С. А. Краткий очерк судебных реформ и революций в России. URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2003/2/kratkij-ocherk-sudebnyh-reform-i-revoljucij-v-rossii.html> (дата обращения: 23.02.2024).
4. Портнов В. П. Становление правосудия Советской России (1917–1922). М.: Наука, 1990. 165 с.
5. Семенов В. М. Правоохранительные органы в СССР: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Юридическая литература, 1990. С. 115.
6. Шагин И. А. Народные суды Псковской губернии в 1917–1927 гг.: дис. ... канд. ист. наук. СПб, 2016. 217 с.
7. Филонова О. И. Модернизация судебной системы РСФСР в период нэпа: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Омск, 2016. 39 с.
8. Лобырева Н. С. Деятельность народных судов по пропаганде права на территории Брянской и Гомельской губерний в 1925–1929 гг. // Мировой судья. 2016. № 8. С. 38.
9. Михеев Д. Ю. Суды Сибири в конце 1920-х гг.: общая характеристика и региональные особенности // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2014. № 8. С. 158–164.
10. Декрет СНК РСФСР от 24.11.1917 «О суде» // СУ РСФСР. 1917. № 4. Ст. 50.
11. Декрет ВЦИК от 21.10.1920 г. «Положение о Народном Суде Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» // СУ РСФСР. 1920. № 83. Ст. 407.
12. Положения о губернских отделах юстиции, революционных трибуналах, судах, нотариальных столах. Схема организации судебных органов в уездах губернии // ГААК. ФР. 109. Оп. 1. Ед. хр. 16.
13. Отчеты, доклады о деятельности губернских, уездных органов юстиции // ГААК. ФР. 109. Оп. 1. Ед. хр. 3.
14. Протоколы общего совещания народных судей, следователей, начальников: городских и уездных милиций и друг. По организационным вопросам, заседания 1-ого съезда народных судей, первых уездных участков Алтайской губернии о деятельности совнарсуда и судопроизводстве народных судов в районе // ГААК. ФР. 31. Оп. 1. Ед. хр. 200.
15. Создание новой судебной системы. 1917–1922 годы / сост.: О. Н. Дударева и др. // Алтайская юстиция: сб. док. по истории органов юстиции Алт. края. Барнаул: Алтайский полиграфический комбинат, 2001. С. 22–53.
16. Шапаев Н. М. Схема организации и предметов ведения судебных учреждений Алтайской губернии // Красный Алтай. 1920. 12 сентября.
17. Приказ Бийисполкома по нарсуду, схема организации нарсудов и следователей Бийского уезда, отчеты деятельности судебных учреждений и протоколы заседаний народных заседателей // ГААК. ФР. 31. Оп. 1. Ед. хр. 201.
18. Переписка с отделами юстиции о ведении судебного делопроизводства, заявления граждан и денационализации имущества // ГААК. ФР. 31. Оп. 1. Ед. хр. 207.
19. Постановления и инструкции Советов Народных Комиссаров (копии) о высшем судебном контроле, протоколы заседаний волостных судов и советов Барнаульского уезда, списки и личные листки кандидатов на должности народных судей // ГААК. ФР. 31. Оп. 1. Ед. хр. 202.
20. Реформа судебной системы 1922 года и органы судебного управления до 1937 года / сост.: О. Н. Дударева и др. // Алтайская юстиция: сб. док. по истории органов юстиции Алт. края. Барнаул: Алтайский полиграфический комбинат, 2001. С. 75–127.
21. Протоколы губернского съезда народных судей: совместных заседаний народных судей, следователей; объединенного межведомственного заседания по созданию выездных сессий, заседаний коллегии отдела юстиции // ГААК. ФР. 109. Оп. 1. Ед. хр. 12.

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 17.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 17.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-93-98

Николай Дмитриевич Ростов*Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, г. Барнаул, Россия, ndrostov@mail.ru***Ирина Александровна Климова***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, gig000@mail.ru*

УКОМПЛЕКТОВАНИЕ ВОЕННЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НАРКОМПРОСА СИБИРИ В 1939–1945 ГОДАХ

Аннотация. Цель — рассмотрение укомплектованности учебных заведений Сибири военными руководителями. Методологической основой исследования выступают конкретно-исторический и системно-структурный подходы к анализу рассматриваемых вопросов. Научная новизна статьи заключается в том, что на основе неопубликованных архивных документов впервые изучена численность военных руководителей учебных заведений Сибири в годы Великой Отечественной войны, в результате исследования была изучена проблема отсутствия военруков, обладающих высокими профессиональными знаниями.

Ключевые слова: военные руководители; военная подготовка; учащиеся; учебные заведения.

Nikolai D. Rostov*Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia, ndrostov@mail.ru***Irina A. Klimova***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, gig000@mail.ru*

ISSUES RELATED TO STAFFING SIBERIA'S NARKOMPROS EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH MILITARY INSTRUCTORS IN 1939–1945

Abstract. The paper considers the staffing of educational institutions in Siberia with military instructors. The methodological basis of the study is the specific historical and systemic structural approaches to the analysis of the issues under consideration. The scientific novelty of the article lies in the fact that, on the basis of unpublished archival documents, the number of military instructors in educational institutions in Siberia during the Great Patriotic War is studied for the first time. The study ultimately reveals the core issue of the time: the lack of professional military instructors.

Keywords: military instructors; military training; students; educational institutions.

Избранная тема статьи в современных условиях является актуальной. Ввиду военных угроз России курс начальной военной подготовки вернется в школьную программу в ближайшее время. Введение курса «Начальная военная подготовка» в школьной программе повлечет за собой укомплектование школ педагогическим составом и повышение их квалификации по военной подготовке. Научная новизна статьи заключается в том, что на основе комплекса исторических документов впервые рассмотрена численность штата военных руководителей учебных заведений Сибири накануне и в годы Великой Отечественной войны, в результате исследования была изучены сложности с подбором военных руководителей, обладающих высокими профессиональными знаниями.

Проблемы в укомплектовании военными руководителями учебных заведений до настоящего времени не получили широкого освещения в научных трудах. Исходя из актуальности темы и недостаточном ее изучении, авторы рассматривают штатную численность военных руководителей в учебных заведениях и решение вопросов с недостатком военных кадров.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1939 по 1945 г. Этот период является важным для понимания исторических испытаний, с которыми столкнулись учебные заведения в годы Великой Отечественной войны. Период 1941–1945 гг. позволяет глубже понять укомплектование школ военными руководителями и учителями физкультуры, дает правильные ориентиры в подготовке будущих воинов.

Большое внимание рассмотрению роли военруков в воспитании молодежи отведено в труде доктора исторических наук, профессора Б. С. Тельпуховского [1, с. 145–146]. Он освещает ход боевых действий, рассказывает о руководящей деятельности государственных органов. В работах Ф. Ф. Кокорина раскрывается суть военного обучения, что военные руководители свели военную подготовку к физическому воспитанию [2, с. 15]. Н. А. Ферাপонтовым была представлена история о создании оборонного общества [3, с. 172]. Важный вклад в исследовании подготовки офицерских кадров в военных училищах и школах раскрыт в монографии Н. Д. Ростова «Идем мы в решительный бой» [4, с. 123–125].

Подбор военных руководителей во все типы образовательных учреждений потребовал больших усилий, настойчивости и кропотливой работы как от партийных, государственных, так и от военных органов управления. Военный руководитель играл главную роль в военной подготовке студентов. Поэтому подбор на эти должности вполне подготовленных и добросовестных являлся одним из важнейших вопросов, от решения которого зависел успех всего дела военного обучения и воспитания.

В течение Великой Отечественной войны состав военных руководителей претерпевал определенные качественные изменения. Следует отметить, что число участников войны, окончивших военные училища, имеющих высшее и среднее образование, увеличивалось медленно. Изменения в допризывной подготовке учащейся молодежи потребовали кардинальных преобразований в подборе военных руководителей. Были определены порядок и критерии их отбора. Seriously затрудняли работу с подбором военных руководителей территориальная разбросанность, бездорожье и большое число в сибирских малонаселенных регионах начальных школ.

Однако со временем сложившиеся административные структуры оказались совершенно оторванными от жизни. Основные проблемы военной подготовки учащихся, особенности гражданских учебных заведений не находили понимания у руководящего состава. В состав этого аппарата назначались старшие офицеры и командиры запаса, которые не имели опыта в военном обучении учащихся гражданских учебных заведений. Следствием этого в большинстве случаев было отсутствие должного взаимодействия [5, л. 6].

Отсутствие военных руководителей, обладающих высокими профессиональными знаниями военного дела и учебно-методическими навыками, стало серьезной проблемой. Отчасти это было связано с низкой заработной платой – 125 рублей за ставку, а количество часов было незначительным, т. к. в большинстве школ был всего один или два класса, в которых можно было проводить военное обучение. Кроме того, было практически невозможно работать в нескольких школах одновременно.

В Алтайском крае в начале 1939–1940 учебного года было назначено 195 военных руководителей для средних школ. Однако к концу учебного года остался работать только 31 человек. Кроме того, в течение учебного года некоторые военные руководители были призваны в Красную армию [6, л. 3].

Следует отметить, что в соответствии с директивой Главного управления кадров РККА № УДП/2/2604 от 25.04.1940 г. в Сибири военные комиссариаты осуществляли подбор военных руководителей без их увольнения с занимаемой должности. Это происходило до принятия правительством решения о сроках начала и завершения подготовки к военной службе. При решении данной задачи районные и городские военные комиссариаты находились в постоянном контакте с руководителями учебных заведений. Обычно лейтенанты назначались военными руководителями в средние школы, а младшие лейтенанты – в неполные средние школы [7, л. 220, 222]. Для школьных учителей физкультуры была введена доплата в размере 100 рублей в месяц за внеклассную спортивную работу в неполных средних школах и 150 рублей в месяц – в средних школах [8, л. 65].

Преподавательская заработная плата военных руководителей рассчитывалась на основе новой учебной сетки (по 3 часа в неделю в 5–9-х классах и в 10-х классах по ставке преподавателей родного языка, литературы, физики и математики). Также были предусмотрены переподготовка 4,5 тыс. военных руководителей и подготовка 24 тыс. военных руководителей [8, л. 65, 68].

В связи с массовым призывом в ряды Красной армии во всех регионах Сибири наблюдались большой некомплект и текучесть состава военных руководителей. Крайне тяжелое положение с подбором военных руководителей, сложившееся в Сибири с началом Всеобуча, можно видеть на примере Алтайского края. Укомплектованность учебных заведений военруками в крае составила в техникумах и им равных – 80 %, средних школах – 70 % и только в вузах она составила 100 % от потребности. В Алтайском крае, как и в большинстве регионов Сибири, объективно не могло быть выполнено требование Начальника Главвсеобуча о подборе на должности военруков из числа средних командиров [9, с. 243].

Во многих школах Сибири за год менялось по 3–4 и более военруков. В начале учебного года укомплектованность школ военными руководителями составляла 80–90 %, но уже в октябре – ноябре 1941 г. она составила только 60 % от потребности. Ситуация начала меняться к январю 1942 г., когда процент укомплектованности школ военруками достиг 75–80 %. Это явилось результатом совместной работы отделов Всеобуча военных комиссариатов областей, краев и республик Сибири и органов народного образования по вы-

полнению Указаний Наркомпроса РСФСР № 57-к от 12 ноября 1941 г. [10, л. 18].

Наличие среди военных руководителей большого числа младших командиров, рядового состава и лиц, не служивших в армии (из числа преподавателей физкультуры и общеобразовательных предметов), недостаточная общеобразовательная подготовка и небольшой педагогический стаж большинства из них потребовали систематической работы над повышением их квалификации. С этой целью были проведены семинары и учебно-методические сборы военных руководителей. В городе Красноярске были проведены шестидневные сборы перед началом занятий и семидневные – по получении 110-часовой программы Всеобуча. В большинстве городов и районов Сибири проводились еженедельные командно-инструкторские занятия по темам предстоящих занятий с учащимися [10, л. 19].

К январю 1942 г., как уже отмечалось, удалось изменить ситуацию с укомплектованностью военными руководителями главным образом за счет участников Отечественной войны, уволенных по ранению.

В конце 1941–1942 учебного года 80–85 % школ были укомплектованы инструкторами. Основным источником пополнения были командиры запаса, еще не призванные в Красную армию, и командиры, которые были ранены или больны. В Новосибирской области и ряде других развернулась работа по подготовке военных руководителей из числа женщин [10, л. 18].

Изменение качественной характеристики состава военных руководителей по образованию, воинским званиям, опыту военной службы и возрастные изменения числа женщин в их составе сказались не только на качестве, но и сроках выполнения программы Всеобуча, которые в некоторых школах Сибири были отодвинуты до 1–15 мая 1942 г. [10, л. 19].

5 апреля 1942 г. Наркомпрос РСФСР и Главвсеобуч Наркомата обороны СССР издали совместный приказ № 162, в котором потребовали принятия самых решительных мер по улучшению состояния военной подготовки учащихся. «В течение апреля 1942 г. областным отделам народного образования совместно с военными комиссариатами провести проверку состояния военной подготовки. Виновных привлечь к ответственности. К 20 апреля укомплектовать школы военными руководителями полностью. Заменить всех не отвечающих требованиям [10, л. 21].

Серьезным препятствием, оказавшим негативное влияние на качество военного обучения уча-

щихся, явилось отсутствие в 1941–1942 учебном году программ Всеобуча, адаптированных к условиям школ и вузов. В 1941–1942 учебном году в школах был только учебник по начальной военной подготовке, который не охватывал полностью всей программы Всеобуча. Для улучшения качества занятий был предпринят ряд мер: введение специального военного дня, организация занятий по военной подготовке в городах в специальных школьных учебных пунктах, организация школьных учебно-строевых подразделений. Это позволило в значительной степени ослабить остроту положения с кадрами военных руководителей и преподавателей физкультуры в средних школах: создать значительно лучшие условия для материального обеспечения занятий, повысить качество политико-воспитательной работы и укрепить дисциплину среди учащихся [10, л. 20].

Одним из основных недостатков военного обучения учащихся в 1941–1942 учебном году являлась недостаточность обеспечения школ военными руководителями и преподавателями физического воспитания. Так, на должности военных руководителей назначались случайные люди, в ряде училищ и школ они отсутствовали вовсе.

В соответствии с постановлением СНК СССР № 1730 от 24 октября 1942 г. для проведения военно-физической подготовки учащихся должности военных руководителей были введены и в начальных школах. На эти должности назначались лица среднего и младшего командного состава запаса, получившие подготовку для занятий со школьниками; учителя, прошедшие военное обучение для проведения занятий со школьниками по военно-физической подготовке. Было установлено, что военные руководители начальных школ получают зарплату по ставкам, установленным для учителей. При этом в стаж педагогической работы включалась военная служба на должностях среднего и младшего командного состава [11, л. 19].

С выходом постановлений СНК СССР № 1729 и 1730 от 24 октября 1942 г. краевые и областные исполнительные комитеты приняли решение «О военно-физической и допризывной военной подготовке учащихся». Сложнейшей являлась задача подбора кадров военных руководителей, организация их методического обучения, создание учебно-материальной базы военной подготовки. Для всех типов педучилищ Алтайского края требовалось подобрать 3 449 военных руководителей и 4 156 преподавателей военного дела. В Омской

области требовалось подобрать без 4 регионов 4 399 военных руководителей и 53 преподавателя военного дела. В Новосибирской области требовалось подобрать на должности военных руководителей 4 995 человек [12, л. 111]. В Красноярском крае по Наркомпросу требовалось 2 957 военных руководителей [13, л. 25].

В Алтайском крае 2 февраля 1943 года было отобрано 3 066 военных руководителей, однако 639 должностей военных руководителей школ оставались вакантными. В числе них было 79 преподавателей военного дела. Основными причинами неуккомплектованности были малочисленность учащихся (16–25 человек), в более чем 500 начальных школах края учителями работали женщины в возрасте старше 30 лет, не имеющие военной подготовки. В Змеиногорском районе таких школ

было 27 и в Рубцовском районе – 22 [12, л. 114]. На 10 апреля 1943 г. военными руководителями и преподавателями были укомплектованы все школы Алтайского края, за исключением 26 школ Знаменского района с немецкой национальностью, где военная подготовка не проводилась, и 10 неполных средних школ из-за отсутствия дров [14, л. 171]. На 20 марта 1943 г. военными руководителями в Алтайском крае работало 3 066 человек, из них 1 982 – из учителей и только 1 084 – из военнослужащих запаса, из красноармейцев – 105 человек, младшего начсостава – 592, среднего комсостава – 386 и старшего – 1 [12, л. 115].

На 20 марта 1943 г. в Алтайском крае не были укомплектованы военными руководителями 404 начальной и 55 неполных средних школ (табл. 1). [15, л. 37].

Таблица 1

**Укомплектованность гражданских учебных заведений СибВО
военными руководителями на 1 февраля 1943 г.**

Учебные заведения	Количество учебных заведений	Подобрано военных руководителей	Процент укомплектованности
Начальные школы	11 768	10 963	93,2
Неполные средние школы	2 674	2 559	95,7
Средние школы	853	853	100
Техникумы	123	119	96,7

К началу 1942–1943 учебного года в Алтайском крае имелись 552 начальные школы, 712 семилетних, 224 средние школы и 6 педучилищ. К концу учебного года за исключением начальных школ военные руководители имелись везде. Затруднением в организации военной подготовки в школах края было то, что многие начальные школы были «карликовыми» – по 7–14 человек. Более того, многие учителя были людьми преклонного возраста. К началу 1943–1944 учебного года 100 человек военных руководителей имелись на средние школы, педучилища, не полностью 7-летние школы и начальные школы. По семилетним школам – 93 человека военных руководителей были реэвакуированы. Такое же положение и по начальным школам. На 1 сентября 1944 г. по начальным школам всего военных руководителей из числа военнослужащих – 132 и 2 292 – из учителей [16, л. 74].

На качество изучения военного дела учащимися школ Алтайского края большое влияние оказал высокий процент фронтовиков среди военных преподавателей школ. Во втором полугодии 1943–1944 учебного года военным комиссариатам и отделам народного образования Алтайского края в результате напряженной работы удалось

на должности военных руководителей школ подобрать преимущественно военнослужащих запаса (в средних школах – 93,2 %, в неполных средних школах – 86,1 %, в начальных школах – 6,4 %). К 1 сентября 1944 г. процент фронтовиков стал еще больше. В средних школах он составил 95 %, в неполных средних школах – 87 % и в начальных школах – 7 % [17, л. 22].

«В числе военных руководителей мы имеем много инвалидов Отечественной войны, которые имеют крупные физические недостатки. Мы все впервые на этой работе. И нас нужно больше учить, главным образом вопросам педагогики», – отмечалось на совещании начальников отделов Всеобуча СибВО в феврале 1943 г. [15, л. 2].

На 1 сентября 1944 г. в начальных классах имелось в составе военных руководителей 132 чел. из военнослужащих. В 1944–1945 учебном году процент фронтовиков среди военных руководителей учебных заведений Алтайского края еще более увеличился. Так, в начальных классах этот показатель возрос с 7 % 1 сентября 1944 г. до 17,5 % к концу учебного года. Изменение в качественной характеристике военных руководителей школ Алтайского края представлено в таблицах 2 и 3 [17, л. 3, 22].

Таблица 2

Состав военных руководителей школ Алтайского края на 1 июля 1944 г.

Учебные заведения	Из офицеров	Из сержантов	Из рядового состава
Средние школы	180	69	9
Неполные средние школы	293	264	61
Начальные школы	38	70	79

Таблица 3

Состав военных руководителей учебных заведений Алтайского края на 1 июля 1945 г.

Учебные заведения	Кол-во военных руководителей	Из них	
		из военнослужащих	из фронтовиков
Начальная школа	1 922	337	337
Неполные средние школы	507	484/64 преподавателя военного дела	428/59
Средние школы	167	167/98 преподавателей военного дела	156/68

В 1943–1944 учебном году в начальных школах Алтайского края занятия частично вели военные руководители неполных средних школ, т. к. часть военных руководителей была признана годной к строевой службе и зачислена в РККА [15, л. 118–119]. Укомплектованность военными руководителями школ Алтая составляла: средних школ – 112,8 %, неполных средних школ – 88,2 %, начальных – 95,4 % [17, л. 3]. Алтайкрайно совместно с крайвоенкоматом практиковало выезда работников аппарата на места, где они просматривали списки офицерского состава запаса и на месте решали вопрос о подборе и комплектовании школ военными [16, л. 68].

Государственная штатная комиссия своими постановлениями № 8-2290 от 7 мая 1945 г. и № 8-2305 от 8 мая 1945 г. на основании постановления СНК СССР № 378 от 28 февраля 1945 г. «Об улучшении военного обучения и физической подготовки в школах» утвердило новые штаты инспекторов по военному обучению и физической подготовке учащихся в Наркоматах республик, отделах народного образования областей и краев в количестве и с учетом имеющегося штата. В соответствии с при-

нятым решением в отделах народного образования Алтайского, Красноярского краев и Кемеровской области штат инспекторов был установлен в количестве 4 чел. В Бурят-Монгольской и Якутской АССР, Иркутской, Новосибирской, Омской, Томской и Читинской областях штат инспекторов по военному обучению и физической подготовке учащихся в областных отделах народного образования был установлен в количестве 3 чел. [11, л. 25].

Проблема кадрового обеспечения начальной школы оставалась сложной на протяжении всей войны. Анализируя материал, собранный по теме исследования, можно сделать вывод, что система отбора военруков позволяла привлечь к военному образованию наиболее подготовленных преподавателей. Исторический анализ свидетельствует о том, что решение задач, связанных с военным обучением молодежи, требует не только наличия единого органа управления и разработчика программ, но и наличия подготовленных военных специалистов. Эти специалисты должны обладать не только профессиональными компетенциями в области военного дела, но и педагогическими, методическими знаниями и навыками работы с молодежью.

Список источников

1. Тельпуховский Б. С. Великая Отечественная война Советского Союза 1941–1945 гг.: краткий очерк. М.: Политиздат, 1959. 575 с.
2. Кокорин Ф. Ф. Военно-организаторская деятельность партийных организаций Дальнего Востока накануне и в годы Великой Отечественной войны (1939–1945): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1968. 20 с.
3. Ферпонтов Н. А. Партийное руководство общественными оборонными организациями Западной Сибири накануне и в годы Великой Отечественной войны (1939–1945 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Томск, 1963. 354 с.
4. Ростов Н. Д. Идем мы в решительный бой... Подготовка резервов для фронта в Сибири в годы Великой Отечественной войны. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. 516 с.

5. Федеральное государственное казенное учреждение «Центральный архив Министерства обороны РФ» (далее – ЦА МО РФ). Ф. 57. Оп. 12305. Д. 46.
6. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 2638.
7. Краевое государственное казенное учреждение «Государственный архив Алтайского края» (далее – ГААК). Ф. Р-573. Оп. 1. Д. 60.
8. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6151.
9. Тюшкевич С. А., Зверев Б. И., Кораблев Ю. И. Советские Вооруженные Силы: история строительства. М.: Воениздат, 1978. 515 с.
10. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6158.
11. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6153.
12. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6163.
13. Краевое государственное казенное учреждение «Государственный архив Красноярского края». Ф. П-26. Оп. 4. Д. 1.
14. ГААК. Ф. П-5155. Оп. 2. Д. 14.
15. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6166.
16. ЦА МО РФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 6157.
17. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 614.

Статья поступила в редакцию 01.03.2024; одобрена после рецензирования 13.03.2024; принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted 01.03.2024; approved after reviewing 13.03.2024; accepted for publication 10.04.2024.

Этнология, антропология и этнография

УДК 398(470.12)+930.2

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-99-105

Ирина Владимировна Богдашина

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия, i.bogdashina@volsu.ru

ЖЕНСКАЯ РАБОЧАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В СТАЛИНГРАДЕ/ВОЛГОГРАДЕ 1950–1960-х гг.: ПО СВЕДЕНИЯМ АВТОДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ

Аннотация. В данной статье изучена рабочая повседневность горожанок в Сталинграде/Волгограде 1950–1960-х гг. — крупнейшем для своего времени индустриальном регионе Нижнего Поволжья. Актуальность исследования заключается в привлечении к изучению материалов женских автодокументальных источников (дневников и устных воспоминаний), которые позволяют выявить чувственно-эмоциональную составляющую повседневной жизни. Цель работы состоит в определении основных черт женской рабочей повседневности и выяснении уровня охраны женского труда на предприятиях нестоличного региона. В результате исследования был сделан вывод о том, что невысокий уровень охраны женского труда, низкая заработная плата, обремененная налогами, а также непростые коммунально-бытовые условия заставляли многих женщин-работниц приспосабливаться к жизненным реалиям возрождающегося после войны города. *Ключевые слова:* охрана труда; женская повседневность; Сталинград/Волгоград; 1950–1960-е гг.; эго-документы.

Irina V. Bogdashina

Volgograd State University, Volgograd, Russia, i.bogdashina@volsu.ru

THE DAILY WORK LIFE OF WOMEN IN STALINGRAD/VOLGOGRAD IN 1950s–1960s AS SEEN IN AUTO-DOCUMENTARY SOURCES

Abstract. This paper studies the daily work life of urban women in Stalingrad/Volgograd in the 1950s-1960s, which at the time was the largest industrial region on the Lower Volga. What makes the study relevant is the use of women's autodocumentary sources (diaries and oral memoirs), which reveal the sensual and emotional components of everyday life. The paper aims to identify the main features of women's daily work life and to find out the level of women's labor protection at enterprises in a nonmetropolitan area. The study concludes that the low level of protection of women's labor, low wages burdened by taxes, and difficult communal and living conditions forced many women workers to adapt to the realities of life in the city being reborn after the war.

Keywords: labor protection; daily life of women; Stalingrad/Volgograd; 1950s-1960s; ego-documents.

В последнее время актуальность в научной среде приобретают исследования повседневной жизни в нестоличных регионах страны, повышается репрезентативный уровень автодокументальных источников, о чем свидетельствует нарастающее с каждым годом количество проводимых по данным тематикам научных конференций [1–7]. В одной из написанных нами ранее статей была обозначена важность изучения рабочей женской повседневности с учетом привлечения «сведений эго-документов (письма, дневники, материалы устной истории), которые помогут выявить чувственно-эмоциональную составляющую реальной действительности и вывести исследование на междисциплинарный уровень», что и является целью данной статьи [8]. Различными аспектам женской рабочей повседневности и охране труда изучаемого нами периода посвящено небольшое количество научных статей, основные из них направлены на изучение трудовой мобилизации женщин во время и после окончания Великой Отечественной войны [9–11]. Исследована женская занятость и в довоенное вре-

мя [12, 13], однако авторы трудов не обращаются к автодокументальному наследию, в то время как именно эго-документы (устная история, дневники, письма) выступают одним из важнейших источников для изучения самых различных сторон повседневной жизни [14–16]. Слабая разработанность темы позволяет сделать вывод о ее новизне в академической среде ученых-повседневниковедов, а также исследователей женской истории.

Цель данного исследования – выявить основные черты женской рабочей повседневности и уровень охраны женского труда в Сталинграде/Волгограде 1950–1960-х гг. на основе материалов эго-документов. Для достижения данной цели были применены различные методы исследования. Так, с помощью типичного для гендерной антропологии метода эмпатии стало возможным услышать голоса самих участниц описываемых событий, оценить их взгляд на то, что их окружало, изучить различные виды гендерно-ориентированных и общих социальных практик в структурах повседневности. В свою очередь интерпретативный метод дал возможность через

эмпатическое сопереживание увидеть в автодокументах личностное осмысление тех или иных событий, выявить эмоциональный фон рассказчика, его субъективные чувства и переживания. Сравнительно-исторический метод позволил на основе анализа различных источников исследовать динамику изменений в положении женщин. В нашем распоряжении находятся такие источники личного происхождения, как дневники хирурга Зинаиды Сергеевны Седельниковой (1920 г. р.) и устные воспоминания жительниц города, которые помогут воссоздать чувственно-эмоциональные черты женской рабочей повседневности.

В написанных нами ранее исследованиях было выявлено, что Сталинград/Волгоград в 1950–1960-е гг. обладал уникальными бытовыми условиями, а жителям, главным образом именно женщинам, приходилось вырабатывать особенные пути и способы приспособления к материально-бытовым трудностям восстанавливающегося после войны региона. Изучая проблему женской рабочей повседневности 1950–1960-х гг. стоит отметить, что психофизиологические особенности женского организма накладывали свои отпечатки на тружениц, которые были заняты на работе – не только менее опасной, но и менее квалифицированной и высокооплачиваемой; вынашивание, рождение и воспитание детей могло «выбросить» женщину из производственной колеи порой на неопределенные сроки – данные факторы нередко ставили женщин-работниц в затруднительное положение, делая их возможности ограниченными, а статус уязвимым.

Сталинград/Волгоград в 1950–1960-е гг. являлся крупнейшим провинциальным индустриальным центром Нижнего Поволжья. В 1950 г. большинство женщин региона было занято в отрасли промышленности и строительства (44,1 %), к 1965 г. этот показатель составил 41,7 %, в то время как в целом по отрасли женщин было задействовано в 1950 г. 42,1 %, а мужчин 57,9 % и 43,3 % и 56,7 % соответственно в 1965 г., что было связано с высокими потребностями в восстановлении разрушенного после войны города. На втором месте по женской занятости стояла сфера здравоохранения и просвещения – 18,6 %, которая к 1965 г. составляла уже 20,4 %, а в целом по отрасли процентное соотношение женщин и мужчин равнялось 79,5 % и 20,5 % соответственно, несущественно изменились показатели спустя 15 лет, составив 81,6 % и 18,4 % соответственно. На третьем месте числилась сфера торговли и общественного пита-

ния, в которой было занято 8,6 % женщин в 1950 г. и 11,3 % – в 1965 г., в то время как общая численность рабочих в данной отрасли по женщинам и мужчинам составляла в 1950 г. 58,4 % и 41,6 %, а в 1965 г. – 77,9 % и 22,1 % соответственно, что свидетельствует о возрастающей роли женского населения в сфере потребления [17].

Мы же в рамках данного исследования постараемся воссоздать рабочую повседневность тех категорий работниц, которые были заняты в сфере здравоохранения и образования (при этом сравнивая условия труда на производстве), так как, на наш взгляд, эти отрасли не только являлись традиционно женскими, но также играли крайне важную роль в восстановлении социально-экономической жизни страны. В отличие от работниц промышленных (производственных) предприятий, женщины, трудившиеся в производственной сфере (врачи, учителя, продавщицы и др.), подвергались физическому травматизму гораздо в меньшей степени. Однако работа врача или учителя отличалась повышенной умственно-эмоциональной, а не физической нагрузкой, при этом не всегда высокооплачиваемой. Бесконечно жаловалась на усталость и низкооплачиваемость своего труда врач Зинаида Седельникова, которая, чтобы прокормить семью, была вынуждена не только работать оперирующим хирургом, но и преподавателем в институте [18, л. 56]. По записям в дневнике можно сделать вывод, что о дополнительно взятой работе женщина только сожалела: «Начинаю негодовать на взятое по просьбе профессора совместительство в новой поликлинике ЗКО. До меня ассистент принимает 10–15 чел., кончает в 12 ч., а я с 2-х ч. должна до 6-ти принять человек 70! Уж я довольно быстро работаю, но всех принять не успеваю и изматываюсь ужасно. Лишь надежда на получение квартиры удерживает меня от решительного отказа» [19, л. 102 об.]. Именно тяжелое материально-бытовое положение заставляло женщину работать сверх нормы, зачастую в ущерб отдыха и сохранения здоровья.

Не была довольна работница и своей заработной платой, ко всему прочему тяготили ее и различные налоги: «Утром принесли повестку о ликвидации недоимок. За бездетность – безобразный, позорящий, я считаю, налог для девицы и государства – 90 рублей. А где я должна взять деньги? Понятия не имею! Получила зарплату за первую половину ноября – 220 р. “Достойная” оплата врачу, хирургу 3 категории со стажем 8 лет! Это за

такую-то работу – гроши!» – записала женщина в дневник 19 ноября 1951 г. [19, л. 130]. Трудясь в нескольких местах, работница все равно жила в долг, о чем женщина не раз писала в дневнике: «Отдала все долги, наконец-то, кроме 100 р. папе. Вот тогда только рассчиталась с осени 54 г. А ведь раньше я с нового года начинала откладывать на отпуск. Да где это у нас здоровье и охрана труда на высоте? Ходишь – значит – никакой пощады – выполняй как автомат – все распоряжения шефа!» [20, л. 126–126 об.]. «Зарплату получила и опять расстройство: за 2 месяца отпуска и 9 рабочих дней при зарплате в 1775 р. я получила на руки 2074 р.! Даже у сведущего человека закружится голова! Из 3221 начислили почти 1200 всякого рода налогов, вычетов и займов! Пожалуйста, радуйся, уходя в отпуск!» – сетовала женщина-врач на нескончаемые займы в пользу государства в 1955 г., когда восстановление разрушенного города шло еще полным ходом [20, л. 150].

Продолжительность рабочего дня имела актуальное значение для предприятий, на которых большинство сотрудников были женщины. Например, в 1958 г. на одном из партийных собраний Швейной фабрики им. Крупской поднимались вопросы о сокращении рабочего дня для работниц, которые «от домашней работы не освобождены, и жена, придя домой на час, два позже должна также готовить обед, стирать и заниматься другими домашними делами», – сетовала одна из сотрудниц предприятия; отметим, что ее высказывания были поддержаны и другими женщинами [21].

Санитарно-бытовое состояние рабочего места имело важнейшее значение, приобретая большую актуальность именно на крупных предприятиях. Например, в 1963 г. на Волгоградском тракторном заводе женщины были плохо обеспечены санитарно-бытовыми помещениями; по нормам на заводе должно было быть 39 комнат личной гигиены женщин, но было оборудовано лишь 8, а в некоторых цехах они и вовсе отсутствовали; такого же рода недостатки были выявлены и на многих других предприятиях. Не последнюю роль играло снабжение женщин спецодеждой, изготовление и поставка которой являлись крайне неудовлетворительными в регионе, что сказывалось в первую очередь на безопасности работниц [22, 23]. Наличие качественной и удобной рабочей одежды имело важное значение не только для тружениц промышленных предприятий, но и сотрудниц здравоохранения, которым рабочую одежду и во-

все приходилось шить самостоятельно: «С 9 до 5.30 не разгибая спины перешивала медицинский халат (из 50 № по-идиотски балахоном сшитого). Уже пришивала карманы, когда задурила машинка и от обиды да усталости слеза покатилась! Господи, до чего же безобразно и нецелесообразно построена вся почти наша обслуживающая система! 20 лет работаю и ни разу не имела нормального по себе халата! Или ходила в нем, если недостаток все же был сносным или перешивала по себе не менее 2–3 халатов за год! Какая уйма времени потеряна зря!» (И. Б. – 14 ноября 1965 г.) [24, л. 49]. Женщина-врач жаловалась не только на неудовлетворительное состояние обслуживающей системы (причем на протяжении не одного десятилетия!), но и на потерю времени, которое имело особую ценность для представительницы интеллигенции.

Конечно, меры по улучшению условий труда принимались профсоюзными организациями, в том числе и в Сталинграде/Волгограде. Согласно Постановлению Президиума ВЦСПС от 28 сентября 1962 г. «Об улучшении работы профсоюзных организаций среди женщин», предприятия региона в срочном порядке начали составлять предложения по улучшению работы среди женщин, но многие из них так и остались на бумаге, имея лишь планово-проектный характер. Однако среди предлагаемых мер можно отметить следующие: освобождение женщин от тяжелых работ, активизация работы женсоветов, оборудование комнат личной гигиены женщин, расширение работы детских садов [25–31]. Кроме того, облсовпрофом в 1963 г. был разработан «Перечень профессий с тяжелыми и вредными условиями труда, от которых женщин нужно было освободить и перевести на более легкие и невредные работы», среди которых числились тоннельщики, стерженщики, машинисты электрокранов, чистильщики изделий, травильщики, печники [32]. Например, уже в первом полугодии 1964 г. на заводе «Баррикады» от тяжелых и вредных работ было освобождено 36 женщин, также было запрещено вновь принимать на работу женщин на тяжелые и вредные условия труда [33]. В 1964 г. были разработаны рекомендации по использованию труда беременных женщин на предприятиях легкой промышленности с перечнем работ, потому как большинством сотрудников в данной сфере являлись именно женщины [34]. Однако на некоторых предприятиях трудовые права матерей нарушались, о чем работницы (отметим!) не

желали молчать. Показательным примером являлись жалобы женщин в Горком партии. Так, некоей К. (бухгалтеру детского сада) после выхода из декретного отпуска был понижен оклад более чем на четверть, только благодаря ходатайству профсоюза ее прежний заработок был восстановлен. Другая сотрудница того же детского сада после декретного отпуска была отстранена от работы «за безответственность и запущенность в учете и нарушении своих обязанностей по должности», однако данный приказ после поступления жалобы отменили [35].

Женщин-матерей руководство предприятий зачастую рассматривало как работников второсортных и непродуктивных. При том стоит отметить, что едва ли вышеприведенные примеры были случаями единичными, ведь некоторые женщины предпочитали смириться с вольностью руководства, а не отстаивать свои законные права, подавая жалобы в вышестоящие органы.

После проверок руководству предприятий приходилось устранять выявленные нарушения, однако многие из них продолжали иметь свое место. Так, на производственном объединении «Стройдеталь» нарушалось законодательство об охране труда женщин – кормящих матерей привлекали к работе в ночные смены, привлекались женщины и к погрузочно-разгрузочным работам с превышением норм тяжести (до 70–80 кг на двоих женщин) – все эти нарушения порождали жалобы со стороны работниц, которые руководство рассматривать не спешило [36]. Например, на заводе «Баррикады» по результатам проверки 1966 г. было выяснено, что отсутствует комната для кормления грудных детей, организованная, но не эксплуатируемая работницами, на что, судя по всему, имелись веские причины [37]. Однако именно в 1960-е гг., помимо всеобщих проверок предприятий техническими инспекторами профсоюзов на вопрос охраны женского труда, начинают издаваться справочники, которые должны были осведомлять женщин-работниц об их трудовых правах; по словам авторов изданий, данные руководства были «рассчитаны на широкие круги советских женщин» (издание 1963 г. – тираж 135 000; издание 1965 г. – тираж 30 500) [38–40], выпускались и другие брошюры [41–43]. Пристальное внимание данная проблема начинает обозначаться и в трудах современников [44, 45].

С другой стороны, для работниц здравоохранения и образования рабочий день не заканчивался с заводским гудком. Приведем примеры воспоминаний жительниц города: «За нашими

тетрадами мы вообще жизни не видели, мне некогда было. Всех спать уложу, а сама сижу до полуночи тетради проверяю, да к урокам готовлюсь» (И. Б. – школьная учительница); «Мама работала бухгалтером, бывало, и домой работу брала»; а женщина-врач в отведенное, казалось бы, для отдыха время, нередко «весь вечер занималась подготовкой к отправке писем больным. Более 200 раз надо было на конвертах повторить слово Сталинград и другие детали адреса. И хотя работа очень простая, но на нее ушел весь вечер» [18, л. 283; 46]. Врачи, и в особенности преподаватели (как и сейчас), были вынуждены трудиться и в свободное от работы время, что в период восстановления коммунально-бытового хозяйства города сопровождалось многочисленными трудностями [47].

Стоит отметить, что женская периодическая печать являлась самым доступным источником информации как для женщин из столичных городов, так и остальных регионов. Изображенные на обложках героини должны были стать положительным примером для всех читательниц страны. Журнал «Работница» являлся самым тиражируемым, а значит, и распространенным среди населения, активнее всего он читался и жительницами Сталинграда/Волгограда. Ориентированный на работниц различных сфер, он отражал настроенная подавляющей части советских женщин. На фотографиях можно было встретить работниц разнообразных специальностей и профессий, но большинством из них являлись заводские труженицы: шлифовщица, комплектовщица, автоматчица, бетонщица, ткачиха [48–50]. Образ женщины-работницы фигурировал и в региональных радиопередачах, жителям рассказывали о работницах, которые не только ежедневно выполняли сверхнормы, но и несли общественную нагрузку. В пример приведем выдержки из радиопередач: «Сейчас Валя работает на сборке узлов электрических изделий. Нормы ежедневно выполняет на 130–150 %. Коллектив нашего цеха выдвинул ее в депутаты районного Совета»; «Ткачихи Зинаида Косарина и Мария Гаврилова ежемесячно сдают на склад готовой продукции на 120–130 метров сатина сверх задания»; «Нина сдавала на склад после каждой отработанной смены по 80–100 метров миткаля сверх нормы. Вскоре ее перевели работать на 24 ткацких автомата» [51–53]. Главные труженицы были изображены и на страницах газет [54–57]. Показательные примеры героинь, транслируемые средствами массовой информации, должны были

стимулировать и остальных работниц на трудовые подвиги, которые едва ли были под силу каждой труженице. И, конечно, не упоминалось об усталости, переработках и невысокой заработной плате. Реальным же препятствием к выполнению высоких показателей служили не только нарушения охраны труда, высокий травматизм, но и отсутствие регулярных профосмотров на предприятиях, о чем было открыто заявлено на IV городской экономической конференции в марте 1960 г. [58].

Таким образом, проведя сравнительный анализ источниковой базы, можно сделать вывод о том, что невысокий уровень охраны женского труда, низкая заработная плата, обремененная налогами, а также непростые коммунально-бытовые условия заставляли многих женщин-работниц

приспосабливаться к обстоятельствам возрождающегося после войны города. Лишь в 1960-е гг. государство начало предпринимать серьезные меры к улучшению положения трудящихся женщин. Сведения эго-документов позволили нам выявить чувственную составляющую рабочей женской повседневности: вынужденные сверхнагрузки, а не стремление перевыполнить показатели; недовольство оплатой труда; пережитые эмоции от несправедливости и перманентной усталости – обо всем этом крайне редко говорилось в средствах массовой информации. Данные сведения во многом остались запечатленными лишь в дневниках (письмо для себя) и устных воспоминаниях, к которым нам удалось обратиться спустя многие десятилетия с момента окончания изучаемой эпохи.

Список источников

1. «Вызов» в повседневной жизни населения России: история и современность: материалы междунар. науч. конф.: 2 т. / отв. ред. В. А. Веремко. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021.
2. Резолюция XVI международной научно-практической конференции «Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение) 2020–2021 гг.» // Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2021. № 16. С. 328–330.
3. Прошлое, память, нарратив: гендерное измерение повседневности: материалы XV Международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН, Пенза, 29 сент. – 2 окт. 2022 г. / отв. ред. Н. Л. Пушкарёва; сост. А. И. Громова, А. В. Жидченко: в 2 ч. М.: ИЭА РАН, 2022.
4. Столица и провинции: взаимоотношения центра и регионов в истории России: материалы XIII Всерос. науч. конф. / отв. ред. С. В. Степанов. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. Вып. 13. 276 с.
5. Региональные столицы России – точки опоры и роста: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Екатеринбург – Пермь, 20–22 сентября 2023 г.) / отв. ред. Н. В. Суржилова. Екатеринбург: Альфа Принт, 2023. 496 с.
6. Документальное научное наследие: традиции сохранения и изучения: сборник научных статей к 70-летию Научного архива ФИЦ Коми НЦ УрО РАН. Сыктывкар: ФИЦ Коми НЦ УрО РАН, 2023. 248 с.
7. Малые города большой страны: сборник научных статей и материалов Первой Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 1–3 июня, 2023 г.: в 2 ч. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2023.
8. Богдашина И. В. Динамика изменений правового положения работниц в Сталинграде/Волгограде 1950–1960-х гг. // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (к 100-летию образования СССР): материалы XIX международной научно-теоретической конференции: в 2 ч. Санкт-Петербург, 28–29 апреля 2022 г. / под ред. Н. С. Нижник; сост.: Н. С. Нижник, М. В. Савельева. СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации. Ч. 1. С. 1620–1627. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49579709> (дата обращения: 27.04.2024).
9. Такташева Ф. А. Охрана женского труда на предприятиях Сталинграда в период послевоенного восстановления хозяйства (1943 – начало 1950-х гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (101). С. 192–196.
10. Такташева Ф. А. К вопросу о трудовой мобилизации женщин после окончания Сталинградской битвы // Грани познания. 2015. № 3 (37). С. 77–81.
11. Вавулинская Л. И. Проблема женской занятости в 1950-х гг. (на материалах Карелии) // Женщина в российском обществе. 2016. № 2 (79). С. 82–90.
12. Воейков Е. В. Женский труд в лесной промышленности Среднего Поволжья в 1930-е гг. // Вопросы истории. 2015. № 11. С. 133–138.
13. Морозова О. М., Трошина Т. И., Ялозина Е. А. «Труд как свобода, труд как бремя»: о ранних страницах женской занятости в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: История России. 2019. Т. 18, № 2. С. 374–411.
14. Белова А. В. Женские автодокументы как источники по истории женской провинциальной повседневности и социальной памяти // Российская провинция сквозь призму сословно-правовых, этноконфессиональных, социо-

культурных, медико-социальных и демографических коллизий в XVIII–XXI вв. (Тамбов, 30 августа 2019 г.). Тамбов, 2019. С. 44–49.

15. Щеглова Т. К. Устная история в российском историографическом пространстве 1990–2010-х годов: вызовы, достижения и риски // Исторический курьер. 2020. № 5 (13). С. 8–22.

16. Пушкарева Н. Л., Богдашина И. В. Источники личного происхождения по истории женской советской провинциальной повседневности 1950–1960-х гг. // Вестник архивиста. 2021. № 1. С. 93–104.

17. Народное хозяйство Волгоградской области за 50 лет. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1967. 263 с.

18. Седелникова З. С. Дневники // ГАВО. Ф. Р-6880. Оп. 6. Д. 15.

19. Седелникова З. С. Дневники // ГАВО. Ф. Р-6880. Оп. 6. Д. 13.

20. Седелникова З. С. Дневники // ГАВО. Ф. Р-6880. Оп. 6. Д. 16.

21. Протокол № 3. Открытого партийного собрания парторганизации Швейной фабрики им. Крупской // ЦДНИВО. Ф. 340. Оп. 1. Д. 14. Л. 56.

22. Справка о мерах по дальнейшему улучшению условий труда женщин, работающих на промышленных предприятиях области, подчиненных Нижне-Волжскому совнархозу. 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 201.

23. Справка по проверке выполнения плана пошива и поставки спецодежды предприятиям Нижне-Волжского совнархоза и Главнижневолжстроя // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 16, 22.

24. Седелникова З. С. Дневники // ГАВО. Ф. Р-6880. Оп. 6. Д. 32.

25. Справка о мерах по дальнейшему улучшению условий труда женщин, работающих на промышленных предприятиях области, подчиненных Нижне-Волжскому совнархозу. 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 95–202.

26. Предложения по выполнению постановления по улучшению работы среди женщин на Тракторном заводе // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 207.

27. Перечень мероприятий, направленных на улучшение условий труда женщин, работающих на ВСПКЗ. 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 212.

28. Перечень мероприятий, направленных на улучшение условий труда и быта женщин, работающих на заводе «Судоверфь». 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 213–214.

29. План мероприятий по улучшению условий и облегчению труда женщин на Волгоградском мясокомбинате. 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 222.

30. План мероприятий по оздоровлению труда женщин по волгоградскому ДОЗ им. Куйбышева на 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 287.

31. Мероприятия, намеченные комиссией по работе среди женщин на швейной ф-ке «22 годовщина Октября» на 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 37. Л. 290.

32. Перечень профессий с тяжелыми и вредными условиями труда, от которых должны быть освобождены женщины и переведены на более легкие и не вредные работы. 1963 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 38. Л. 15.

33. Отчет технического инспектора Областного Промышленного Совета Профсоюзов по заводу «Баррикады» за 1-е полугодие 1964 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 5. Д. 127. Л. 2.

34. Рекомендации по использованию труда беременных женщин на предприятиях легкой промышленности // Законодательство о правах женщин в СССР: сборник нормативных актов / сост. А. М. Белякова. М.: Юрид. лит., 1975. С. 105–107.

35. Справка по жалобе группы работников Сталинградской судостроительной верфи Соловьева, Матина, Мещерякова и Домничева (к протоколу от 10.04.1953 г.) // ЦДНИВО. Ф. 71. Оп. 19. Д. 53. Л. 65.

36. Секретарю Красноармейского райкома КПСС тов. Кулиш Д. Д. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 2. Д. 102. Л. 44–45.

37. Отчет о работе технического инспектора ЦК профсоюза о состоянии охраны труда на заводе «Баррикады» за 1-е полугодие 1966 г. // ГАВО. Ф. Р-523. Оп. 5. Д. 137. Л. 15.

38. Румянцева М. С. Справочник женщины-работницы. М.: Профиздат, 1963. 287 с.

39. Елисеенкова М. Н. Справочник работницы совхоза и колхозницы. М.: Профиздат, 1968. 62 с.

40. Румянцева М. С. Справочник женщины-работницы. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Профиздат, 1975. 223 с.

41. Женщина и труд / под ред. З. П. Ивановой. М.: Экономиздат, 1963. 96 с.

42. Громова Г. М. Советская женщина – труженица, мать. М.: Профиздат, 1963. 64 с.

43. Данилова Е. З. Социальные проблемы труда женщины-работницы (труд женщины-работницы и материнство). М.: Мысль, 1968. 72 с.

44. Пергамент А. И., Ставцева А. И. Советское законодательство о правах женщин. М.: Госюриздат, 1962. 143 с.

45. Толкунова В. Н. Социально-правовые проблемы труда женщин в СССР: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1969. 35 с.

46. Полевые материалы автора, г. Волгоград, 2019–2020 г.: М. Ф. 1932 г. р., О. В. 1953 г. р.

47. Материально-бытовые трудности жителей Сталинграда/Волгограда в 1950–1960-е гг. (по сведениям дневника врача З. С. Седелниковой) // Мы выстояли и победили. Международная научно-практическая конференция к 80-летию прорыва блокады Ленинграда, Сталинградской и Курской битвы». 26–27 мая 2023 г.: сб. статей / науч. ред. Р. Р. Хисамутдинова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2023. С. 32–36.

48. Комплектовщица цеха топливной аппаратуры Харьковского тракторного завода имени С. Орджоникидзе Евдокия Луцик. Фото М. Альперта // Работница. 1955. № 4.

49. Одна из лучших полуавтоматчиц корпусного цеха завода, комсомолка Мария Зиневич. Работая на сварке корпусов траулеров, она выполняет 150–200 процентов. Фото Я. Таборовского // Работница. 1955. № 7.

50. Лучшая бетонщица «Соколоврудстроя» Ида Румянцева. Фото Н. Маторина // Работница. 1959. № 4.
51. Материалы передачи для молодежи «Молодые кандидаты». 27.02.1959 г. // ГАВО. Ф. Р-6174. Оп. 2. Д. 297. Л. 147.
52. Корреспонденция Николая Присталова «Энтузиасты». 3.07.1959 г. // ГАВО. Ф. Р-6174. Оп. 2. Д. 298. Л. 5.
53. Материалы передачи для молодежи «Делегат текстильщиков». 13.02.1962 г. // ГАВО. Ф. Р-6174. Оп. 2. Д. 416. Л. 66.
54. Больше двух норм // Сталинградская правда. 1956. 7 января. № 6 (12668).
55. Лучшие формовщицы передового кирпичного завода // Сталинградская правда. 1956. 14 июня. № 137 (12799).
56. Полторы годовых нормы // Молодой ленинец. 1956. 3 ноября. № 220 (4688).
57. Почти две нормы // Сталинградская правда. 1960. 13 марта. № 61 (13948).
58. Доклад. Мероприятия по снижению заболеваемости на промышленных предприятиях гор. Сталинграда как резерв для повышения производительности труда // ЦДННВО. Ф. 71. Оп. 34. Д. 43. Л. 71.

Статья поступила в редакцию 13.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 13.04.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

Марина Александровна Жигунова

Институт археологии и этнографии СО РАН, Новосибирск, Россия, marizh.omsk@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ¹

Аннотация. В статье рассматривается современное соотношение научных дисциплин: «антропология», «культурология», «этнография» и «этнология». В рамках академической повседневности и междисциплинарного подхода анализируется научная деятельность и этнокультурная идентичность доктора исторических наук Р. Ю. Федорова, сотрудника Тюменского научного центра СО РАН.

Ключевые слова: академическая жизнь; антропология, этнография и этнология; историко-культурное наследие; междисциплинарные исследования; Сибирь; современность; Р. Ю. Федоров.

Marina A. Zhigunova

Institute of Archeology and Ethnography, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia, marizh.omsk@mail.ru

MODERN ANTHROPOLOGY: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF SOCIOCULTURAL HERITAGE

Abstract. The article considers the modern ratio of scientific disciplines: “anthropology”, “cultural studies”, “ethnography” and “ethnology”. Within the framework of academic everyday life and an interdisciplinary approach, the author analyzes the scientific activity and ethno-cultural identity of Roman Yu. Fedorov, a Doctor of Historical Sciences at the Tyumen Scientific Center of the SB RAS.

Keywords: academic life; anthropology, ethnography and ethnology; historical and cultural heritage; interdisciplinary research; Siberia; modernity.

Современный период развития исторической науки характеризуется поворотом от изучения общества к изучению памяти. Эти новации заметны и в изучении научных сообществ, все большую актуальность приобретают исследования, посвященные антропологии академической жизни. И если крупнейшие столичные научные школы и их отдельные представители присутствуют в отечественном историографическом дискурсе, то региональные в большинстве своем только ждут своего исследователя. Их изучение позволит проследить региональную специфику, охарактеризовать представителей научных школ как социальную группу профессиональных ученых современной России с присущей им спецификой, организацией трансляции собственных достижений, а также прояснить основные механизмы получения и сохранения знаний.

Термин «этнос» в научной литературе появился на рубеже XVIII–XIX вв. одновременно с термином «этнография» (их происхождение восходит к двум древнегреческим словам: «этнос» – «народ» и «графикос» – «описывать»). Началом этнографической науки в России обычно считается 1845 г. – учреждение Русского географического общества (РГО) и выступление с первым программным докладом «Об этнографических исследованиях вообще и в России в особенности» председателя отделения эт-

нографии РГО К. М. Бэра. Позднее появился термин «этнология» (от слова «логос» – «изучать»). В русской науке существует традиция понимания этнографии и этнологии как синонимов наряду с термином «народоведение». В англоязычных странах их аналогом выступают социальная и культурная антропология. Вплоть до 1990-х гг. наука о народах в СССР именовалась этнографией [1]. В настоящее время в отечественной науке «уже стало традицией, что этнография профессий в узком смысле воспринимается как метод сбора эмпирических данных и жанр описания культур, а в широком смысле – это синоним антропологии, когда исследователь выходит на уровень обобщений и построения теории» [2, с. 52]. Но в современных академических словарях русского языка слова «этнолог» и «этнология» отсутствуют. Зато встречаются «этнография» – наука, изучающая этногенез, материальную и духовную культуру, особенности быта, нравов, культуры какого-либо народа, и «этнограф» – специалист по этнографии [3, с. 916].

По мнению известного российского антрополога А. В. Головнева, «принятые в мировой науке понятия “этнография”, “этнология” и “антропология” прижились в русском языке, хотя нуждаются в более пристальном осмыслении. Под антропо-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания Института археологии, антропологии и этнографии СО РАН (проект № 0264-2022-0002).

логией, еще недавно обозначавшей в русскоязычной версии изучение физического строения человека, все чаще подразумевается, по англоязычной традиции, культурная или социальная антропология или еще шире – всеобщее “человековедение”. Этнология, не успев толком разобраться в своих истоках, оказалась на распутье между усыхающей этнографией и молодо цветущими на постсоветских просторах социологией, культурологией и политологией. Описательная этнография, которой с момента ее появления на свет предрекали скорый и неминуемый закат, пережила за последние годы поразительно яркий взлет в постмодернизме» [4, с. 122]. Можно много говорить о соотношении различных понятий, но паспорт специальности ВАК «07.00.07 Этнография, этнология и антропология» включает 15 областей исследований (от этногенеза до этнической и возрастной антропологии). Таким образом, этнография, этнология и антропология могут использоваться как равнозначные термины.

В становление и развитие нового научного направления, изучающего академическую повседневность, основной вклад внесла главный научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН, доктор исторических наук Галина Александровна Комарова. Именно она впервые в отечественной истории в 2008 г. выступила организатором, а затем и руководителем секции «Антропология академической жизни» в рамках VIII Конгресса этнографов и антропологов России (г. Оренбург, 2009) [5]. В программе этой секции числилось 20 докладчиков, которые представляли Москву, Екатеринбург, Краснодар, Одессу, Омск, Оренбург, Санкт-Петербург, Харьков. По итогам работы секции был подготовлен второй том «Антропологии академической жизни» [6]. Объем опубликованных работ по данной теме достаточно велик, его подробный обзор представлен в публикациях Г. А. Комаровой [7–10] и Н. Л. Пушкаревой [11, 12], а также в дискуссиях на страницах журнала «Антропологический форум» [13]. О том, что новое направление набирает силу, свидетельствует и тот факт, что с 2016 г. журнал «Вестник Ленинградского университета им. А. С. Пушкина» был преобразован в журнал «Историческая повседневность». Общность предметного поля антропологии академической жизни прослеживается с историей повседневности и устной историей [14], идентологией и другими сферами гуманитарного знания [15].

Заметный вклад в изучение академической проблематики внесли ученые Омского государ-

ственного университета им. Ф. М. Достоевского [16]. В 1999 г. ими опубликован библиографический словарь «Современная историческая наука Сибири в лицах», с 2005 г. издается сборник «Мир историка», под руководством профессора В. П. Корзун активно проводятся историографические исследования. Среди них наибольший интерес представляют работы, посвященные методике историографического анализа [17, 18], отечественным историческим школам и корпорации омских историков, университетской повседневности и профессорской культуре [19, 20]. Омскими этнографами регулярно публикуются работы, посвященные антропологии академической жизни [21–24].

К настоящему времени цельной теории истории повседневности, в том числе и академической, пока не создано. Ее поиски идут в русле истории ментальности и микроистории. Для раскрытия целостности выбранного нами сложного объекта, определения структуры и раскрытия внутренних механизмов функционирования использовался системный междисциплинарный подход. Исследование должно предполагать не только фиксацию отдельных ее явлений и происходящих изменений, но также выявление причин, их вызывающих, ускоряющих или замедляющих их течение, направленность и интенсивность этих изменений. Одним из основных для данной работы послужил метод историографического анализа. Также использовались методы сравнительного анализа и синтеза, научного описания и обобщения, включенного наблюдения и конструирования, опроса и личного интервью, социальной идентологии и генеалогии, компьютерной технологии.

Обращение к анализу жизни отдельно взятого человека или научного сообщества позволяет наиболее полно осмыслить исторический процесс, а также выявить факторы, влияющие на его макро- и микроуровни. В рамках академической повседневности и междисциплинарного подхода рассмотрим научную деятельность одного из известных сотрудников Тюменского научного центра СО РАН, доктора исторических наук Романа Юрьевича Федорова. Основным местом его работы является Лаборатория палеокриологии и исторической геоэкологии Института криосферы Земли, по совместительству он работает в секторе этнологии и социальной антропологии Института проблем освоения Севера. Широкий и подчас неожиданный круг его научных интересов, в котором тесно переплелись гуманитарные и есте-

ственно-научные исследования, с точки зрения антропологии научной жизни заставляет задуматься о том, какие личные мотивы и внешние обстоятельства оказали влияние на становление этого самобытного ученого.

Мое личное знакомство с Р. Ю. Федоровым произошло на X Конгрессе этнологов и антропологов России, проходившем в Институте этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (г. Москва, 2–5 июля 2013 г.). Совместно с профессором М. Н. Губогло мы являлись руководителями секции «Доверительность и идентичность как социальный капитал». Заявляя эту проблематику, мы ориентировались на то, что в период кардинальных трансформаций одновременно с меняющимися объективными условиями жизни происходят значимые перемены в сознании людей, их системе ценностей и др., что существенно актуализирует исследования различных типов идентичности. Участники нашей секции единогласно признали, что ее работа прошла очень плодотворно, интересно и содержательно, доклады были подготовлены на высоком научном уровне. В работе секции приняли участие более 60 человек из различных регионов России, а также – Болгарии, Венгрии, Польши, Чехии, Швеции. Выступившим 28 докладчикам было задано более 100 вопросов. Все заслушанные доклады удачно сочетались друг с другом. Так, например, к выступлению Лидии Грот из Швеции любезно предложил свои иллюстрации Анджей де Лозари из Польши. Особо интересным получилось обсуждение, посвященное соотношению русскости, советскости и российскости в понимании отечественных и зарубежных ученых. Была высказана мысль о необходимости конструирования позитивного имиджа России и россиян. Отдельно отмечалась роль СМИ и политтехнологий в формировании современных идентичностей. Интерес к обсуждаемой проблематике был очень высок, аудитория не смогла вместить всех желающих, часть слушателей стояли в коридоре у открытой двери.

Р. Ю. Федоров выступил на нашей секции с докладом «Принципы расселения и этнокультурная идентичность белорусских крестьян в Сибири». В результате массовых крестьянских переселений во второй половине XIX – начале XX в. на территории Сибири возникли белорусские поселения. Опираясь на материалы своих экспедиций, проведенных в Красноярском крае, Иркутской, Курганской, Омской, Томской и Тюменской областях, он представил гипотезу о корреляции принципов

расселения белорусов в Сибири и характера их взаимодействий со старожилами и переселенцами. В его докладе были рассмотрены и систематизированы различные уровни этнической самоидентификации белорусов, календарная обрядность и народные православные традиции. С той поры участие Р. Ю. Федорова в работе конгрессов этнологов и антропологов России стало регулярным, как и наше сотрудничество, включая совместные научные публикации.

Общее количество публикаций Р. Ю. Федорова за 2003–2023 гг. – около 200, их география достаточно обширна: Апатиты, Архангельск, Барнаул, Биробиджан, Братск, Владивосток, Волгоград, Екатеринбург, Ижевск, Иркутск, Ишим, Казань, Красноярск, Курск, Москва, Нижневартовск, Новосибирск, Омск, Пермь, Салехард, Санкт-Петербург, Соликамск, Сургут, Тобольск, Томск, Тюмень, Ханты-Мансийск. Кроме этого, имеются издания в Республике Беларусь. В последние годы работы Р. Ю. Федорова представлены в авторитетных зарубежных журналах: *Slavica Occitania* (Университет Тулузы, Франция), *Environmental Research Letters* (Англия), *Ambio* (Королевская академия наук Швеции), *Polar Science* (Национальный институт полярных исследований, Япония). В 2022, 2024 гг. в международных рейтинговых научных издательствах вышли две коллективные монографии с его участием [25, 26].

Заметное влияние на научные интересы Р. Ю. Федорова оказало место, в котором прошло его детство. Роман родился 28 июня 1974 г. в Тюмени, куда в 1973 г. переехали из Москвы его родители в связи с назначением отца заведующим кафедрой марксизма-ленинизма Тюменского высшего военно-инженерного командного училища (рис. 1).



Рис. 1. Семья Федоровых: мама Татьяна Александровна, братья Олег и Роман, отец Юрий Михайлович. Тюмень, 1976 г.

География проживания его предков была обширной, но родители познакомились в Белоруссии. Полковник Юрий Михайлович Федоров (1936–2001) успешно сочетал карьеру военного и ученого, специализировавшегося в области социологии и философии. Татьяна Александровна Федорова (1944–1991) училась в консерватории, работала музыкантом и педагогом. Р. Ю. Федоров с благодарностью вспоминает тот важный духовный, интеллектуальный и мировоззренческий фундамент, который заложили в него родители. Военный городок, где проживала семья Федоровых, располагался рядом со старинными деревянными кварталами одного из старейших районов Тюмени – Городища. Прогулки по этим местам еще в детстве оказали большое влияние на будущие научные интересы Романа Федорова. В их числе первое место всегда занимал интерес к старинному быту и любовь к природе. По воспоминаниям Р. Ю. Федорова, его интересовало все старое: старые дома, старая техника, старые книги, старые пластинки... Наверное, поэтому он с детства мечтал о том, чтобы сохранить для людей будущего пленившее его очарование старины.

В 1994 г. он предпринял неудачную попытку поступить на исторический факультет Тюменского государственного университета. На следующий год Р. Ю. Федоров был зачислен на открывшийся факультет культурологии Тюменского института культуры, где был единственным представителем мужского пола на всем курсе (поскольку считалось, что изучение культуры – это «женская профессия»). Еще во время учебы, в 1998 г., Р. Ю. Федоров устроился на должность инженера в Институт криосферы Земли СО РАН. Первые служебные задания (создание сайта института, оцифровка географических карт для геоинформационных систем) заставили его задуматься о том, как можно использовать эти новые для того времени технологии в сфере исторических исследований и культурно-просветительской деятельности. В начале 2000-х гг. им были созданы научно-популярные сайты «Культура и искусство Тюменской области» и «Путь в Сибирь», где впервые в Интернете была представлена информация о музеях и этнических традициях региона.

Многочисленные поездки по Западной Сибири с целью сбора материалов для этих сайтов натолкнули Р. Ю. Федорова на идею его кандидатской диссертации. В ней он хотел осмыслить влияние исторических маршрутов освоения Урала и Сибири на своеобразие историко-культурного насле-

дия их городов. В ходе проведенных в 2004 г. экспедиций в Пермском крае и Свердловской области Р. Ю. Федоров исследовал локальную историческую память, связанную с Бабиновской дорогой, которая стала первым официальным сухопутным путем сообщения, соединившим европейскую часть России и Сибирь. Чтобы получить более глубокое представление о влиянии Русского Севера на культурные особенности ранних этапов освоения Сибири, Р. Ю. Федоров в 2005 г. провел полевые исследования в Архангельской и Вологодской областях. Ввиду того, что его диссертационное исследование носило явно междисциплинарный характер (в нем использовались методы этнологии, гуманитарной географии и культурологии), среди его коллег возникали споры относительно того, по какой специальности будет защищаться работа. Рассматривались варианты защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических или географических наук. Научный руководитель диссертации – доктор философских наук М. Г. Ганопольский – настоял на том, чтобы в работе на первый план вышла ее философско-культурологическая составляющая. В итоге кандидатская диссертация на тему «Освоение Урала и Западной Сибири как социокультурный процесс: структура, коммуникации, ценности» была защищена в 2009 г. в диссертационном совете Тюменского государственного университета по специальности «Теория и история культуры».

Несмотря на успешную защиту и доброжелательные отзывы о диссертации, сам Р. Ю. Федоров остался недоволен, поскольку этнографические материалы были привнесены в жертву нередко схематичным концептуальным построениям. В связи с этим сложилась на первый взгляд парадоксальная ситуация: принятая философским сообществом диссертация воспринималась ее автором как личная неудача. Возможно, поэтому Р. Ю. Федоров решил существенным образом изменить сферу своей научно-исследовательской деятельности. Спустя всего месяц после защиты диссертации он уехал в экспедицию в Викуловский район Тюменской области, чтобы изучить этнические традиции белорусских крестьян-переселенцев. Интерес к этой теме был обусловлен сразу несколькими мотивами. Предками Р. Ю. Федорова по материнской линии были белорусы из Минской губернии. Брат его дедушки, заслуженный артист Белорусской ССР В. Н. Крылович (1895–1937) был одним из основателей белорусского национального театра и кинематографа.

Участие в 2008 г. в конференции, организованной в Минске Институтом искусствоведения, этнографии и фольклористики НАН Беларуси, стало для Р. Ю. Федорова во многих отношениях судьбоносным. На ней он познакомился с доктором исторических наук Е. Ф. Фурсовой, чьи публикации по этнографии восточнославянского населения Сибири он читал с большим интересом. В 2009–2016 гг. он являлся исполнителем российско-белорусских грантов, поддержанных РГНФ и БРФФИ: «Этническая топография традиционной культуры белорусов Урала и Западной Сибири», «Традиционная культура белорусских переселенцев в аграрной среде Сибири и Дальнего Востока: истоки и трансформации», «Обряд и обрядовая традиция в парадигме формирования восточнославянской традиционной духовной культуры», «Функциональные значения народной архитектуры в контексте традиционной культуры восточных славян» и др. Часть результатов этих проектов была опубликована в коллективных российско-белорусских монографиях [27, 28]. За этот цикл исследований коллектив авторов был награжден премией им. академика В. А. Коптюга, которая присуждается за лучшие совместные исследования белорусских и сибирских ученых.



Рис. 2. Р. Ю. Федоров в этнографической экспедиции. Серафимовка Ольгинского района Приморского края, 2014 г.

Следует отметить большой вклад Р. Ю. Федорова в создание двухтомной историко-краеведческой антологии «Белорусы в Сибири» в серии «Тобольск и вся Сибирь» [29]. Во время работы над этой книгой состоялось мое первое заочное знакомство с Р. Ю. Федоровым. Роман прислал мне письмо, в котором предложил написать для этой книги статью, и рассказал, что лично для него заочное знакомство со мной имеет долгую историю, когда несколько лет назад, приехав заниматься в Омскую государственную областную научную

библиотеку им. А. С. Пушкина, он познакомился с моими работами по этнографии восточнославянского населения Сибири.

В 2009–2019 гг. Р. Ю. Федоровым были проведены полевые исследования в местах проживания потомков белорусских крестьян-переселенцев в Свердловской, Курганской, Тюменской, Омской, Томской, Иркутской и Амурской областях, а также в Башкортостане, Красноярском, Хабаровском и Приморском краях. Помимо этого, в ходе нескольких экспедиций, проведенных в Бурятии, были исследованы белорусские влияния в традиционной культуре семейских Забайкалья. Р. Ю. Федоров неоднократно работал в библиотеках и музеях Минска, Вильнюса, Гомеля и Гродно для того, чтобы сопоставить собранные им этнографические материалы с особенностями культуры, которые были характерны для мест выхода белорусских переселенцев. Результаты этого цикла исследований послужили основой для подготовки Р. Ю. Федоровым диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук по специальности «Этнография, этнология и антропология» на тему «Особенности традиционной культуры и динамика этнокультурных процессов у белорусских крестьян-переселенцев Сибири и Дальнего Востока (вторая половина XIX – начало XXI в.)», которая была успешно защищена в 2021 г. в Институте археологии и этнографии СО РАН (рис. 3). Научным консультантом диссертационного исследования выступила Е. Ф. Фурсова, которую Р. Ю. Федоров считает своим учителем. На следующий год была опубликована его монография [30]. Р. Ю. Федоровым также были исследованы особенности идентичности и этнокультурной памяти ряда других групп восточнославянского населения Сибири [31].

Параллельно с изучением этнографии восточнославянского населения Сибири и Дальнего Востока Р. Ю. Федоров не прекращал междисциплинарных исследований, проводимых на базе Института криосферы Земли ТюмНЦ СО РАН. Среди них следует отметить плодотворное сотрудничество с одним из ведущих ученых-мерзлотоведов России – академиком РАН В. П. Мельниковым. Р. Ю. Федоров принимал активное участие в разработке гуманитарных аспектов криософии – новом междисциплинарном направлении, направленном на осознание места и роли холодной материи в происхождении и эволюции вещественно-энергетических взаимодействий, в зарождении и поддержании жизни на Земле [32]. Отталкиваясь от идеи В. П. Мельникова, в соответствии с которой природный холод следует рассматривать как важный средообразующий ресурс, Р. Ю. Федоров начал

развивать новое направление ресурсной этноэкологии в рамках темы «Роль природных криогенных ресурсов в традиционных системах жизнеобеспечения народов Сибири и Дальнего Востока» [33]. Эти научные идеи способствовали росту интереса в России к «антропологии холода». В последние годы Р. Ю. Федоров успешно проводит исследования социально-экологических проблем развития городов Российской Арктики и Сибири и др. В частности, опираясь на интегрированный анализ результатов опросов и интервью, архивных документов, данных дистанционного зондирования и геоэкологического мониторинга, он развивает междисциплинарное направление – историческую геоэкологию. Следует выделить и начатый недавно цикл исследований, посвященных социально-экологическим аспектам истории озеленения сибирских городов, в котором получил оригинальную трактовку акторный подход применительно к изучению социоприродных комплексов [34].



Рис. 3. После защиты докторской диссертации в Институте археологии и этнографии СО РАН. Слева направо: А. Ю. Майничева, Е. Ф. Фурсова, Р. Ю. Федоров, О. Н. Шелегина, В. И. Молодин. Новосибирск, 7 июня 2021 г.

Благодаря разносторонним научным интересам Р. Ю. Федоров известен не только среди этнологов, но и в среде географов, биологов, специалистов по градостроительству и представителей ряда других научных направлений. Принимая активное участие в работе редколлегий научных журналов «Географическая среда и живые системы», «Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке» и др., он всегда

стремится «навести мосты» между представителями разных предметных областей. На мой вопрос о его национальной идентичности он ответил так: «Я – русский человек, потому что отец был русским, и я – носитель русской культуры и русского языка». Также Р. Ю. Федоров сказал, что ощущает себя сибиряком. Среди его этнокультурных предпочтений: любимый праздник – Рождество, любимые национальные блюда – соленое сало, блины, любимый напиток – черный чай. Научная деятельность Р. Ю. Федорова пришлась на первую четверть XXI в., которая стала непростым, но в то же время очень продуктивным периодом для отечественной гуманитарной науки.

Для настоящего времени характерно расширение методологических подходов к изучению духовной культуры и этнокультурной идентичности благодаря привнесению в этнологию новых концепций конструктивизма, этносимволизма, идентологии и др. Материальность, включающая в себя рукотворную и природную среду, все чаще рассматривается в качестве своеобразного актора, определяющего многие формы социальных отношений и культурных процессов. При этом после периода нарастающей в XX в. межпредметной дифференциации в последние годы все большую актуальность стала приобретать междисциплинарная интеграция разных научных дисциплин, без которой становится все более сложно, а подчас невозможно проводить современные проблемно-ориентированные исследования. В этом плане Р. Ю. Федорова можно рассматривать в качестве одного из первопроходцев, прокладывающих в отечественной науке путь к развитию междисциплинарных подходов к изучению социокультурного наследия. Являясь продолжателем традиций классической российской этнографической школы, он не только органично привносит в ее проверенную временем основу современные подходы, сложившиеся в этнологии, культурологии и социальной антропологии, но идет дальше, выстраивая новые грани взаимодействий между гуманитарными и естественными науками. Таким образом, междисциплинарный подход является необходимым условием для дальнейшего продуктивного исследования различных аспектов социокультурного наследия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Этнография: учебник / под ред. Ю. В. Бромлея и Г. Е. Маркова. М.: Высшая школа, 1982. 320 с.
2. Комарова Г. Академическая жизнь: поле междисциплинарных исследований. М.: ИЭА РАН, 2012. 36 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: А ТЕМП, 2009. 944 с.

4. Головнёв А. В. Этнография и этнология в гуманитарном образовании // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX– XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000. С. 122.
5. VIII Конгресс этнографов и антропологов России: тезисы докладов (Оренбург, 1–5 июля 2009 г.). Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2009. С. 420–427.
6. Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования. Т. II / отв. ред., автор и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2010. 333 с.
7. Комарова Г. А. Антропология академической жизни на постсоветском пространстве // Антропология академической жизни: адаптационные процессы и адаптивные стратегии / отв. ред. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2008. С. 5–25.
8. Комарова Г. А. Антропология академической жизни: современное состояние и перспективы // Традиции и инновации в истории и культуре: программа фундаментальных исследований Президиума Российской Академии наук. М., 2015. С. 503–518.
9. Комарова Г. А. Антропология академической жизни: опыт интеграции наук // Феномен междисциплинарности в отечественной этнологии. М.: ИЭА РАН, 2016. С. 224–246.
10. Комарова Г. А. Научное сообщество как междисциплинарное поле // Политическая концептология: журнал междисциплинарных исследований. 2011. № 1. С. 133–150.
11. Пушкарева Н. Л. Предмет и методы изучения истории повседневности // Социальная история: ежегодник – 2007. М.: РОССПЭН, 2008. С. 9–21.
12. Пушкарева Н. Л. Воспроизводство кадров для российской науки в советский и постсоветский период: гендерный и институциональный аспекты // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: История. 2011. № 3. С. 58–76.
13. Провинциальная и туземная наука: введение в дискуссию // Антропологический форум. 2013. № 19. С. 9–236.
14. Щеглова Т. К. Устная история: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПА, 2011. 364 с.
15. Феномен междисциплинарности в отечественной этнологии / отв. ред., сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2016. 458 с.
16. Университет в истории и история университета: к 40-летию Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского: очерки / отв. ред. В. П. Корзун. Омск: Наука, 2014. 380 с.
17. Корзун В. П. Образы исторической науки на рубеже XIX–XX вв. (анализ отечественных историографических концепций). Екатеринбург; Омск: Изд-во ОмГУ, 2000. 226 с.
18. Несколько лекций по методике историографического анализа: современные исследовательские практики: учеб. пособие / В. П. Корзун, М. А. Мамонтова, Н. А. Коновалова, Ю. П. Денисов. Омск: Изд-во ОмГУ, 2012. 144 с.
19. Корзун В. П., Рыженко В. Г. Коммуникативное поле современной исторической науки. От размышления историографов к опытам описания // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 2011. № 37. С. 24–44.
20. Корзун В. П., Сидорякина Т. А. К проблеме трансформации «профессорской культуры» // Культурологические исследования в Сибири. 2009. № 1 (27). С. 65–76.
21. Васеха М. В., Жигунова М. А. Этнография – это наука о том, что историю можно и нужно «мерить сарафанами» // Вестник антропологии. 2021. № 2 (54). С. 365–372.
22. Жигунова М. А. Праздничные будни омской этнографии // Антропология академической жизни: традиции и инновации. Т. III / отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2013. С. 352–372.
23. Жигунова М. А., Корусенко С. Н., Томилов Н. А. Человек движения: к 60-летию Андрея Владимировича Головнёва // Вестник Омского университета. Сер.: Исторические науки. 2018. № 2 (18). С. 36–46.
24. Корусенко С. Н. Голоса учеников: к 80-летию со дня рождения Николая Аркадьевича Томилова // Вестник Омского университета. Сер.: Исторические науки. 2021. Т. 8, № 3 (31). С. 222–230.
25. Humans in the Siberian Landscapes. Ethnocultural Dynamics and Interaction with Nature and Space / Dmitri N. Beljanin, Marina A. Zhigunova, Roman Yu. Fedorov & other. Springer, 2022. 543 p.
26. Green spaces in the context of changing human-environment relations in Siberian cities / V. Kuklina, R. Fedorov, O. Sizov, E. Rasputina // Design and the Built Environment of the Arctic. London; New York: Routledge, 2024. P. 121–140.
27. Белорусы в Сибири: сохранение и трансформации этнической культуры. Новосибирск: Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 2011. 424 с.
28. Традиционная культура белорусов во времени и пространстве. Минск: Беларуская навука, 2013. 579 с.
29. Тобольск и вся Сибирь. Кн. 30. Белорусы в Сибири: в 2 т. / сост. Ю. П. Перминов, Р. Ю. Федоров. Тобольск: ТРОБФ «Возрождение Тобольска», 2019.
30. Федоров Р. Ю. Особенности традиционной культуры и динамика этнокультурных процессов у белорусских крестьян-переселенцев Сибири и Дальнего Востока (вторая половина XIX – начало XXI в.). Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2022. 252 с.
31. Федоров Р. Ю. Этнокультурная память восточнославянского населения Сибири: от народных репрезентаций к институционализации // Сибирские исторические исследования. 2023. № 3. С. 40–56.
32. Мельников В. П., Геннадиев В. Б., Федоров Р. Ю. Гуманитарные аспекты криософии // Криосфера Земли. 2016. Т. XX, № 2. С. 112–117.
33. Мельников В. П., Федоров Р. Ю. Роль природных криогенных ресурсов в традиционных системах жизнеобеспечения народов Сибири и Дальнего Востока // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 426. С. 133–141.
34. Федоров Р. Ю. Социально-экологические акторы эволюции зеленых пространств Тюмени // Географическая среда и живые системы. 2023. № 3. С. 114–129.

Статья поступила в редакцию 13.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 13.04.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

УДК 39(571.150)=161.2

DOI 10.37386/2413-4481-2024-2-113-120

Наталья Викторовна Люля

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

МАТЕРИАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ УКРАИНСКОГО СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1910–1960-е ГОДЫ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению материальных компонентов в свадебной обрядности украинского сельского населения Алтайского края в 1910–1960-е годы на примере приданого невесты, свадебной одежды, свадебной пищи. По итогам проведенного исследования доказано, что наибольшее влияние на процесс внедрения новаций оказывал социально-экономический фактор, что приводило к утрате традиционных этнических особенностей. Но несмотря на это, некоторые традиционные элементы были достаточно устойчивыми, например свадебный венок, квитки, некоторые украинские блюда.

Ключевые слова: свадьба; украинское сельское население; Алтайский край; приданое; рушники; свадебная одежда; каравай; шишки.

Natalya V. Lyulya

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

MATERIAL ITEMS IN THE WEDDING CEREMONY OF UKRAINIAN RURAL POPULATION IN ALTAI KRAI IN THE 1910–1960s: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Abstract. The paper considers material items used in the wedding rituals of Ukrainian rural population of Altai Krai in the 1910–1960s. The items under consideration include bride's dowry, wedding clothes, and wedding food. As a result, it is revealed that the socio-economic factor had the greatest influence on the process of introducing innovations, which led to the loss of traditional ethnic characteristics. Despite this fact, some traditional elements, such as a wedding wreath, kvitki, and some Ukrainian dishes, retained their presence.

Keywords: wedding; Ukrainian rural population; Altai Krai; dowry; rushniki; wedding clothes; loaf; cones.

В настоящее время в этнографической науке изучению традиций и новаций уделяется большое внимание. Трансформация традиции может происходить через введение инновации спонтанно, через стимулирование и заимствование [1, с. 272]. Так, С. А. Арутюнов относил к таким факторам конкретную историческую обстановку, социально-экономическое развитие, природную среду [1, с. 274]. Влияние различных факторов в целом способствовало изменению материальной и духовной традиционной культуры разных народов, что особенно ярко можно проследить на протяжении XX в. При этом одним из наиболее важных вопросов является определение степени сохранности традиций и факторов, оказавших влияние на появление новаций в переселенческой культуре.

В данной статье на основе полевых этнографических материалов (историко-этнографические экспедиции АлтГПУ 2010–2018 гг., этнографические экспедиции автора 2014–2022 гг.) будет рассмотрен процесс трансформации традиционных материальных компонентов свадебного обряда под влиянием различных факторов на примере приданого невесты, свадебного костюма и пищи.

К изучению свадебного обряда украинского сельского населения Алтайского края (структу-

ра, содержание этапов, свадебный фольклор), в том числе и материальных компонентов, с конца 1990-х гг. обращались такие исследователи, как Е. Ф. Фурсова, О. С. Щербакова, С. А. Ляшенко, В. Е. Фомин и др. [2–5]. Свадебный обряд украинского сельского населения на вторично освоенной территории сохранял в себе элементы материнской культуры, которые подвергались воздействиям под влиянием различных факторов.

Приданое невесты. По восточнославянской традиции задолго до вступления дочери в брачный возраст было принято начинать готовить приданое. В состав приданого девушки из семьи украинцев в селах Алтайского края традиционно входили предметы домашнего текстиля (постельное белье, одеяло, подушки, перина, рядна, полотенца (рушники), а также одежда девушки [6].

Полевые материалы показывают, что важное значение на протяжении всего рассматриваемого периода в составе приданого отводилось полотенцу. В среде украинского сельского населения Алтайского края распространено украинское название полотенца – рушник, который являлся не только частью приданого, но и значимым атрибутом свадьбы, в связи с чем рушник сконцентрировал в себе разнообразные функции [7, с. 3–5].

До 1940-х гг. рушники составляли обязательную и нередко существенную часть приданого. Размеры приданого, как и число рушников, зависели от многих обстоятельств, прежде всего от материального положения семьи [8, с. 92]. Если в приданом, по рассказам информантов, насчитывали от десяти до тридцати рушников, то считалось, что невеста богатая, если три-четыре, то бедная [6].

В связи с этим большое внимание традиционно уделялось обучению девочек рукоделию. С шести-семи лет они уже были включены в процесс освоения навыков ткачества, прядения, шитья и вышивания [9, с. 129]. Вышивка являлась основными способами украшения рушников. Полевые материалы показывают, что в большей степени в вышивке были распространены растительные (различные цветы) и зооморфные (чаще петухи) орнаментальные композиции (рис. 1, 2).



Рис. 1. Рушник льняной. 1960 г. КРМ ОФ 1701.
Кулундинский районный музей

По мнению Г. П. Дурасова, они символизировали солнце и весеннюю пору года [10, с. 68–69]. Орнамент обычно был выполнен хлопчатобумажными нитями красного и черного цветов на белом полотне. Традиционно вышивали в технике простой крест (наиболее распространена) или болгарский крест [8, с. 134–157]. Так же, как и в русских, в украинских семьях большая роль в обучении рукоделию девушек принадлежала матери девушки [8, с. 88]. Учитывая продолжительность и трудоемкость процесса обработки, прядения и ткачества, заранее готовили полотно. С 14 лет девочка осваивала все сложности домашнего ткачества и рукоделия, сама готовила приданое. М. Г. Глушко вспоминала: «В нашей семье говорила мама: “Яки

дурочок найдэтся, а вы бэз приданого!”... Вот сидим, вышиваем. У нас рушников было ужасно!» [6].



Рис. 2. Рушник. ОФ 3186.
Волчихинский РКМ. ИЭЭ 2011 г.

С 1930-х гг. навыки ткачества, вышивки и кружевоплетения, особенно характерные для украинцев, постепенно утрачивали свое значение при оценке достоинства девушки как будущей невесты, а в 1950–1960-е гг. не учитывались. Большая часть опрошенных информанток, вышедших замуж в эти годы, освоила технику вышивки только будучи взрослыми. Связано это с тем, что детство девочек пришлось на военную пору и в это время не являлось значимым изготовление и вышивка предметов декоративного убранства жилища.

Со второй половины XX в. в среде сельского украинского населения Алтайского края происходит частичная замена традиционной техники вышивки (крестом) на лицевую гладь (рис. 3).



Рис. 3. Рушник. 1960 г. КРМ ОФ 1703.
Кулундинский районный музей

С 1950-х гг. вышивка становится новым увлечением советских женщин, чему способствовало распространение разной периодической печати (журналов «Работница», «Крестьянка», «Советская женщина» и др.) [11; 12; 13, с. 114–115]. Несмотря на разнообразные предложения журналов, в части вариативности вышивок сохраняется традиционная орнаментация на рушниках.

Также согласно анализу полевых материалов выявлено, в селах Романовского района в состав приданого входили ковры ручного изготовления, которыми украшали стены, лавки, с 1950-х гг. стелили на пол. Ковры изготавливались прямоугольной формы с растительным орнаментом (рис. 4).



Рис. 4. Ковер. Изготовлен в 1960-е гг. Романовский район, с. Дубровино, 2010 г. Семейный архив Ещенко А. И., 1939 г. р.

Цвет фона преимущественно был черный или синий с цветочной композицией, в которую входили букеты цветов (в основном розы), ветви, листья, ягоды [6]. Возможно, это связано с тем, что рассматриваемое село было образовано в 1880 г. переселенцами из Полтавской и Черниговской губерний [14, 15], которые долгое время, как показывают полевые материалы, сохраняли традиционные черты и композиции в изготовлении и использовании ковров.

Влияние на состав приданого оказал период Великой Отечественной войны, после окончания войны по причине низкого уровня материального положения сельского населения состав и размер приданого не играл существенной роли.

Появление новаций наиболее характерно для 1950-х гг., что было связано с активным развитием легкой промышленности в стране в целом и в Алтайском крае в частности. Е. Н. Курсакова утверждает, что кожевенный завод в г. Барнауле увеличил выпуск различных видов хозяйственных товаров, а местные предприятия и кооперативы – мебели (никелированные кровати, стулья,

тумбочки различных фасонов и т. д.) и текстиля (жаккардовые покрывала, ковры), что было определено увеличением спроса [16, с. 254–255]. Распространение и доступность в сельской местности данных товаров способствовали тому, что с этого периода в приданое входят новые предметы быта: салфетки, скатерти, занавески, различная посуда (ложки, вилки, тарелки, сервизы), мебель (шифоньер, кровать, стол и т. д.), что не являлось традиционными предметами приданого.

Свадебная одежда. Свадебный костюм в широком смысле представляет собой комплекс, в который, кроме собственно одежды, входит головной убор, обувь и украшения, дополнения к костюму – его аксессуары [17, с. 4].

В свадебной обрядности украинского сельского населения Алтайского края на протяжении всего рассматриваемого периода костюм оставался важным элементом свадебного обряда. Если у русских одежда невесты отличалась до венчания и после, что было связано с делением русской свадьбы на печальную и веселую, то у украинцев невеста во время приглашения гостей и в день свадьбы надевала один и тот же свадебный костюм [17, с. 31–33]. До 1940-х гг. традиционный украинский комплекс женского свадебного костюма сохранялся: вышитая рубаша (сорочка), юбка (спидница), безрукавка (кирсетка), поясной рушник, на голове летом – венок, зимой – венок и поверх шаль. Костюм жениха включал вышитую рубашу, штаны, пояс, квитку на рубашу и сапоги (рис. 5).



Рис. 5. Традиционный свадебный костюм невесты. Свадебное фото Дзюба Л. М., 1929 г. р. 1955 г. КРКМ 253. Кулунда, 2014 г. Кулундинский районный музей

Женские сорочки изготавливались из домотканого белого полотна и украшались вышивкой красными и черными нитями, которая была представлена растительными мотивами – цветами: «Тода рубашки были вышиты полотняны» [6]. Мужская рубашка тоже была из домотканого полотна с прямым разрезом на груди, с вышивкой по воротнику и манжетам с преобладанием геометрических узоров [6].

Поверх женских вышитых сорочек по традиции надевали юбку (спидницу – украинское название сохранялось на протяжении всего рассматриваемого периода в районах компактного расселения украинцев – Романовском, Кулундинском, Благовещенском, Родинском), изготовленную из домотканого полотна, а с 1930-х гг. – из фабричной ткани темного цвета (черного, коричневого). Длина юбки была ниже колена на два-три сантиметра.

Согласно анализу полевых материалов, в селах Кулундинского района Алтайского края поверх юбки невеста обязательно надевала фартук. Кроме повседневных фартуков, которые женщины надевали во время приготовления пищи, существовали обрядовые свадебные фартуки из белой ткани в основном с растительным орнаментом [6]. В 1950–1960-е гг. в селах Кулундинского района фартуки стали шить с отдельным вышитым большим карманом, куда девушка складывала подаренные во время даров деньги [6].

Поверх сорочки невеста надевала безрукавку (укр. названия «кирсетка», «кэрсетка», «гэрсетик») с центральным запахом и застежкой на пуговицах (рис. 6).

Для ее изготовления использовали черный, коричневый или зеленый хлопчатобумажный материал. В селах Алтайского края такая традиция в свадебной обрядности украинцев сохранялась до 1950-х гг., но сами безрукавки уже не изготавливали, а надевали только на свадьбу привезенные с собой с мест выхода [6].

Важным атрибутом в свадебном женском костюме считались украшения. Одним из самых распространенных нагрудных украшений невесты были бусы (укр. «намысто»), которые должны были закрыть грудь [18, с. 115].

Обязательным элементом свадебного наряда невесты до 1950-х гг. был поясной рушник, повязанный на талии. В селах Алтайского края бытовали его различные названия – «королевский» (Кулундинский, Поспелихинский районы) или «королевский» (Благовещенский, Романовский, Рубцовский и др. районы). «Королевские» рушни-

ки изготавливали на Украине, и переселенцы привозили их с собой. В селах Алтайского края такие рушники повязывали на пояс невесте во время приглашения гостей и в первый день свадьбы.



Рис. 6. Кирсетка. Привезена с Украины. Благовещенский район, с. Ягодино, 2013 г. Принадлежит Семенютиной Т. М., 1931 г. р.

Традиционным головным убором невесты считался веночек, который изготавливали во время «вечерки» [6], а с 1950-х гг. стали покупать у рукодельниц, которые изготавливали их по заказу [6]. Традиция изготовления свадебной атрибутики была утрачена и частично сохранялась лишь среди представителей старшего поколения.

Анализ полевых материалов показал, что в среде украинского сельского населения Алтайского края были выявлены два типа свадебных венков: одноярусные или двухъярусные. Каркас свадебного венка был изготовлен из проволоки и обязательно оборачивался тканью, чтобы не травмировать голову девушки [6]. Цветы, которыми украшали веночек, изготавливали из бумаги (цветной или гофрированной), а также из атласных лент: «Цветки, квитки с бумаги сделаны. Ну ленты там штук 100 сзади» [6]. Для того, чтобы бумажные цветы сохраняли свою форму, их обмакивали в растопленный воск. После чего на ранее изготовленный каркас крепили последовательно цветы, в один или несколько рядов [6], далее повязывали на каркас цветные ленты, которые закрывали затылочную часть головы невесты. Количество лент насчитывалось от тридцати до ста и было определено материальным достатком семьи невесты.

В селах Алтайского края была распространена традиция после свадьбы сохранять веночек. Его по-

мещали под стекло к иконе и ставили в «красный угол» [6]. Дарить или отдавать венки было запрещено. Считалось, что женщина, подарившая венок, не будет счастлива в браке [6]. Со второй половины XX в. данная традиция была утрачена. В основном это связано с тем, что традиционное изготовление свадебных венков стало редкостью, а молодые девушки после свадьбы стали его передавать подругам или знакомым [6].

В целом со второй половины XX в. начинается процесс внедрения новаций, который привел к утрате традиционного свадебного костюма. С одной стороны, на это оказывает влияние развитие легкой промышленности, с другой – внедрение гражданской обрядности [19].

В Алтайском крае начинается активное развитие торговли в сельской местности, увеличивается количество магазинов, что способствует массовой доступности разных товаров, параллельно наблюдается улучшение материального состояния сельского населения [20]. Промышленный способ производства одежды вытеснял кустарный, что приводило к утрате традиционного свадебного костюма молодых.

В 1950-е гг. невеста надевала сшитое на заказ платье или приобретенное в магазине, что было связано с массовой доступностью в сельской местности различных тканей. В то же время периодические издания, доступные сельским женщинам, содержали множество разных выкроек, которые способствовали быстрому распространению новых фасонов платья и привели к отказу от традиционной одежды [6]. С 1960-х гг. в сельской местности начинают появляться специализированные свадебные магазины, в которых продавали белые свадебные платья. Мужской свадебный костюм в эти годы состоял из светлой рубашки и брючного костюма из тканей преимущественно темного цвета (черного, синего или коричневого) [6] (рис. 7).

Связано это было с развитием легкой промышленности, освоением синтетических тканей, развитием советской свадебной индустрии [21, с. 223–225; 22, с. 354–359].

Несмотря на активное внедрение новаций, в свадебном костюме украинского сельского населения сильны были и этнические традиции – сохранялись отдельные традиционные элементы, например венок у невесты, который мог сочетать наличие белой фаты и лент или только фаты, «квиток» у молодых.

Свадебная пища. Согласно анализу полевых материалов, среди блюд, которые готовили на свадьбу в рассматриваемый период, были ритуальные хлеба – «хлебина», «шишки», каравай,

«дывень», традиционные праздничные блюда – хворост, драники, пироги, каша, кулиш, вареники, борщ, галушки, кисель.



Рис. 7. Свадебные костюмы молодых 1954 г. Благовещенский район, с. Ягодино, 2013 г. Семейный архив Семенютиной Т. М., 1935 г. р.

Украинское сельское население большое значение придавало изготовлению ритуальных хлебов: «хлебина» – на сватовство и каравай – на свадьбу. На протяжении всего рассматриваемого периода по традиции за день до сватовства мать жениха или его близкая родственница пекла «хлебину» – булку хлеба, с которой ходили сватать [6]. Вплоть до 1950-х гг. хлеб изготавливали по традиционному рецепту: готовили на закваске на хмеле.

Пекли хлеб в хорошо раскаленной печи, подкладывая под хлеб капустные листья [6]. После того, как булка была готова, ее заворачивали в платок и отдавали старосте, который вместе с другими сватами отправлялся в дом к невесте.

В свадебной обрядности украинского сельского населения Алтайского края хлеб играл важную роль, в связи с чем его пекли из лучшей муки, добавляя масло и яйца. В селах Алтайского края было зафиксировано несколько форм произношения названия такого обрядового хлеба – «каравай» (Поспелихинский, Романовский, Кулундинский, Панкрушихинский, Егорьевский районы) и «коровай» (Целинный, Рубцовский, Славгородский, Табунский районы) [5, с. 35].

По украинской традиции выпечь свадебный каравай приглашали женщин, состоящих в первом браке и живущих с мужьями в мире и согласии. Верили, что это сулило молодым счастливый брак

[21, с. 297]. В Кулундинском районе их количество насчитывало от восьми до десяти человек [6]. Объяснялось это тем, что женщины готовили весь обрядовый свадебный хлеб: «выпечки-то много, они все выпекали на свадьбу» [6]. Большое значение на протяжении всего рассматриваемого периода уделяли украшению свадебного каравая. По традиции украшали калиной, которая служила, по мнению информантов, символом счастья, цветочками, изготовленными из красных ниток мулине [6]. В 1950–1960-е гг. каравай украшали сделанными из теста цветами, птичками, «шишками» [6].

В селах Кулундинского района украшали каравай «каравайными палочками» – на деревянную палочку по всей длине накручивали «каравайное» тесто и запекали в печи [6]. После того, как они были готовы «палочки втыкали по всему караваю». Этот способ приготовления хлеба напоминает украинский «дывень» (Кубань), в который по краю вставляли обвитые тестом три веточки, а по периметру опоясывали косичкой из теста. Опрошенные не используют названия «дывень», а говорят каравай [23, с. 87].

В селах Романовского, Рубцовского, Славгородского, Завьяловского, Баевского, Табунского, Целинного районов Алтайского края до 1960-х гг. на свадьбу в доме невесты выпекали традиционный «дывень» [5, с. 27]. Его готовили из полос теста, которые заплетали втрое или вчетверо, а затем края соединяли, чтобы образовался замкнутый круг. «Дывни» украшали оплетенным тестом, а сверху привязывали цветок калины [6]. «Дывень» символизировал честность, невинность [6].

Традиции использования свадебного каравая сохранялись на протяжении рассматриваемого периода: караваем благословляли молодых на супружескую жизнь, встречали и провожали невесту, ходили к сватам и т. д. [24, с. 295]. Стоит упомянуть, что, например, в селах Рубцовского, Табунского, Романовского, Славгородского районов каравай раздавали всем присутствующим во время выкупа невесты. Старший боярин «ломал его на куски». При этом шутили: «Ваш коровай, як тисто – поставте его на мисто» [5, с. 35].

Обязательно по традиции на свадьбу в селах Алтайского края выпекали «шишки» – свадебные обрядовые булочки. Родственницы невесты – «свашки» – собирались за день до свадьбы (в четверг или пятницу) в «день шишельников» для приготовления булочек – «шишек» [6]. Раскатывали полосу теста и делали с одной стороны надрезы в форме зубцов. Потом полосу теста сворачивали зубцами вверх и «запоясывали» тонкой ленточкой из теста,

получалась «шишка» [6]. «Шишки» использовали для приглашения гостей на свадьбу и угощения гостей. К свадебному столу подавали традиционную выпечку – хворост и пирожки (рис. 8).



Рис. 8. Свадебный стол 1954 г.

Благовещенский район, с. Ягодино, 2013 г.
Семейный архив Семенютиной Т. М., 1935 г. р.

Хворост готовили из пресного теста с добавлением яиц и сывотки. Тесто раскатывали в тонкую лепешку и разрезали на прямоугольные или ромбовидные формы, выворачивали внутрь надреза несколько раз и жарили в кипящем масле [6]. Пирожки изготавливали из кислого теста двух видов: печеные и жареные. Печеные пирожки нередко делали из того же теста, что и каравай, но обязательно с начинкой [6]. Для начинки использовали творог, растертый с сырыми яйцами, капусту (квашеную и жареную свежую), фасоль, горох, картофель, мак, зеленый лук с вареными яйцами.

Также на праздничный стол до 1950-х гг. подавали драники: «Обчистят картошку, потом на терку, потом маленько добавляют соли, муки и размешивают, и наливают, кто сало свиного, кто масло и туда дольками наливают, ну две ложки...» [6]. После улучшения материального благополучия украинского сельского населения в Алтайском крае драники готовят как повседневное блюдо и на свадьбе в качестве угощения не используют.

Часто в качестве свадебного угощения готовили суп из пшена и картофеля – «кулиш» [25, с. 212]. Промытое пшено засыпали кипящей водой, для вкуса добавляли одну-две картофелины, соль, коренья, по возможности зелень [6].

Неотъемлемым атрибутом свадебного стола на протяжении всего рассматриваемого периода были вареники: «Обязательно вареники делали, тесто замешивали с яйцами, молока лили, месили и с творогом. Выкладывают в чашку и с постным маслом, со сметаной...» [6]. В качестве начинки

использовали творог, капусту, картошку (вареную), ягоды, фасоль.

Одним из наиболее характерных для украинской кухни блюд, своего рода символ украинской кулинарии, был борщ, которым в селах Алтайского края угощали гостей на свадьбе: «Борщ делали: картошку туда, зажаривали лук, туда муки и зажаривала это все. Сала выжарки плавали» [6]. Наиболее распространенным на территории Алтайского края был «красный борщ». Его готовили с капустой, свеклой, морковью, картошкой, обжарками сала. Для борща обычно заквашивали красную свеклу и использовали свекольный квас. Для вкуса добавляли сметану. Украинцы Алтайского края в борщ обязательно добавляли фасоль [6].

В 1950–1960-е гг. в состав борща входят новые ингредиенты: помидоры были заменены томатной пастой, что связано с развитием пищевой промышленности, а свекольный квас заменяли обычной красной свеклой, которую зажаривали на сковороде с другими овощами (морковью, луком) на подсолнечном масле [6].

Другое традиционное блюдо, которое подавали на свадебный стол, – галушки или «рванцы» [6]. Галушки готовили из пресного теста, замешанного на воде или сыворотке и яйцах. Его раскатывали скалкой до толщины 1-1,5 см. Тесто разрезали на полоски шириной 2-3 см, от каждой полоски отщипывали кусочки и опускали в кипящую подсоленную воду («рванцы»). Те, что резали ножом, называли «резаными» галушками. Вареные на воде галушки сцеживали и заправляли жаркой – обжаренным на сковороде луком, с добавлением масла или сала. Вареные на молоке или в бульоне галушки ели вместе с жидкостью.

Также на свадебный стол на протяжении первой половины XX в. подавали традиционный кисель. Наиболее распространенным в селах Алтайского края был «белый» (молочный) и «черный» (из сухофруктов) кисель [6]. Набор ягод был разнообразен и зависел от района проживания украинцев. Если в степных районах преимущественно сушили землянику, дикую черную смородину, дикие яблочки, то в лесостепных и лесных еще использовали клубнику, дикую малину, ежевику, клюкву и др. Свежие или сушеные ягоды, фрукты варили до готовности, картофельный крахмал разводили в небольшом количестве холодной воды и вливали в кипящий компот. Когда жидкость сгущалась, считалось, что кисель готов к употреблению. В 1950–1960-е гг. сушеные ягоды заменяются смесью сухофруктов, приобретенной в магазине.

В 1950–1960-е гг. праздничный свадебный стол украинского сельского населения Алтайского края включает в себя новые блюда, ранее нехарактерные для украинской традиции. Среди них информанты называли уху, винегрет, вареную лапшу с мясом, холодец, окрошку [6].

В селах Кулундинского района во второй половине 1940 – начале 1950-х годов на свадебный стол готовили специфическое блюдо, которое называли «накотка». По словам информантов, такое блюдо переняли у немецкого депортированного населения [6]. Пшеничную крупу мыли, варили в соленой воде до полуготовности, затем высыпали на стол и давали высохнуть. В отдельной миске смешивали молоко с яйцом. На высохшее пшено брызгали смесью из молока и яйца и посыпали мукой, после чего катали его руками по столу. После того, как пшено становилось примерно «с горошину», давали подсохнуть. Затем заливали водой или молоком в чугуне, солили и ставили томиться в печь [6].

Согласно полевым материалам, на свадебном застолье украинского сельского населения на протяжении всего рассматриваемого периода сохраняются традиционные блюда и способы их приготовления. Со второй половины XX века происходят изменения в ингредиентах, способах приготовления пищи, что связано с развитием пищевой промышленности.

В меньшей степени влияние на изменение традиционного свадебного стола оказывали контакты с другими этническими группами, как пример, немцы в Кулундинском районе, так как, согласно полевым материалам, русские и немцы в большей степени перенимали в свой рацион украинские блюда, а не наоборот.

Таким образом, материальные компоненты свадебного обряда украинского сельского населения Алтайского края, как показали полевые материалы на протяжении рассматриваемого периода, сохраняли традиционные черты материнской культуры, многие из которых бытовали вплоть до 1960-х гг. (например, свадебный венок, квитки, традиционные блюда). С 1930-х гг. активно проходил процесс нововведений, приводивший к утрате традиционных этнических особенностей – изменение в свадебном костюме молодых, в составе приданого, ингредиентов и способов приготовления пищи. Введение новаций в первую очередь было связано с активным влиянием социально-экономического фактора (развитием легкой и пищевой промышленности, открытием разнопрофильных магазинов, улучшением материального положения сель-

ского населения). При этом в меньшей степени на появление новаций в рассматриваемый период оказали влияние природная среда и взаимодействие с другими народами.

Список источников

1. Арутюнов С. А. Культуры, традиции и их развитие и взаимодействие. Люкстон, 2002. 386 с.
2. Фурсова Е. Ф., Васеха Л. И. Очерки традиционной культуры украинских переселенцев Сибири XIX – первой трети XX века (по материалам Новосибирской области). Новосибирск, 2004. Ч. 1. 188 с.
3. Фурсова Е. Ф., Васеха Л. И. Очерки традиционной культуры украинских переселенцев Сибири XIX – первой трети XX века (по материалам Новосибирской области). Новосибирск, 2005. Ч. 2. 226 с.
4. Ляшенко С. А., Щербакова О. С. Свадебная традиция в украинской переселенческой среде (по материалам экспедиции в с. Нововознесенка Славгородского района) // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул, 2001. Вып. 4. С. 187–188.
5. Ляшенко С. А., Фомин В. Е., Щербакова О. С. Свадебный обряд украинских переселенцев Алтая: музыкально-этнографический очерк. Барнаул, 2002. 121 с.
6. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. Ф. 1. Материалы ИЭЭ 2010–2018 гг., Материалы ЭЭ 2014–2022 гг.
7. Беляева Г. Г. Полотенце и его функции в культуре XX столетия // Традиционная культура Омского Прииртышья второй половины XIX–XX веков. Полотенца. Омск, 2006. С. 3–5.
8. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 256 с.
9. Люля Н. В. Воспитание девочек в семьях украинских переселенцев Алтайского края в 1920–1940-е годы // Полевые исследования в Прииртышье, Верхнем Приобье и на Алтае. 2014 г.: археология, этнография, устная история. Барнаул, 2015. Вып. 10. С. 127–131.
10. Дурасов Г. П. Об одной группе архаичных узоров в русской народной вышивке и их истоках // Советская этнография. 1991. № 4. С. 68–69.
11. Работница. 1953. № 2.
12. Работница. 1960. № 12.
13. Ларина Т. Ю. Развитие народной вышивки в полиэтническом пространстве Алтая в конце XIX – начале XXI века // Вестник КемГУКИ. 2020. № 52. С. 107–120.
14. ГААК. Ф. 233. Оп. 1. Д. 389.
15. ГААК. Ф. 233. Оп. 1. Д. 390.
16. Курсакова Е. Н. Модернизация промышленности Алтайского края в послевоенное десятилетие (1946–1956) // Улкен Алтай элемі = Мир Большого Алтая = World of Great Altay. 2017. № 3 (2). С. 254–255.
17. Маслова Г. С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX в. М., 1984. 216 с.
18. Кривчик Ю. В., Рябчинская Н. Традиции свадебной обрядности украинских переселенцев села Романово первой половины XX века // Полевые исследования в Верхнем Приобье и на Алтае. 2009 г. Барнаул, 2009. Вып. 6. С. 113–122.
19. Рыков А. В. Правовое оформление кампании по внедрению новой гражданской обрядности в 1964–1966 гг. на примере Алтайского края // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул, 2023. Вып. 11. С. 257–260.
20. Демчик Е. В., Гряникова Г. А. Реализация торговой политики в Алтайском крае в 1960-е – первой половине 1980-х гг. // Улкен Алтай элемі = Мир Большого Алтая = World of Great Altay. 2017. № 3 (2). С. 261–277.
21. Украинцы / отв. ред.: Н. С. Полищук, А. П. Пономарев. М.: Наука, 2000. С. 223–225.
22. Шаповалова Я. А. Советская свадебная обрядность в 1950–1980-х гг.: традиции и новации // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 354–359.
23. Финько О. С. Концепт «хлеб» в традиционном свадебном обряде Кубани (на материале станицы Черноерковской) // Вестник МГОУ. Сер.: Русская филология. 2011. № 3. С. 86–89.
24. Сумцов Н. Ф. Символика славянских обрядов: избранные труды. М., 1996. 297 с.
25. Прохорова Е. А. Сохранность этнической культуры украинского населения Романовского района Алтайского края в XX в. (по полевым материалам 2010, 2013 гг.) // Полевые исследования в Прииртышье, Верхнем Приобье и на Алтае. 2013 г.: археология, этнография, устная история. Павлодар, 2014. Вып. 9. С. 211–216.

Статья поступила в редакцию 13.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 13.04.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.

Сведения об авторах

Бобченко Татьяна Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии педагогического института, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых» (г. Владимир, Россия).

Богдашина Ирина Владимировна – кандидат исторических наук, ассистент кафедры истории и международных отношений, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (г. Волгоград, Россия).

Бойко Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Новосибирск, Россия).

Вигандт Елена Сергеевна – психолог, КГБУСО «Краевой кризисный центр для женщин» (г. Барнаул, Россия).

Гнездилова Евгения Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД России» (г. Барнаул, Россия).

Гребенникова Надежда Викторовна – аспирант, ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ассистент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ефанова Марина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Жигунова Марина Александровна – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБУН «Институт археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Новосибирск, Россия).

Заяц Юлия Степановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Климова Ирина Александровна – аспирант института истории, социальных коммуникаций и права кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Ростов Николай Дмитриевич, доктор исторических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (г. Барнаул, Россия).

Корчагин Александр Павлович – заместитель директора, начальник отдела сопровождения грантовой деятельности, Центр креативных индустрий (г. Новосибирск, Россия).

Лавниченко Ксения Игоревна – аспирант кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский госу-

дарственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Щеглова Татьяна Кирилловна, доктор исторических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Люля Наталья Викторовна – ведущий специалист по УМР УНИЛ «Центр устной истории и этнографии», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Резанович Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж, Россия).

Ростов Николай Дмитриевич – доктор исторических наук, профессор, руководитель центра истории и культуры, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (г. Барнаул, Россия).

Русина Светлана Александровна – ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Скахина Полина Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда, Россия).

Станкевич Ольга Александровна – магистр психологии, преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (г. Минск, Республика Беларусь).

Степанушко Инна Владимировна – аспирант 2-го курса, направление подготовки «Педагогика», профиль подготовки «Методология и технология профессионального образования», ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия). Научный руководитель – Гришак Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия).

Тимошенко Алена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Филатова Майя Олеговна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Институт археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Новосибирск, Россия).

Юрченко Маргарита Алексеевна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (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. Самостоятельное цитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статью не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 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 • 2 (59) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 31.05.2024 г. Дата выхода в свет 14.06.2024 г.
Объем 15,5 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 11.
Отпечатано в ООО «Колибри».
656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557.