

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2024**

**•3 (60)•**

---

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

---

#### Редакционная коллегия выпуска

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

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

#### Редакционный совет

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

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

---

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

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

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

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

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Общая педагогика, история педагогики и образования

Гали Г. Ф. СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОДА- РЕННОГО РЕБЕНКА .....	5
Кусаинов Г. М., Дюсенбаева А. Т., Жумабаева С. Г. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБ- НЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	11
Лякишев С. П. КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В АФГА- НИСТАНЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	19
Муллахметова Г. Н. СПЕЦИФИКА РЕПЕТИТОРСТВА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ .....	25

### Методология и технология профессионального образования

Бавыка Т. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ .....	31
Милюков М. Н. АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЙ СОСТАВЛЯ- ЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	36
Пасынкова Е. В., Храмцова Н. В. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗО- ВАНИЯ .....	41
Рашина Т. О. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУ- ЗОВ СФЕРЫ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ .....	52
Яроцкая Н. В. ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ В РЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД 2016–2023 ГОДОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ .....	58

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Айтуарова А. М. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	64
--	----

Семенова К. Г. ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ КАК ПРИЧИНЫ ВНУТРЕННЕГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	69
Скорлупина О. А., Кривоногова Г. А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ .....	74
Чердынцева Е. В., Якубенко О. В. ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РИСКАМ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	81
<b>ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Отечественная история</b>	
Ананьев С. В. ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЗАПАДНЫХ ОКРАИН РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1880–1890-е гг.) .....	85
Козулин В. Н. ОБРАЗ БАРНАУЛА XVIII – СЕРЕДИНЫ XIX в. В ОПИСАНИЯХ СОВРЕМЕННИКОВ .....	93
Шляхова В. В. ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГУБЕРНСКОМ УРОВНЕ В 1920-е гг. (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ) .....	102
<b>Этнология, антропология и этнография</b>	
Ярков А. П., Аюпов Т. М. МЕСТО БАШКИР В УММЕ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА .....	109
Издано в АлтГПУ .....	114
Сведения об авторах.....	116
Информация для авторов .....	118

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.036.5+376.5

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-5-10

Гульнара Фаритовна Гали

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, gulnaragali@mail.ru

### СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

*Аннотация.* Изучены проблемы и трудности одаренного ребенка, его родителей и педагогов, а также эффективное сопровождение одаренного ребенка его родителями и педагогами. Рассмотрены профессионально личностные качества педагогов в работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе. Определены функции педагогов и родителей в развитии одаренного ребенка. Использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Выявлены условия тесного сотрудничества участников педагогического процесса (учителей и родителей) в формировании благоприятных возможностей для развития детской одаренности.

*Ключевые слова:* одаренность; трудности; педагоги; родители; взаимоотношения.

Gulnara F. Gali

Kazan Federal University, Kazan, Russia, gulnaragali@mail.ru

### COOPERATION OF TEACHERS AND PARENTS IN THE PROCESS OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF A GIFTED CHILD

*Abstract.* The paper studies the problems and difficulties that a gifted child, his or her parents and teachers face in the process of individual development, as well as effective support of a gifted child by his parents and teachers. The professional and personal qualities of teachers in working with gifted children in secondary schools are considered. The functions of teachers and parents in the development of a gifted child are determined. Theoretical and empirical research methods were used. The conditions for close cooperation between participants in the pedagogical process (teachers and parents) in the formation of favorable opportunities for the development of children's giftedness have been identified.

*Keywords:* giftedness; difficulties; teachers; parents; relationships.

Актуальность исследования обусловлена важностью раннего выявления одаренного ребенка и создания условий для его развития, от которых зависит построение грамотных прогнозов и эффективных способов коррекции проблем, которые возможны у одаренных детей, а также подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися и их взаимодействия с родителями. Несомненно, что успешное взаимодействие педагогов и родителей способствует развитию творческих способностей одаренного ребенка без ущерба для его психического и физического здоровья, так как такие дети обычно сталкиваются с проблемами адаптации в социуме и успеваемости в школе в процессе взросления.

Обзор и анализ психолого-педагогической литературы [1; 2], а также опросы учащихся и их родителей выявили следующие проблемы в обучении одаренных детей:

- педагог не всегда способен выявить одаренного учащегося, не знает психологические особенности его развития, недостаточно подготовлен к работе с одаренным учащимся в классе;

- отсутствие тесного сотрудничества с родителями одаренного ребенка;

- отсутствие или недостаток знаний у родителей о развитии и воспитании, а также непонимание ими неординарного поведения своего ребенка [3; 4; 5].

В ходе данного исследования были выявлены проблемы, которые одаренные учащиеся испытывают как результат своих исключительных способностей: трудности при контактах со сверстниками; нереальная оценка своих способностей; перфекционизм, диссинхрония, отражающаяся в заметном несоответствии между их высоким потенциалом и трудностями его практической реализации, между темпами прогресса интеллектуальной, аффективной и моторной сфер; давление со стороны родителей и учителей; негибкость учебной программы; низкая мотивация к репродуктивной деятельности; отсутствие эффективного учебного стиля; школьная неуспеваемость; конфликт между индивидуальными психологическими нуждами личности и недостаточными возможностями для соответствующего обучения; проблемы психосоциального характера (сильно развитое чувство справедливости, личная

система ценностей, яркое воображение, развитое чувство юмора, преувеличение страхов, легкая уязвимость) [6]. Эти проблемы должны решаться с учетом конкретных социально-психологических условий. Соответственно, очень важно и в семье, и в школе вовремя обнаружить детей с яркими способностями, создать благоприятные условия для развития личности каждого ребенка. Сформированность готовности у педагогов и родителей к взаимодействию во многом будет определять формирование и развитие способности у одаренных учащихся к самоактуализации, к эффективной реализации повышенных возможностей в будущем, в зрелой профессиональной деятельности. Также отмечается необходимость в специальной подготовке педагогов для работы с одаренными учащимися, необходимость в ряде мероприятий, которые важно проводить с родителями для благоприятного и эффективного взаимодействия с детьми [7]. Особое внимание уделяется объединению усилий всех участников образовательного процесса (психолога, педагога, родителей). По мнению многих исследователей [2; 8], в работе с одаренными детьми у педагога необходимо развитие таких основных профессионально значимых и личностных качеств, как профессиональная компетенция педагога, высокий уровень развития творческого потенциала, познавательная и внутренняя профессиональная мотивация, позитивная Я-концепция педагога, гуманистическая направленность личности, активная профессионально личностная позиция педагога, профессиональная зрелость, понимание и удовлетворение интересов и запросов учащихся, обладающих неординарными способностями, умение поддерживать увлечения учащихся, создавать необходимые условия и основу для их творческой продуктивной деятельности, высокий уровень интеллектуального развития, настойчивость, целеустремленность, творческий подход, эмоциональная стабильность, чуткость, доброта, живой и активный характер, оптимизм и жизнелюбие, чувство юмора.

Однако, по мнению зарубежных и отечественных авторов, существует проблема в профессионально личностной готовности педагогов к работе с одаренными учащимися, так как от этого зависит создание психолого-педагогических условий для интеллектуального и личностного роста одаренных детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования [2; 9]. Опрошенные учителя утверждали, что они сталкиваются с проблемой составления индивидуального плана для одаренных учащихся

в массовой школе; развития концепции критического, когнитивного и морального мышления; понимания социальных и эмоциональных потребностей одаренных школьников. Родители в процессе воспитания своих одаренных детей сталкиваются с такими проблемами, как повышенная познавательная активность, бесконечные вопросы, невнимательность [10].

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы в теоретическом и практическом отношении связана с выявлением условий и факторов развития способностей у одаренных детей и участием педагогов и родителей в создании благоприятного климата для формирования творческой индивидуальности.

Проведенные исследования доказывают, что проблемы обучения и развития одаренных учащихся являются общими для многих стран и требуют пристального внимания, тесного взаимодействия всей педагогической общественности, личностного роста педагогов и воспитателей, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных учащихся и их обучения. В этой связи целью исследования является анализ и выявление эффективного фактора воздействия образовательных учреждений и семьи на развитие одаренности ребенка. В ходе исследования были выдвинуты следующие вопросы: какова природа проблем, возникающих у одаренных учащихся; всегда ли они являются следствием одаренности и как помочь ребенку их преодолеть.

Для достижения поставленной цели был проведен подробный анализ научной литературы отечественных и зарубежных авторов в области развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся, а также анкетные опросы родителей детей гимназии № 122 г. Казани. В первом исследовании приняли участие 86 родителей учащихся 1–2-х классов. Во втором – 75 родителей учащихся 5-х классов.

Для сбора эмпирической информации в первом опросе для родителей 1–2-х классов использовалась анкета, предложенная исследователем А. И. Савенковым для выявления общей одаренности детей. Каждый вопрос оценивался от 0 до 9 баллов, по результатам которых строился график. Во втором опросе для родителей 5-х классов использовались вопросы на тему «Учитель вашего ребенка! Каким бы вы хотели его видеть?» [1].

Для выявления общей одаренности ребенка использовалась модель, предложенная исследователем А. И. Савенковым [1]. Данный опрос был

предложен родителям детей 1–2-х классов гимназии № 122 г. Казани. Его задача – оценка общей одаренности ребенка родителями. Согласно А. И. Савенкову, предлагается оценить уровень сформированности девяти характеристик, обычно наблюдаемых у одаренных детей,

- любознательность,
- сверхчувствительность к проблемам,
- способность к прогнозированию,
- словарный запас,
- способность к оценке,
- изобретательность,
- способность рассуждать и мыслить логически,
- настойчивость (целеустремленность),
- требовательность к результатам собственной деятельности (перфекционизм) [1, с. 167–170].

Согласно данной методике, родители должны были оценить каждый параметр, пользуясь следующей шкалой: 5 – оцениваемое свойство личности развито хорошо, четко выражено, проявляется часто в различных видах деятельности и поведения; 4 – свойство заметно выражено, но проявляется непостоянно, при этом и противоположное ему проявляется очень редко; 3 – оцениваемое и противоположное свойства личности выражены нечетко, в проявлениях редки, в поведении и деятельности уравновешивают друг друга; 2 – более ярко выражено и чаще проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому; 1 – четко выражено и часто проявляется свойство личности, противоположное оцениваемому, оно фиксируется в поведении и во всех видах деятельности; 0 – сведений для оценки данного качества нет.

Обработка результатов проводилась следующим образом. Поставленные отметки отмечались на графике 0 1 2 3 4 6 5 7 8 9. Идеальный результат – правильный девятиугольник. Но у реального ребенка при объективной оценке обычно получается «звездочка» сложной конфигурации.



Рис. 1. Оценка общей одаренности ребенка

Результаты полученных данных оценивания родителями общей одаренности своих детей распределены следующим образом:

- любознательность – 92 %;
- сверхчувствительность к проблемам – 82 %;
- способность к прогнозированию – 58 %;
- словарный запас – 74 %;
- способность к самооценке – 46 %;
- изобретательность – 55 %;
- способность рассуждать и мыслить логически – 57 %;
- настойчивость (целеустремленность) – 42 %;
- требовательность к результатам собственной деятельности (перфекционизм) – 64 %.

Этот график дает наглядное представление, на что родителям надо обратить внимание. Необходимо также отметить, что по результатам данного опроса мы столкнулись с фактом, что родители не всегда правильно оценивают своих детей. Несомненно, что для выявления и развития одаренного ребенка необходима помощь со стороны специалистов – педагогов и психологов школы.

Другой группе родителей детей 5-го класса гимназии № 122 г. Казани была предложена анкета, составленная автором, «Учитель Вашего ребенка. Каким бы Вы хотели его видеть?». В анкетировании участвовало 75 человек. Родителей попросили выделить пять наиболее значимых качеств в работе с одаренными детьми. Анкета состояла из следующих пунктов:

- творческий,
- понимающий,
- честный,
- добрый,
- знающий свой предмет,
- ответственный,
- уважающий учеников,
- справедливый,
- терпеливый,
- уравновешенный,
- заинтересованный,
- с чувством юмора,
- мудрый,
- вызывающий доверие,
- умеющий находить индивидуальный подход к детям,
- безгранично любящий свою работу,
- тактичный.

Среди наиболее значимых пяти качеств родители выделили следующие:

- умеющий находить индивидуальный подход к детям (100 %),

- знающий свой предмет (93 %),
- творческий (92,5 %),
- заинтересованный (87 %),
- понимающий (86 %).

Из результатов данного опроса можно сделать вывод, что родители одаренных детей, прежде всего, хотят видеть такие качества у учителя, которые помогли бы развивать индивидуальные особенности детей и их креативность.

Также необходимо упомянуть о социально-экономических и национально-культурных условиях. С этими трудностями сталкиваются одаренные учащиеся из семей с низким экономическим статусом и неблагоприятным социально-культурным окружением. В некоторых странах на развитие одаренных девочек может оказывать сильное влияние национальные и культурные стереотипы окружения.

Нередко у одаренных учащихся с дисгармоничным типом развития наблюдаются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них заметны повышенная впечатлительность и чувствительность. Для таких детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности. Они думают, что именно в них кроется причина удач и неудач, что часто приводит к необоснованному чувству вины, самобичеванию и иногда к депрессивным состояниям. Отечественный исследователь Ф. Ратнер выделяет следующие аспекты в сфере психосоциального развития одаренных:

- сильно развитое чувство справедливости;
- наличие личной системы ценностей;
- яркое воображение;
- развитое чувство юмора;
- склонность к преувеличению страха;
- способность к экстрасенсорному восприятию;
- способность понимать и чувствовать без

лишних слов;

- легкая уязвимость [11, с. 22–23].

Следующая проблема заключается в том, что одаренные дети, попадая в школьные коллективы, где у большинства их сверстников средние способности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность и недоверие со стороны окружающих. В результате у одаренных учащихся формируется стремление не выделяться, не выглядеть белой вороной, их творческие возможности со временем нивелируются [6].

Исходя из перечисленных факторов, можно сделать вывод, что одаренные дети находятся в состоянии большого риска социальной изоляции. У таких детей возникают трудности в нахождении близких

по духу друзей, появляются проблемы в общении со сверстниками, их не понимают окружающие и им трудно приспособиться к жизни в обществе. Поэтому, наряду с педагогами и психологами, большое значение имеет семья и эмоциональный климат в семье, понимание родителями детской одаренности. Именно в семье у ребенка развиваются его природные задатки, формируются ценностные ориентиры и взгляды на жизнь. Очень важно, чтобы родители проявляли пристальное внимание к его интересам и потребностям, способствовали развитию его творческих способностей, подчеркивали его успехи, радовались победам вместе с ребенком. Все это стимулирует ребенка к дальнейшему самосовершенствованию и достижению новых результатов. Доброжелательный эмоциональный климат семьи создает благоприятную психологическую базу для развития творческой личности и успешной адаптации в социуме. Если одаренный ребенок не понят родителями в семье, его считают неудачливым, непослушным, его наказывают и отвергают, его активная познавательность и мотивация подавляются. У такого ребенка будет очень низкий стимул развиваться и достигать успехов. Его способности будут нивелироваться, возникают внутренние переживания, боязливость или склонность к агрессии.

Необходимо отметить, что в данной ситуации очень важна педагогическая грамотность родителей, их готовность создавать условия для раскрытия и реализации творческого потенциала личности ребенка. Исходя из этого, родителям необходима квалифицированная поддержка со стороны педагогов и психологов.

Согласно исследователям И. А. Бобровой и О. В. Чурсиновой [12], существуют три педагогических условия, обеспечивающих эффективность подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком:

- принцип педагогической поддержки (безусловное принятие ребенка, доверие, создание ситуации выбора, доброжелательность, демократичность общения, создание атмосферы творчества в семье, согласованность в воспитании);
- организация информального образования родителей (образование за пределами стандартной образовательной среды);
- совместная деятельность педагогов, родителей и детей, создающая общие эмоциональные переживания и направленная на достижение гармоничных взаимоотношений.



Среди форм сотрудничества педагогов с родителями можно выделить следующие:

- классные собрания по итогам учебной деятельности;
- консультации родителей по вопросу воспитания и развития одаренных детей;
- организация культурных мероприятий: экскурсии, встречи с интересными людьми, праздники;
- соревнования, конкурсы, выставки;
- мониторинги родительской удовлетворенности условиями обучения и воспитания учащихся.

Какими же качествами должны обладать родители, чтобы способствовать развитию творческих способностей своего ребенка? В своей статье Г. К. Нурбалина [13] подчеркивает, каким образом могут действовать родители, чтобы создать условия для успешного развития своих одаренных детей, демонстрируя собственным поведением, а именно они:

- ценят то, что хотят привить ребенку в моральном, социальном или интеллектуальном плане;
- опираются на собственные силы и позволяют ребенку самому искать выход из сложившейся ситуации;
- практически не оказывают давления на ребенка в его школьных делах, но всегда готовы оказать помощь в случае необходимости.

Очевидно, что для родителей одаренных детей очень важен весь этап развития: дошкольное воспитание, поступление в школу и школьное обучение. Автор Е. С. Белова [14] в своей статье подробно рассматривает отношения родителей с одаренными детьми в дошкольном возрасте. В ее работе были исследованы две группы детей, с высокими интеллектуальными способностями и средними. Такие параметры, как гиперпротекция, чрезмерность и недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность требований-запретов, были гораздо ниже в процентном соотношении у родителей 1-й группы детей, нежели у родителей 2-й группы, что, по мнению автора, вызвано определенными нарушениями воспитательного процесса в семье. Однако «комплексный анализ позволил выделить родителей, которых отличали чуткое и доброжелательное отношение к детям, гармоничный стиль воспитания, их было больше среди родителей одаренных дошкольников,

чем среди родителей детей с менее выраженными творческими способностями» [15].

Каково отношение одаренного ребенка к родителям? Какие качества родителей наиболее важны для одаренного ребенка? В первую очередь среди них важно выделить интеллектуальные и личностные особенности родителей, а также их активную жизненную позицию. Многие родители таких детей в детстве также проявляли неординарные способности.

Эмоциональный климат семьи – важный компонент в развитии и воспитании одаренного ребенка. Такому ребенку необходимо ощущать понимание и уважение. Следует упомянуть о демократическом стиле воспитания. Стиль, основанный на жестком контроле, давлении, препятствует развитию одаренной личности. Часто родители предъявляют много требований к своему одаренному ребенку, что приводит к не всегда благоприятным последствиям, а именно к перфекционизму, информационной перегруженности и чрезмерной соревновательности. Нельзя сказать, что данные качества являются отрицательными, но они могут приводить к серьезным последствиям, таким как тревожность, напряжение, заниженная самооценка.

Таким образом, успешное развитие одаренного ребенка происходит в процессе сотрудничества педагогов и родителей. Большое значение имеет благоприятный климат в семье, который способствует развитию детской одаренности без ущерба, нанесенного детской психике и здоровью. Родители должны знать об одаренности, психологических особенностях одаренных детей, их проблемах и трудностях, специфике взаимодействия с одаренным ребенком, условиях поддержки и развития одаренности. Как показало наше исследование, многие родители не всегда могут правильно оценивать характеристики своих детей и, соответственно, корректировать и развивать творческий потенциал личности. Педагоги должны быть готовы квалифицированно помочь и поддержать родителей. Проблема взаимодействия с одаренным ребенком в семье раскрывает сущность готовности родителей к уважительно-му и творческому сотрудничеству с детьми.

### Список источников

1. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002. 352 с.
2. Weyns T., Preckel F., Verchueren K. Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: an experimental study // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. Art. 103215. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>.

3. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 136–144. DOI 10.32744/pse.2018.5.15.
4. Зайцева О. А. Педагогическое сопровождение родителей одаренных детей // Современная образовательная среда: теория и практика: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2019. С. 40–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37615117> (дата обращения: 22.07.2024).
5. The cooperation between family and school as an important aspect in the development of gifted children / G. F. Gali, A. V. Fakhrutdinova, G.Y. Grevtsova, A. I. Gali // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7 (4). P. 422–426. DOI <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7457>.
6. Гали Г. Ф. Комплексный характер одаренности: зарубежный опыт. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 120 с. URL: [https://repository.kpfu.ru/?p\\_id=129856#](https://repository.kpfu.ru/?p_id=129856#) (дата обращения: 22.07.2024).
7. Очерцова Л. И., Воробьева Л. Н. Работа с одаренными детьми в школе (из опыта работы) // Вестник научных конференций. 2021. № 31 (67). С. 105–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45770020> (дата обращения: 22.07.2024).
8. Здорик А. С. Педагогические кадры как критерий оценки качества обучения одаренных детей // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 21. С. 100–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44282134> (дата обращения: 22.07.2024).
9. Yazdani S., Daryei G. Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents // PACIFIC Science Review B: Humanities and Social Sciences. 2016. Vol. 2 (3). P. 100–105. DOI <https://doi.org/10.1016/j.psr.2016.09.019>.
10. Тупикина Я. М. Особенности воспитания одаренных детей дошкольного возраста. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/676667> (дата обращения: 01.04.2024).
11. Ратнер Ф. Л. Качество образования: педагогический аспект // Высшее образование в России. 2019. № 28 (12). С. 87–96. DOI <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-87-96>.
12. Боброва И. А., Чурсинова О. В. Семья как развивающая среда для одаренного ребенка. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_NIOXXI\\_2012/Psihologia/8\\_117847.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Psihologia/8_117847.doc.htm) (дата обращения: 22.07.2024).
13. Нурбалина Г. К. Практические советы родителям одаренных детей. URL: <https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=1025> (дата обращения: 22.07.2024).
14. Белова Е. С. Детско-родительские отношения в семье с одаренным дошкольником. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-v-semie-s-odarennym-doshkolnikom/viewer> (дата обращения: 22.07.2024).
15. Забара И. В. Особенности проявления внутриличностных конфликтов у одаренных детей // Интернаука. 2016. № 21 (2). С. 51–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27809151> (дата обращения: 22.07.2024).

*Статья поступила в редакцию 03.04.2024; одобрена после рецензирования 01.07.2024; принята к публикации 08.07.2024.*

*The article was submitted 03.04.2024; approved after reviewing 01.07.2024; accepted for publication 08.07.2024.*

УДК 371.261

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-11-18

**Габит Муканаевич Кусаинов***Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Казахстан, g-satybaldy@list.ru***Ардак Толеуовна Дюсенбаева***Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Казахстан, ardakdt@mail.ru***Салтанат Гиззатовна Жумабаева***Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Казахстан, Zhumabaeva@list.ru*

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы создания концептуальной модели интеграции внутреннего и внешнего оценивания и ее пилотной апробации в практике общеобразовательных школ Казахстана.

*Ключевые слова:* концептуальная модель; национальная интегрированная система; внутреннее и внешнее оценивание; апробация.

**Gabit M. Kussainov***National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan, g-satybaldy@list.ru***Ardak T. Dyusenbayeva***National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan, ardakdt@mail.ru***Saltanat G. Zhumabayeva***National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan, Zhumabaeva@list.ru*

## CONCEPTUAL MODEL OF INTEGRATION OF INTERNAL AND EXTERNAL ASSESSMENT OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS

*Abstract.* The article discusses the issues of creating a conceptual model for the integration of internal and external assessment and its pilot testing in the practice of secondary schools in Kazakhstan.

*Keywords:* conceptual model; national integrated system; internal and external assessment; testing.

Моделирование в педагогике представляет собой метод научного познания, который заключается в построении моделей педагогических процессов, явлений и систем. Модель – это упрощенное представление о реальном объекте, которое отражает его основные характеристики и закономерности функционирования.

Моделирование оценивания – это метод разработки и использования моделей для оценки знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, является эффективным инструментом для описания и прогнозирования результатов обучения, в целом повышения качества образования.

Целью моделирования оценивания является создание объективной, справедливой и эффективной системы оценивания, которая позволяет измерять достижения обучающихся, отслеживать их прогресс, оценивать эффективность образовательных программ и принимать обоснованные решения о дальнейшем обучении обучающихся.

Существует несколько видов моделей оценивания:

1) целевая модель, которая фокусируется на том, насколько хорошо обучающиеся достигают целей обучения;

2) нормативная модель оценки знаний и умений обучающихся реализуется путем сравнения их результатов с результатами других обучающихся;

3) критериальная модель оценки знаний и умений обучающихся предполагает сравнение их результатов с заранее определенными критериями;

4) личностно-ориентированная модель оценки знаний и умений обучающихся осуществляется с учетом их индивидуальных особенностей и темпов развития;

5) компетентностная модель оценивает способность обучающихся применять знания и умения в реальных ситуациях.

В нашей работе использовались все виды моделей с учетом их положительных аспектов.

Моделирование оценивания включает в себя несколько этапов:

I этап. Определение целей и задач оценивания, т. е. следует определить, что необходимо оцени-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках программно-целевого финансирования научно-технической программы BR21882300 «Концептуальные основы национальной интегрированной системы оценивания» (2023–2025 гг., Национальная академия образования им. И. Алтынсарина).

вать, для чего нужна оценка и какие решения будут приниматься на основе результатов оценки.

II этап. Разработка критериев оценивания: т. е. необходимо определить критерии, по которым будут оцениваться знания и умения обучающихся. Критерии должны быть четкими, понятными и измеримыми.

III этап. Выбор методов и инструментов оценивания: на данном этапе необходимо выбрать методы и инструменты, которые будут использоваться для сбора информации о знаниях и умениях обучающихся. Методы и инструменты должны быть валидными и надежными.

IV этап. Проведение оценивания: в этот период осуществляется сбор информации о знаниях и умениях обучающихся.

V этап. Анализ и интерпретация результатов оценивания: на данном этапе происходит анализ и интерпретация полученных результатов. На основе результатов оценивания делаются выводы об уровне знаний и умений обучающихся, а также о том, насколько успешно достигнуты цели и задачи обучения.

VI этап. Принятие решений: на завершающем этапе принимаются решения о том, как использовать полученные результаты оценивания. Решения могут касаться дальнейшего обучения обучающихся, предоставления им дополнительной поддержки и т. д. [1; 2; 3; 4].

В соответствии с таким подходом велась разработка концептуальной модели оценивания, целью которой стало обеспечение объективного и достоверного оценивания достижений обучающихся в соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан (ГОСО).

Выдвинутые задачи направлены на обеспечение:

- 1) непрерывности и преемственности оценивания достижений обучающихся от дошкольного образования до профессионального образования;
- 2) объективности и достоверности оценивания достижений обучающихся;
- 3) сопоставимости результатов оценивания достижений обучающихся с результатами оценивания достижений обучающихся в других странах;
- 4) использования результатов оценивания достижений обучающихся для повышения качества образования.

В качестве руководящих идей выделены следующие основные принципы оценивания (см. табл. 1).

Важно отметить, что эти принципы не являются взаимоисключающими. Напротив, они долж-

ны работать вместе, чтобы создать справедливую и эффективную систему оценивания.

Методологической основой национальной интегрированной системы (НИСО) является диалектический принцип всеобщей связи, определяющий единство и взаимосвязь явлений, при котором при изменении одного явления, меняется второе. Процессы обучения и оценивания взаимосвязаны, оценивание является частью обучения. При совершенствовании оценивания меняется и оценивание, повышается качество образования.

Идея Блэка и Уильямс о единстве обучения и оценивания подтверждает необходимость совершенствования оценивания как составляющей процесса обучения [5]. Оценивание как поддержка обучения обучающихся и средство совершенствования обучения должно быть интегрировано с внешним оцениванием. Внешнее оценивание не должно ограничиваться измерением уровня достижения, а тоже, как и внутреннее оценивание, должно давать рекомендации по совершенствованию обучения и повышению качества образования в школе.

НИСО должна иметь единые подходы и критерии к оцениванию учебных достижений к внутреннему и внешнему оцениванию, соответствующим национальным стандартам (ГОСО) и международными рамкам (PISA и др.).

Содержание оценивания, задания для оценивания внутреннего оценивания и внешнего мониторинга образовательных достижений обучающихся (МОДО) необходимо приблизить к заданиям PISA, чтобы сократить разрыв между результатами внутреннего и внешнего оценивания.

Анализ литературы показывает, что при исследовании проблем оценивания наиболее эффективными инструментами, которые позволяют повысить качество образования, являются деятельностный, компетентностный, конструктивистский, ценностный и инклюзивный подходы.

Кроме контент-анализа, в исследовании использовались качественные и количественные методы: анкетирование; интервью обучающихся и педагогов; анализ краткосрочных планов урока; проведение наблюдений за уроками, где используется модель оценивания; сбор отзывов от учащихся и учителей о модели; проведение фокус-групп и интервью с заинтересованными сторонами (учителя, учащиеся, родители, администрация школ, органы управления образованием); анализ сильных и слабых сторон модели; формулирование выводов о ее потенциальной эффективности; результаты суммативного оценивания за раздел/четверть и др.

Таблица 1

**Принципы оценивания**

Принципы	Описание
Актуальность	Оценивание должно быть релевантным для текущих знаний и навыков обучающихся, т. е. задания и критерии оценивания должны отражать то, что обучающиеся должны знать и уметь делать на данном этапе обучения (например, актуальность обеспечивается за счет использования актуальных материалов, связи оценивания с реальными задачами, регулярного обновления заданий и критериев)
Целеориентированность	Оценивание должно быть направлено на достижение конкретных целей обучения, т. е. задания и критерии оценивания должны быть четко связаны с тем, что обучающиеся должны знать и уметь делать
Конкретность	Критерии и процедуры оценивания должны быть четкими, понятными, измеримыми и сформулированы таким образом, чтобы не допускать двоякого толкования, т. е. обучающиеся должны точно знать, что от них ожидается, как их работа будет оцениваться
Справедливость	Оценивание должно быть справедливым и недискриминационным для всех обучающихся, независимо от их происхождения, способностей или опыта, т. е. все обучающиеся должны иметь равные возможности для демонстрации своих знаний и навыков
Академическая честность	Оценивание должно быть основано на честной и объективной оценке работы обучающихся, т. е. все обучающиеся должны иметь равные возможности для демонстрации своих знаний и навыков за счет ясных инструкций, справедливых критериев оценивания, использования антиплагиатных систем
Инклюзивность	Оценивание должно быть доступным и справедливым для всех обучающихся, независимо от их происхождения, способностей или опыта, т. е. использование разнообразных методов оценивания, учитывающих различные стили обучения и потребности обучающихся, например проекты, портфолио, само- и взаимооценивание
Достоверность	Оценивание должно быть объективным, достоверным и отражать реальный уровень знаний и навыков обучающихся, т. е. основываться на объективных критериях, а обучающиеся должны иметь возможность получить обратную связь о своей работе
Надежность	Оценивание должно быть точным и последовательным, т. е. разные оценивающие, используя одни и те же критерии, должны прийти к одинаковым результатам, для чего необходимо иметь четкие критерии оценивания, стандартизированные процедуры оценивания, калибровку оценивающих
Валидность	Оценивание должно измерять то, что оно должно измерять, т. е. задания и критерии оценивания должны соответствовать целям обучения, что обеспечивается через соответствие заданий целям обучения, использование различных методов оценивания, обратную связь от обучающихся
Прозрачность	Процесс оценивания должен быть открытым и прозрачным для обучающихся, т. е. они должны понимать, как их работа будет оцениваться, критерии оценивания должны быть доступны всем обучающимся, которые должны иметь возможность ознакомиться с образцами работ, соответствующих разным уровням оценки, иметь доступ к своим оценкам и обратной связи

Структура оценивания – система, которая определяет, какие знания, умения и навыки будут оцениваться, какими методами будет проводиться оценивание, какие критерии будут использоваться для оценки и какие оценки будут выставляться.

Существуют два основных вида оценивания:

1. Внешнее оценивание, проводится внешними организациями и направлено на обеспечение объективности и стандартизации оценок.

2. Внутреннее оценивание, проводится педагогами и направлено на улучшение качества обучения обучающихся и их достижений.

Составными компонентами внешнего оценивания являются:

- Единое национальное тестирование (ЕНТ), ориентировано на определение уровня подготовки выпускников школ для поступления в вузы.
- Мониторинг образовательных достижений обучающихся (МОДО), направлен на оценку качества образования в целом по стране.
- Международное сравнительное исследование (PISA, TIMSS, PIRLS и др.), проводится для сравнения результатов обучения обучающихся в разных странах.

- Аккредитация (институциональная и специализированная (программная), проводится для оценки соответствия образовательных программ и деятельности организаций образования стандартам аккредитации.

- Оценка знаний педагога (ОЗП), проводится для определения уровня профессиональной компетентности педагогов.

- Аттестация обучающихся, педагогов и руководителей, организаций образования, проводится для оценки их профессиональной деятельности.

- Лицензирование образовательной деятельности, проводится для определения соответствия деятельности организаций образования требованиям законодательства.

Внутреннее оценивание включает в себя:

1. Критериальное оценивание:

1) формативное оценивание проводится в процессе обучения для определения его эффективности и внесения необходимых корректировок;

2) суммативное оценивание проводится по завершении обучения для определения итоговых достижений обучающихся за раздел/четверть.

2. Оценивание достижений обучающихся в рамках внеурочной деятельности в виде портфолио, т. е. коллекция работ обучающихся, демонстрирующая их достижения и прогресс.

3. Итоговая аттестация и мониторинг:

1) итоговая аттестация ориентирована на определение соответствия знаний и умений обучающихся требованиям ГОСО и типовым учебным программам (ТУПр);

2) мониторинг проводится для оценки качества обучения в рамках организации образования.

Внешнее и внутреннее оценивание не являются взаимоисключающими и могут быть использованы в сочетании друг с другом для создания более полной и точной картины знаний, умений, навыков и ценностей обучающихся (см. табл. 2).

Таблица 2

**Сравнение внешнего и внутреннего оценивания**

Критерий	Внешняя оценка	Внутренняя оценка
Цель	Обеспечить объективность и стандартизацию оценок	Улучшение качества обучения обучающихся и их достижений
Проводится	Внешними организациями	Учителями, администрацией школы
Частота	Редко (1-2 раза в год)	Регулярно (в течение учебного года)
Методы	ЕНТ, МОДО, PISA, TIMSS, PIRLS, аккредитация, НКТ (ОЗП), аттестация, лицензирование (тесты, экзамены)	Формативное и суммативное оценивание, портфолио, итоговая аттестация, мониторинг (тесты, проекты, портфолио, наблюдения)
Преимущества	Сравнимость результатов, идентификация проблем, стимуляция к улучшению	Гибкость, адаптивность, отслеживание прогресса, самооценка
Недостатки	Узкоспециализированность, стресс, не всегда отражает знания и умения	Субъективность, трудоемкость, не всегда обеспечивает сравнимость
Результаты	Влияют на поступление в вуз, аттестат	Влияют на оценки, индивидуализацию обучения

Вывод: внешняя и внутренняя оценки являются взаимодополняющими друг друга инструментами, которые необходимо использовать вместе для обеспечения качественного образования. Если внешнее оценивание дает объективную картину уровня подготовки обучающихся, то внутреннее позволяет отслеживать прогресс обучающихся в течение учебного года и корректировать процесс обучения.

Для достижения наилучших результатов необходимо использовать оптимальное сочетание внешнего и внутреннего оценивания.

### **Интеграция внутреннего и внешнего оценивания**

Целями интеграции являются:

1. Обеспечение целостного понимания образовательных достижений и проблем.

2. Содействие улучшению образовательных практик и результатов обучения.

3. Повышение ответственности организаций образования.

Интеграция – это процесс объединения данных, полученных из разных источников, для создания более полной картины. В контексте внутрен-

него и внешнего оценивания это означает процесс объединения данных двух видов оценивания для достижения целей и получения более полной и точной картины уровня подготовки обучающихся.

**К основным направлениям интеграции нами отнесены:**

1. Согласование целей и содержания внутреннего и внешнего оценивания.
2. Использование единых критериев оценки.
3. Взаимосвязь методов и форм оценивания.
4. Использование результатов внутреннего оценивания для подготовки к внешнему оцениванию.

**Способы интеграции:**

- сравнение результатов внутреннего и внешнего оценивания;
- использование данных результатов внутреннего оценивания для подготовки и корректировки заданий внешнего оценивания;
- использование данных результатов внешнего оценивания для корректировки процесса и улучшения системы внутреннего оценивания;

- разработка системы оценивания, учитывающей внутренние и внешние факторы [6; 7].

Для внедрения пилотной апробации были проанализированы серии последовательных уроков педагогов городских и сельских школ Павлодарской области (всего 12 школ), анализ позволил выявить следующие проблемы:

- 1) неумение систематизировать цели обучения учебной программы для целостного освоения подраздела согласно потребностям и возможностям обучающихся;
- 2) неумение формировать цели урока согласно целям обучения долгосрочного плана;
- 3) неумение определять академическую и функциональную части цели урока для оценивания результатов обучения обучающихся (см. табл. 3);
- 4) процесс внутреннего (формативного) оценивания спонтанный, слабое владение методами и приемами формативного оценивания (см. табл. 4).

Таблица 3

**Проблемы в целеполагании**

Цели обучения и урока	Цели обучения по Типовой учебной программе
Цели обучения ТУПр	2.1.5.1 – строить высказывание, используя опорные слова для объяснения своих идей, чувств, мыслей, полученных при восприятии информации; 2.2.1.2 – читать про себя, используя поисковое / ознакомительное чтение; 2.3.3.1 – писать творческие работы с использованием рисунков / приложений / фотографий (с помощью учителя)
Цель урока	<i>Способствовать развитию логического мышления, воображения, речи учащихся</i>
Цели обучения ТУПр	2.1.1.1 – отвечать на простые вопросы по содержанию; 2.2.1.2 – читать про себя, используя поисковое / ознакомительное чтение; 2.2.2.1 – формулировать простые, уточняющие вопросы (с помощью учителя) по содержанию литературного произведения и отвечать на подобные, уметь находить ответы из текста / отрывка; 2.2.6.1 – находить сравнение, олицетворение, эпитет и определять их роль с помощью учителя
Цель урока	<i>Ты узнаешь, как меняется настроение героя в произведении</i>
Цели обучения ТУПр	2.1.5.1 – строить высказывание, используя опорные слова для объяснения своих идей, чувств, мыслей, полученных при восприятии информации; 2.2.7.1 – определять изменения в поступках героя / в пейзаже в процессе развития сюжета с помощью учителя; 2.2.6.1 – находить сравнение, олицетворение, эпитет и определять их роль с помощью учителя
Цель урока	<i>Ты узнаешь, как меняется настроение героя в произведении</i>
Цели обучения ТУПр	2.2.6.1 – находить сравнение, олицетворение, эпитет и определять их роль с помощью учителя; 2.3.3.1 писать творческие работы с использованием рисунков / приложений / фотографий с помощью учителя)
Цель урока	<i>Читать вслух и про себя</i>

Таблица 4

## Проблемы в формативном оценивании

Этапы урока	План урока	Деятельность учащихся	Оценивание	Ресурсы
Середина урока. 4–40 мин.	<p><b>1. Актуализация жизненного опыта.</b> <b>Проверка д/з.</b> <b>Беседа по вопросам (слабоуспевающие уч-ся).</b> – Где проходят события? (В деревне.) – Сразу ли дедушка взял внука с собой? (Нет, только тогда, когда он попросил.) – Какие трудности, рассказывал дедушка, могут встретиться Аргыну? (Жара, жажда, голод.) – Почему дедушка решил устроить праздник? <b>Чтение по ролям (две группы).</b> <b>Целеполагание.</b> – Продолжим работу над произведением М. Тургеня «Помощник».</p> <p><b>2. Работа над темой.</b> – Скажите, как автор относится к Аргыну? – Каково ваше отношение к Аргыну? – Почему? (Он помощник.) <b>Физминутка.</b> <b>Работа с иллюстрациями.</b> Работа с иллюстрацией с. 101. – Какой момент произведения нарисовал художник? – Какая строчка из произведения подходит к иллюстрации? – Какой рисунок вы бы нарисовали? <b>Создание постера «Помощник» (работа в группе).</b> – Сегодня мы почувствуем себя в роли художников-иллюстраторов. Вам необходимо создать свой рисунок-постер к этому произведению. <b>Презентация работ.</b> Представитель от каждой группы представляет постер. – Каждый из вас сегодня член жюри, опустите свой жетон в ту группу, чей постер больше всего соответствует содержанию и эмоциональному настрою произведения. (Свой постер не оценивается.) <b>Подведение итогов голосования</b></p>	<p>Отвечают на вопросы.</p> <p>Две группы учащихся читают по ролям текст.</p> <p>Анализируют содержание, отвечают на вопросы. Формулируют понятие. Ответы детей.</p> <p>Выполняют совместную работу (используют домашние заготовки).</p> <p>Учащиеся заслушивают выступающих</p>	<p><b>ФО «Словесная похвала»</b></p> <p><b>Взаимооценивание по критерию</b></p> <p><b>Дескриптор (отвечают):</b> – Помощником или помощницей можно назвать человека, который помогает кому-либо своими делами.</p> <p><b>Словесная похвала.</b></p> <p><b>Взаимооценивание.</b></p> <p><b>Аплодисменты</b></p>	<p>Учебник, тетрадь.</p> <p>Слайд 1. 1. Правильное чтение. 2. Соблюдение ролей. 3. Эмоциональное чтение.</p> <p>Учебник, иллюстрация.</p> <p>А-2, маркеры, ножницы, иллюстрации, клей, рисунки.</p> <p>Жетоны, коробочки по числу групп.</p>
Конец урока. 40–45 мин.	<p><b>Итог урока.</b> Главный герой произведения – ... – Что вас удивило на уроке? – Что интересного заметили? – Что было очень легко? <b>Рефлексия «Звёздочка».</b> – Нарисуйте звёздочку определенного цвета. Красная – для меня важно и интересно. Коричневая – мне было трудно (не понравилось). Желтая – у меня получилось. <b>Домашнее задание на выбор:</b> Выполните задание из учебника с. 102, вопрос 3. Пересказ текста</p>	<p>Дети отвечают на вопросы. Проводят самооценку работы на уроке</p>	<p>Самооценивание</p>	<p>Слайд 3.</p> <p>Цветные карандаши, тетрадь</p>



Процесс внешнего оценивания также носит формальный характер, т. к. педагоги не придерживаются технических спецификаций, не отбирают или не группируют цели обучения для внешнего оценивания согласно времени, отведенного для суммативного оценивания за подраздел учебной программы, уровню мыслительных навыков и потребностей обучающихся.

Для развития творческих способностей, навыков ИКТ не используют различные варианты заданий, например *каллиграмм / рисунков / приложений / фотографий* согласно целям обучения ТУПр. Слабо или практически не используется разноуровневый / дифференцированный подход для определения уровня обученности по подразделу учебной программы.

Таблица 5

**Задания внешнего (суммативного) оценивания по литературному чтению за раздел «Мой родной край», 2-й класс, 2-я четверть**

Вид речевой деятельности	Чтение. Письмо
<b>Цель обучения</b>	2.2.1.2 – читать про себя, используя поисковое / ознакомительное чтение; 2.2.2.1 – формулировать простые, уточняющие вопросы (с помощью учителя) по содержанию литературного произведения и отвечать на подобные, уметь находить ответы из текста; 2.2.6.1 – находить сравнение, олицетворение, эпитет и определять их роль с помощью учителя; 2.3 – писать творческие работы с использованием каллиграмм / рисунков / приложений / фотографий (с помощью учителя)
<b>Критерий оценивания</b>	<i>Обучающийся</i> Читает про себя, используя поисковое / ознакомительное чтение. Формулирует простые вопросы, по содержанию литературного произведения и отвечает на подобные, умеет находить ответы из текста. Находит сравнение, олицетворение, эпитет. Пишет творческие работы с использованием каллиграмм / рисунков / приложений / фотографий
<b>Уровень мыслительных навыков</b>	Навыки высокого порядка
<b>Время выполнения</b>	25 минут

В этой связи необходимо было составить программу апробации с обязательным включением обучения педагогов для единого подхода внедрения процесса оценивания в школах.

Пилотная апробация модели НИСО проводилась согласно программе в период с 11 апреля по 24 мая 2024 года на базе школы-гимназии № 75 акимата Астаны и общеобразовательной школы № 1 с. Коянды Акмолинской области. В пилотной апробации принимали участие учителя казахского, русского языка и литературы и обучающиеся 2-х и 5-х классов с русским и казахским языками обучения. Всего в пилотной апробации принимали участие 4 педагога начальных классов, преподающих литературное чтение во 2-х классах и 5 учителей казахского и русского языков и литературы, преподающих литературу в 5-х классах, 116 обучающихся 2-х классов, 156 обучающихся 5-х классов.

Цель пилотной апробации: оценка объективности внутреннего оценивания (формативного и суммативного) и внешнего оценивания (гос. аттестация и МОДО) на основе методологии оценивания PISA.

Согласно программе, пилотная апробация проводилась в 4 этапа, в ходе которых апробированы единые подходы к внутреннему и внешнему оцениванию, основанные на методологии оценивания PISA.

Таким образом, результаты пилотной апробации позволили сделать следующие выводы:

1. Педагоги не знают особенностей учебных программ предмета, в том числе особенностей целей обучения, в которых интегрированы навыки функциональной грамотности.

2. Планирование уроков носит формальный характер, цели урока имеют расхождение с целями обучения, следовательно, цели обучения не реа-

лизуются на уроках. При планировании педагоги ориентируются не на достижение целей обучения учебной программы, а на выполнение всех заданий учебника по предложенной теме урока. Таким образом, содержание урока определяется содержанием учебника и не учитывает особенности и потребности обучающихся.

1. Задания для оценивания не ориентированы на достижение цели обучения, носят обобщенный характер, знаниеориентированный.

2. Оценивание в классе, т. е. формативное оценивание, формально, носит бессистемный характер, проводится с целью выставления баллов и обеспечения наполняемости оценок в электронном журнале. Педагоги при оценивании не ориентируются на критерии оценивания, разработанные и представленные в краткосрочном плане, разработанном по теме урока. Формативное оценивание проводится по принципу традиционного оценивания на основе сравнения учебных достижений обучающихся в классе и не дает обучающимся информации о сильных и слабых аспектах обучения, не способствует его улучшению.

3. Разработанные и представленные в краткосрочных планах критерии оценивания, дескрипторы не применяются на уроках. Оценивание в классе не реализуется согласно дескрипторам, комментарии по выполненным заданиям не дают информации о качестве выполненной работы и рекомендации по ее улучшению, лишь ограничиваются словесными «молодец», «хорошо», а также выдачей смайликов.

4. Обратная связь как инструмент формативного оценивания не используется на уроке. Педагоги объясняют это недостатком времени на уроке.

5. Обучающиеся не вовлечены в процесс само- и взаимооценивания, что не позволяет им осознанно и активно участвовать в учебном процессе и самостоятельно регулировать его.

Результаты апробации позволили сформулировать следующие рекомендации:

- провести системную работу по разъяснению педагогам особенностей учебных программ по общеобразовательным предметам, в том числе особенностей целей обучения, в которых интегрированы навыки функциональной грамотности;

- организовать работу по планированию обучения, в частности целеполагания согласно целям обучения программы, разработке критериев оценивания и заданий для оценивания с учетом особенностей и потребностей обучающихся;

- организовать обучение по реализации формативного оценивания на уроке;

- развивать рефлексивную культуру педагогов с целью применения ими результатов формативного оценивания в улучшении практики преподавания;

- внести изменения в нормативные правовые акты, регулирующие организационные вопросы реализации формативного оценивания, в частности исключения выставления баллов по результатам формативного оценивания, исключения учета результатов формативного оценивания в результатах суммативного оценивания.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Давкуш Н. В. Формирующее оценивание учебных достижений обучающихся в учебных заведениях. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-uchebnyh-dostizheniy-obuchayuschih-sya-v-uchebnyh-zavedeniyah> (дата обращения: 05.06.2024).

2. Темкин И. О., Леонтьева А. В. Моделирование количественных и качественных параметров, характеризующих функционирование региональной системы общего образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kolichestvennyh-i-kachestvennyh-parametrov-harakterizuyuschih-funktsionirovanie-regionalnoy-sistemy-obshchego> (дата обращения: 05.06.2024).

3. Кирюшкин С. В. Анализ моделей и новых подходов к оценке качества образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-modeley-i-novyh-podhodov-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 05.06.2024).

4. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-pedagogike> (дата обращения: 05.06.2024).

5. Black P., William D. Assessment and Classroom Learning. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:143347721> (дата обращения: 05.06.2024).

6. Гильмиева Г. Г., Хуснутдинова Л. Г. Оценивание предметных и метапредметных результатов обучающихся с применением технологии формирующего оценивания. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197426183.pdf> (дата обращения: 05.06.2024).

7. Веккессер М. В. Оценивание как компонент учебной деятельности в школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-kak-komponent-uchebnoy-deyatelnosti-v-shkole> (дата обращения: 05.06.2024).

*Статья поступила в редакцию 10.06.2024; одобрена после рецензирования 01.07.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 10.06.2024; approved after reviewing 01.07.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

УДК 371:351.851(581)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-19-24

Сергей Петрович Лякишев

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, liakishev\_sp@altspu.ru*

## КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В АФГАНИСТАНЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье с использованием сравнительно-исторического метода анализируются изменения конституционных норм, регулирующих образовательные отношения в Афганистане. Определены основные проблемы системы образования, выступающие в качестве объектов правового регулирования: доступность образования, закрепление его обязательного уровня и языка (языков) обучения, определение роли и места частного сектора, особенно в системе высшего образования, вопрос влияния религиозного фактора, традиционных устоев и роли государства в образовательной сфере.

*Ключевые слова:* конституция; конституционное право; основной закон; система образования Афганистана; начальное образование; пушту; дари; язык обучения.

Sergei P. Lyakishev

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, liakishev\_sp@altspu.ru*

## CONSTITUTIONAL AND LEGAL REGULATION OF EDUCATIONAL RELATIONS IN AFGHANISTAN: HISTORY AND MODERNITY

*Abstract.* Using the comparative historical method, the article analyzes changes in constitutional norms regulating educational relations in Afghanistan. The main problems of the education system, which act as objects of legal regulation, are identified: accessibility of education, consolidation of its compulsory level and language (languages) of instruction, determination of the role and place of the private sector, especially in the higher education system, the issue of the influence of the religious factor, traditional foundations and the role of the state in the educational field.

*Keywords:* constitution; constitutional law; basic law; educational system of Afghanistan; primary education; Pashto; Dari; language of education.

В любом государстве основной закон выступает в качестве базы для построения всей системы внутригосударственного права. Именно в конституции закладываются стратегические векторы развития правового регулирования и отражаются наиболее значимые события в общественно-политической жизни. Исследование эволюции конституционных норм имеет исключительно важное значение для понимания процессов, происходящих во всех сферах жизни общества, в том числе в образовании. Выступая в качестве неотъемлемой части общественных отношений, оно представляет исключительную ценность для настоящего и будущего любой общественно-политической системы, входит в состав предмета правового регулирования конституционного права практически всех современных государств.

Проблема взаимодействия традиционного уклада, религиозных установлений частых вооруженных конфликтов внутри страны в условиях сильного воздействия внешнеполитического фактора обуславливает научный интерес

к вопросам конституционного законодательства Афганистана. Сложный противоречивый, порой трагический ход истории независимого афганского государства стал одним из определяющих факторов развития конституционного права этой страны. Фактор переходного состояния афганского общества в настоящий момент, в условиях напряженной международной обстановки значительно повышает степень актуальности исследования вопросов конституционно-правового регулирования образовательной сферы.

Кроме этого, в научной литературе практически отсутствуют работы, в которых рассматривались бы в комплексе проблемы развития конституционного законодательства и истории просвещения Афганистана с использованием сравнительно-исторического метода в диахронном варианте.

Начиная с 1923 года по настоящее время было принято 7 вариантов основного закона. «Афганистан по праву можно отнести к государствам, где основной закон меняется очень часто» [1].

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Комплексный культурно-исторический и социологический анализ системы образования Афганистана» (государственное задание № 073-00014-24-03 от 19.03.2024 г.).

Принятие первой афганской Конституции 10 апреля 1923 года тесно связано с процессами обретения государственного суверенитета и попытками проведения падишахом Амануллою модернизации существующей системы государственного управления. В сложившейся практике конституционного права первые статьи основного закона, как правило, посвящаются системе высших органов государственной власти и определения круга их полномочий. Характерной особенностью рассматриваемого документа стало то, что нормы, закрепляющие свободу обучения, порядок создания и режим функционирования школ (статьи 14 и 15 соответственно), предшествуют статьям, определяющим и функции, и состав правительства (совета министров) Афганистана (статья 25). Это обстоятельство дает основание полагать, что вопросам образования придавалась большое значение. У монарха, инициировавшего реформы, было понимание роли обучения и воспитания в процессах модернизации. Неслучайно в этот период медаль «За заслуги в области образования» стала высшей наградой, в том числе среди военных в Афганистане, а чиновникам специальным распоряжением Амануллы-хана предписывалось подавать пример, отправляя своих детей в школы [2]. Для формирования социальной базы проводимых преобразований верховной власти требовалось повышение уровня грамотности большей части населения, особенно представителей государственного аппарата. На этом фоне вполне логичным представляется введение для подданных Афганистана обязательного всеобщего начального обучения, закрепленное в статье 68 конституции. Но делать однозначный вывод о прогрессивном характере конституционных норм в сфере образования было бы не совсем правильно. Борьба нового и традиционного укладов отразилась и в тех трех статьях, которые посвящены образованию. С одной стороны, провозглашалась свобода преподавания, с другой – вводился запрет на учреждение школ иностранцами и надзор правительства за образовательными организациями.

Даже половинчатые меры по демонтажу традиционных устоев привели к политическому кризису и смене власти в Афганистане. Следствием чего стало принятие нового основного закона Афганистана, которое произошло на заседании Лоя Джирги в сентябре 1930 года. Инициатором обновления конституционного законодательства выступил глава государства Надир-шах, провоз-

глашенный королем в 1929 году. В отличие от первой Конституции, действующей в течение 8 лет, вторая выступала в качестве основного закона в течение рекордных для этой страны 33 лет – с 1931 по 1964 год. Ряд исследователей отмечает ее консервативный характер. По мнению историка В. Г. Коргуна, «она стала шагом назад» по сравнению с предыдущей Конституцией [3, с. 222]. Вполне обоснованно предположить, что благодаря отсутствию радикальных норм, закреплению приоритета ислама (статьи 1, 13) и соответствию традиционному укладу данный основной закон действовал столь продолжительное время.

Новый основной закон устанавливал в Афганистане конституционную монархию. Императивным требованием к главе государства, падишаху, выступала обязанность исповедования ислама, провозглашенного государственной религией (статья 1). Подобная норма не могла не отразиться на всей общественно-политической системе, в том числе образовательной сфере. Положения гражданского и уголовного кодекса были приведены в соответствие с нормами шариата. Женщинам вменялось носить чадру, были закрыты женские школы и возрождена полигамия [2].

Конституция 1931 года, с одной стороны, во многом воспроизводила положения предыдущего основного закона, с другой – содержала значимые новеллы образовательной сферы, на которые следует обратить особое внимание. На первый взгляд, в статье 20 воспроизводится норма об обязательности начального образования, однако речь идет только о детях афганских подданных, в то время как в предыдущей Конституции 1923 года речь шла об обязательности начального образования для всех афганцев. Таким образом, резко сужался спектр субъектов получения этого уровня образования, учитывая неграмотность значительной части взрослого населения.

Аналогичная ситуация прослеживается и с провозглашением свободы преподавания, в новом законе она касается только «исламских наук» (статья 21). Сохраняются ограничения правоспособности иностранцев в образовании, в части учреждения и руководства школ, но закрепляются критерии для исключения из этого правила [4, с. 16]. Представители других государств должны быть приглашены правительством для распространения технических знаний, ремесел и изучения иностранных языков, только в этом случае им разрешалась организационно-управленческая деятельность в образовательной сфере.

К слову, это были не единственные ограничения для представителей других государств, им еще запрещалось служить в армии и владеть землей (статья 108) [4, с. 28].

В тексте Конституции 1931 года отсутствуют нормы, регламентирующие «языковой» вопрос, следовательно, не установлены статусы языков судопроизводства и обучения. В то же время основной закон наделял монарха широкими полномочиями, согласно которым падишах 4 ноября 1936 года издал приказ, фактически провозгласивший пушту государственным языком. В документе, в частности, отмечалось: «Наряду с языком фарси, который остается языком школы и литературным языком Афганистана, приложить максимум усилий в деле возрождения и развития языка пушту. Государственные служащие должны в первую очередь изучать этот язык и ввести его в устное и письменное обращение» [2, с. 216].

В Конституции народ Афганистана определен как «благородная нация Афганистана» [4, с. 14], но в реальности Афганистан не был этнически однородным государством и введение единого языка обучения на территории, где проживает свыше десяти народностей и несколько десятков мелких этносов, представляется весьма проблематичным. В то же время именно язык выступает одним из базовых факторов национального единства и развития единого образовательного пространства.

В следующей Конституции 1964 года языковой вопрос решен достаточно определенно, а именно в статье 3 в качестве официальных определены дари и пушту. Но приоритет оставался за последним. В силу статьи 35 обязанность государства по составлению и реализации эффективной программы развития устанавливалась только в отношении пушту. «Правящие круги Афганистана рассчитывали, что, если повысить статус языка пушту, это активизирует общественную и культурную жизнь афганцев, ликвидирует неграмотность и будет способствовать развитию просвещения» [5].

Принято считать, что этот документ носил либеральный характер, так как во многом соответствовал представлениям о буржуазной демократии в части закрепления прав на свободу мысли, собраний, неприкосновенность жилища, собственности, тайны переписки и др. Неслучайно в Боннской конвенции 2001 года, формализовавшей результаты военного вторжения США в Афганистан, именно этот вариант основного за-

кона Афганистана признавался действующим на период принятия новой конституции. Исключения составили только нормы, связанные с монархической формой правления. Он же принят за основу при разработке Конституции Афганистана 2004 года, действующей по настоящее время.

В Конституции 1964 года декларировалось право граждан на бесплатное образование (статья 34). Подобная норма в «чистом виде» обладала бы прогрессивным социальным характером. Но далее в статье следует оговорка о том, что цель государства в этой области – «достичь такого этапа, на котором для всех граждан Афганистана были бы созданы благоприятные условия для получения образования...» [6]. Такого рода юридическая конструкция порождает неопределенность конституционных гарантий реализации прав граждан на образование. Также половинчатый характер имело установление обязательности начального образования, так как оно действовало только в тех районах, где государство создало условия для получения образования этого уровня. О том, что такие условия были весьма ограниченными, свидетельствует тот факт, что в период действия конституции начальную школу посещало лишь 14,5 % детей [7, с. 310]. В этой связи нельзя было отказываться от ресурсов и возможностей «частного сектора» и подданным Афганистана предоставлялась возможность организовывать специальные школы и школы по ликвидации неграмотности.

Важной чертой основного закона 1964 года является то, что впервые в конституционном законодательстве появляются нормы, регулирующие деятельность высших учебных заведений. Верховная власть оставляла за собой исключительное право по созданию и управлению вузами. Несмотря на контроль со стороны государства, с конца 1960-х – начала 1970-х годов наблюдается рост студенческого движения. Особое недовольство этой социальной группы вызвал закон о высшем образовании 1968 года, запрещающий студенчеству участие в политической деятельности [7, с. 310]. Требования активной части академической молодежи базировались на правах и свободах, провозглашенных в Конституции 1964 года.

Разразившийся политический кризис привел к государственному перевороту и свержению монархии. 19 июля 1973 года новый орган – Центральный комитет – избрал опального генерала Мухаммада Дауда главой государства. Новые республиканские органы власти своими указами

распустили парламент, упразднили Верховный суд – оплот исламского духовенства, фактически приостановили действие Конституции 1964 года [3, с. 376].

В варианте республиканской Конституции 1977 года и принятом и на ее основе гражданском и уголовном законодательстве прослеживается тенденция на секуляризацию системы просвещения посредством постановки религиозных школ под полный контроль государства, было сохранено положение об официальных языках (статья 23) [5]. Но действовал этот документ весьма непродолжительное время и после апрельского государственного переворота и провозглашения Афганистана демократической республикой 9 мая 1978 года были обнародованы «Основные направления задач правительства ДРА».

Принятый революционным правительством Афганистана документ носил в большей степени программно-декларативный, чем нормативный характер. Он состоял из преамбулы «Основные принципы Демократической республики Афганистан», 10 глав, в которые вошли 68 статей. В качестве одной из приоритетных целей в сфере социально-культурной политики провозглашалась ликвидация неграмотности посредством реализации соответствующих государственных программ (статья 24), «расширения бесплатного среднего, высшего и профессионально-технического образования» (статья 29). Впервые в истории конституционного законодательства Афганистана в основном законе используется термин «идейное и нравственное воспитание» (статья 26).

Необходимо отметить, что объявленные меры не являлись пустой декларацией. За два года с апреля 1978 по весну 1981 года было построено более тысячи новых школ, их действующее количество составило 5 300 [7, с. 345]. К 1980 году в стране действовали 30 тысяч курсов по ликвидации безграмотности, а весной 1981 года число слушателей этих курсов превысило 520 тысяч человек [7, с. 342]. Были открыты новые библиотеки, расширена сеть профессиональных учебных заведений, начал работу еще один университет в г. Джелалабаде, создана Академия наук. В этом огромную помощь оказал Советский Союз.

Тесно связанный с образованием «языковой» вопрос решался более гибко, чем в предыдущих конституциях, так в статье 40 было указано на возможность публикации нормативных правовых актов не только на языках пушту и дари, но и на других языках народов Афганистана, по сути,

предоставляя им статус, приближенный к официальным. К тому же п. 5 статьи 26 предусматривал обучение на родном языке как средство развития национальной системы образования.

Тектонические сдвиги в мировой политической системе, связанные с политикой «перестройки» и «новым мышлением», ослаблением СССР и распадом социалистического лагеря, привели к необходимости разрешения назревших противоречий в Демократической Республике Афганистан путем проведения конституционной реформы. Новый основной закон был лишен помпезности, навеянной революционной романтикой, и по содержанию был более реалистичен. Главной его целью являлось укрепление социальной базы в борьбе с вооруженной оппозицией.

По Конституции 1987 года государство приняло на себя обязанность по оказанию мер поддержки по воспитанию детей (статья 15), отдыха и физического развития молодежи (статья 16), гарантировало право на бесплатное образование на родном языке (статья 56). Отличительной чертой от предыдущего основного закона стало разрешение открытия школ иностранцами. Принятые изменения в Конституции 1990 года носили политический характер. Нормы, регулирующие образовательную сферу, остались в обновленном законе без изменения.

После прихода к власти в 1996 году движение «Талибан» (организация, запрещенная в России) отменяет действие светских законов. Основой регулирования общественных отношений становится соблюдение норм шариата. Несмотря на то, что неоднократно обсуждались конституционные проекты, новая конституция была принята только после вооруженного вторжения коалиции государств во главе с США.

Старт принципиально нового этапа конституционного строительства связан с вооруженным вмешательством в дела Афганистана коалиции государств во главе с США и образованием временной администрации Х. Карзая, оформленное решением Боннской международной конференции 2001 года. Согласно этому документу, переходным правительством была начата разработка нового конституционного проекта.

Конституция 2004 года была принята Лоя Джиргой и утверждена главой переходного правительства Исламского государства Афганистан. В данном нормативном правовом акте серьезное внимание уделено вопросам образования. Об этом свидетельствует своеобразный рекорд среди всех

ранее действующих конституций: пять статей непосредственно касаются образовательной сферы (статьи 17, 43, 44, 45, 46). Впервые в истории конституционного права Афганистана в основном законе используется столь категоричная фиксация «гендерного вопроса» в образовании: «Государство обязано разрабатывать и осуществлять эффективные программы с целью создания и развития системы образования женщин» [8, с. 24].

Понимание причин появления подобной парадоксальной нормы в базовом законе Исламской Республики Афганистан неразрывно связано с конкретно исторической обстановкой появления этого документа и влияния внешних сил на его принятие. В докладах ООН по Афганистану от 27 апреля 2007 года очень обтекаемо охарактеризован круг участников разработки ее проекта: «Совместная группа в составе афганских и международных ученых» [9, с. 18]. Говоря более определенно, в разработке конституции участвовали представители других государств. Более контрастно силуэты интересантов проступают после знакомства с позицией организаторов вторжения в Афганистан – Соединенных Штатов, которые являются, образно выражаясь, «оплотом религии гендерного равенства». Президент США приветствовал принятие новой конституции, подчеркнув, что документ станет фундаментом для создания демократических институтов [10]. Постулаты «гендерного равенства» начали внедряться уже на стадии разработки основных положений конституции. Об этом свидетельствует экстраординарный для Афганистана факт: в органах, занимающихся подготовкой законопроекта, присутствовали женщины. В комиссии по составлению проекта их было две из девяти членов, в Конституционной комиссии – девять из тридцати пяти [11, с. 254]. Информация об этом новом проекте была широко растиражирована мировой прессой и породила неоднозначную реакцию внутри страны.

Но было бы неправильно считать, что такой вариант основного закона в корне ломал вековые устои афганского общества. В статье 45 государство брало на себя обязательство по разработке единой образовательной программы, основанной на положениях «священной религии Ислам», и программы религиозных дисциплин в школах, исходя из существующих в Афганистане исламских

течений. Таким образом, не только закреплён религиозный характер образования, но и введена его унификация.

Одно из самых прогрессивных положений в Конституции 2004 года – это гарантия бесплатности образования, в том числе и высшего, в государственных образовательных учреждениях и обязательность среднего образования (статья 43). Эта норма является новеллой в законодательстве Афганистана, так как в предыдущих вариантах основной закон предусматривал обязательность только начального уровня образования. Уделено внимание и высшему образованию, в частности предусмотрена возможность учреждения и руководства высшими и специальными учебными заведениями как государственными органами, так и гражданами, при наличии специального разрешения, даже иностранцами (статья 46).

В конституции достаточно либерально решался очень непростой для Афганистана «языковой вопрос». Во-первых, в статье 16 перечислены наиболее распространенные в государстве языки: пушту, дари, узбекский, туркменский, белуджский, пашаи, нуристанский, памирский, чего не было в предыдущих конституциях. Во-вторых, наряду с пушту и дари, подобный официальный статус получал один из перечисленных выше языков. Таким образом, появлялся третий официальный язык, но его применение ограничивалось местностью распространения.

После вывода войск США из Афганистана в августе 2021 года, которое более всего напоминало паническое бегство, новой афганской властью неоднократно поднимался вопрос о пересмотре положений Конституции 2004 года. Анализ истории конституционно-правового регулирования образовательных отношений позволяет выделить узловые моменты будущего конституционного проекта и с известной долей вероятности прогнозировать возможное решение. К таким «краеугольным камням» следует отнести вопрос доступности образования, закрепление его обязательного уровня и языка (языков) обучения, определение роли и места частного сектора, особенно в системе высшего образования, но, пожалуй, главным является вопрос влияния религиозного фактора, традиционных устоев и роли государства в системе образования в будущем основном законе.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Саженов Н. Д. История конституций Афганистана // Интернет-журнал «Афганистан.Ру»: [сайт]. URL: <https://afghanistan.ru/doc/138270.html> (дата обращения: 01.07.2024).
2. Шарифов Р. Я. Состояние системы образования Афганистана в 1929–1939 гг. // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-sistemy-obrazovaniya-afganistana-v-1929-1939gg/viewer> (дата обращения: 01.07.2024).
3. Коргун В. Г. История Афганистана. XX век. М.: ИВ РАН: Крафт+, Акад. наук. Ин-т востоковедения, 2004. 529 с.
4. Конституции государств Ближнего и Среднего Востока. М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. 591 с.
5. Основы конституционного права Исламской Республики Афганистан // Мастерская конституционного дизайна: [сайт]. URL: <https://worldconstitutions.ru/?p=1257> (дата обращения: 01.07.2024).
6. Конституция Афганистана 1964 года // Мастерская конституционного дизайна: [сайт]. URL: [worldconstitutions.ru/?p=472](https://worldconstitutions.ru/?p=472) (дата обращения: 01.07.2024).
7. История Афганистана с древнейших времен до наших дней. М.: Мысль, 1982. 368 с.
8. Конституции государств Азии: в 3 т. Т. 2. Средняя Азия и Индостан. М.: Норма, 2010. 1024 с.
9. Международные договоры по правам человека 27 апреля 2007 года. Базовый документ, составляющий часть докладов государств-участников. Афганистан // Организация Объединенных Наций: [сайт]. URL: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=HRI%2FCORE%2FAFG%2F2007&Lang=ru](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=HRI%2FCORE%2FAFG%2F2007&Lang=ru) (дата обращения: 01.07.2024).
10. Андреева Г. Н. Новая конституция Афганистана 2004 г. (Обзор) // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2005-03-011-g-n-andreeva-novaya-konstitutsiya-afganistana-2004-g-obzor/viewer> (дата обращения: 01.07.2024).
11. Коргун В. Г. Афганистан принимает новую конституцию // Ближний Восток и современность. 2004. Вып. 21. С. 254–276.

*Статья поступила в редакцию 10.06.2024; одобрена после рецензирования 28.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.  
The article was submitted 10.06.2024; approved after reviewing 28.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.*



УДК 371.12

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-25-30

Гузель Назифовна Муллахметова

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия, guzel.adyeva@mail.ru

## СПЕЦИФИКА РЕПЕТИТОРСТВА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

*Аннотация:* Целью статьи является анализ репетиторства в России и за рубежом. Исследование проводилось на основе дискурсивного анализа источников отечественных и зарубежных авторов. В статье рассмотрены особенности репетиторства в России, Германии и Китае. Результаты исследования показали, что услуги репетиторства пользуются высоким спросом из-за двух основных факторов: недостаточного уровня государственного / частного образования и с целью сдачи государственных экзаменов лучшим образом. Исследование дает первоначальное представление о подходах к системе репетиторства в России, Германии и Китае.

*Ключевые слова:* образование; частный репетитор; репетиторство; технологии обучения; государственное регулирование.

Guzel N. Mullakhmetova

Udmurt State University, Izhevsk, Russia, guzel.adyeva@mail.ru

## SPECIFICS OF TUTORING IN RUSSIA AND ABROAD

*Abstract.* The paper aims to analyze tutoring in Russia and abroad. The research was conducted on the basis of a discursive analysis of the sources of domestic and foreign authors. The article discusses the features of tutoring in Russia, Germany and China. The results of the study showed that tutoring services are in high demand due to two main factors: insufficient level of public/private education and in order to pass state exams in the best way. The study provides an initial understanding of the approaches to the tutoring system in Russia, Germany and China.

*Keywords:* education; private tutor; tutoring; learning technologies; government regulation.

В условиях глобализации и реформирования мировых образовательных систем качество учебного процесса является важнейшим показателем конкурентоспособности. Согласно статье 43 Конституции Российской Федерации, «каждый имеет право на образование». Кроме того, любой гражданин России имеет право на доступ к бесплатному дошкольному, начальному и среднему, среднему профессиональному образованию, а также к высшему образованию (на конкурсной основе) в государственных учреждениях [1].

Государственная политика Российской Федерации основана на признании принципа приоритетности образования [2]. Одной из главных задач является повышение качества образования, что невозможно без сокращения разрыва между потребностями учащихся в обучении и способностью образовательных учреждений реагировать на эти требования.

Профессия репетитора является относительно новой для российского образования, однако спрос на услуги таких специалистов неуклонно растет. Модернизированная образовательная среда требует педагогической поддержки со стороны специалиста, способного помочь учащимся спланировать собственную образовательную программу. Исследование репетиторства является актуальным вопросом в системе дополнительного образования. Репетиторство успешно реализуется по всему

миру. Правильное осуществление репетиторства напрямую влияет на успех обучения. В настоящее время уделяется внимание формам реализации репетиторства с целью его систематизации. Формы репетиторства и подходы государства к их реализации различаются в разных странах. Анализ опыта реализации репетиторства в зарубежных странах является актуальной задачей, поскольку в последующем может способствовать совершенствованию системы образования в России. В данной статье рассматриваются формы реализации репетиторства в России, Германии и Китае.

Объектом исследования является репетиторство как проблема педагогической науки и практики. Предметом исследования выступают формы реализации репетиторства в России, Китае и Германии.

Целью исследования является анализ форм реализации репетиторства в разных странах с целью использования лучших практик в России в рамках реформирования системы образования.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть репетиторство как важный аспект образовательных услуг.
2. Определить причины роста популярности репетиторства по всему миру.
3. Проанализировать формы реализации репетиторства в России, Китае, Германии.

Выбор данной тематики обусловлен, с одной стороны, ростом спроса на услуги частного репетиторства, с другой стороны, отсутствием систематизации данного явления в нашей стране. Частное обучение и наставничество в России по-прежнему в большинстве случаев является частью теневого образования.

Мы считаем, что исследование методов и форм репетиторства расширит наше понимание данной системы как в России, так и в зарубежных странах. По нашему мнению, формы реализации репетиторства в других странах могли бы быть применены в российской системе образования уже сейчас и для исследований в целом с возможностью применения в будущем.

Научная новизна заключается в определении специфики реализации репетиторства в России, Китае и Германии, отношении государства к данному явлению в указанных странах.

Теоретической значимостью исследования является вклад в развитие педагогической науки, дополнены теоретические основы репетиторства как важного явления в сфере образовательных услуг.

Практическая значимость исследования состоит в том, что проведенный анализ реализации репетиторства в зарубежных странах может способствовать совершенствованию системы образования в России в будущем.

Вопросы репетиторства исследовались многими учеными мира. Зарубежные исследователи обращают внимание на вопросы организации учебного процесса, а также повышения квалификации преподавателей. Что касается отечественных исследований, то увеличилось количество публикаций, посвященных дистанционному обучению. Исследования репетиторства как части образовательных услуг рассматривали в своих трудах такие авторы, как Н. А. Глузман, Го Хуэйчжэнь, А. А. Жуковска, Е. Колесникова, Н. Г. Крылова, А. А. Наумова, М. Bray, Wei Zhang и др. Однако данная проблематика требует непрерывного углубления и расширения в части методических и практических рекомендаций, поскольку для российской системы образования одной из главных задач является повышение качества образовательных услуг. Статья содержит результаты обзора литературы и анализа теоретических и практических исследований отечественных и зарубежных авторов.

Методы исследования:

- исторический (зарождение и развитие деятельности наставничества);

- научного познания (обоснование роста популярности репетиторства);
- анализ и синтез (исследование особенностей репетиторства в разных странах).

В течение XX века обучение и развитие детей в основном осуществлялось посредством государственного образования. Это дало возможность детям получать образование в рамках организованной и систематизированной учебной программы в школе. В начале нового тысячелетия репетиторство становится все более популярным и международным явлением. Данная форма обучения распространена как в России, так и в других странах, таких как Китай, США, Германия и др.

Репетиторство играет значительную роль в образовании по всему миру. Репетиторство, как правило, рассматривается как важный аспект образовательных услуг, успех которого обусловлен неспособностью государственных образовательных учреждений удовлетворить требования качественного образования.

Репетиторство как деятельность, направленная на улучшение успеваемости учащихся в государственной (частной) школе, имеет различные определения и концептуализации. Данный термин варьируется в разных странах: японцы используют «Juku» для обозначения учебных центров, в Великобритании такие центры называются «Crammers», в Греции – «Frontistiria», а в Турции – «dersane». Репетиторство может проводиться индивидуально или в группах (иногда в больших классах) после уроков и/или в выходные и праздничные дни и/или во время школьных каникул, при этом содержание может быть связано со школьной программой или содержать дополнительные материалы [3].

М. Брей рассматривает репетиторство как дополнительную систему образования. Это проявляется на всех уровнях систем образования по всему миру и стирает географические границы. Репетиторство присутствует в большинстве стран Европы, появилось в Северных государствах, где оно ранее отсутствовало, и в последнее время претерпело значительные изменения в Азии, Северной Америке и Австралии [4].

Данный вид образования рассматривается как часть всей динамичной экосистемы образования и общества. Только с появлением и распространением формальных, государственных и национальных систем образования массовый спрос на репетиторство возрос.

Некоторые выявленные общие черты показывают репетиторство как глобальное явление,

природа которого меняется. По мере того как общества и государства становятся более конкурентоспособными, отчасти из-за глобализации, школьные системы также становятся более сложными и гибкими, что, в свою очередь, увеличивает спрос на репетиторство [4].

Важным вопросом является взаимосвязь между репетиторством и школьными программами, поскольку некоторые программы репетиторства основаны на школьных программах, в то время как другие являются аутентичными. Кроме того, репетиторство может усилить ценности и акценты школьной программы или сосредоточиться на том, что игнорируется или отсутствует в школьной программе.

Многие исследователи подчеркивали необходимость конструктивного взаимодействия и профессионального обсуждения вопросов репетиторства на государственном и международном уровнях [3]. Однако репетиторство остается недостаточно признанным во всем мире по сравнению с его масштабами и значением для образовательного, экономического и социального развития.

Рост популярности репетиторства обусловлен несколькими факторами. С одной стороны, с целью улучшения обучения и повышения имеющихся умений, знаний и навыков, с другой стороны, для успешной сдачи государственных экзаменов в старших классах.

В данной статье проводится анализ опыта реализации репетиторства в России, Германии и Китае. Каждая из рассмотренных нами стран применяет свой подход, отличающийся значительным образом по формам контроля и управления со стороны государства.

В России с развитием современных технологий и растущим спросом на образовательные услуги репетиторство играет важную роль в формировании результатов государственного образования. Учитывая высокий спрос на репетиторство и стремительное развитие рынка репетиторских услуг, возникает необходимость в государственном регулировании этого образовательного сектора на государственном уровне в нашей стране. Репетиторство по-прежнему относится к теневому образованию из-за отсутствия государственного контроля за денежными потоками. Власти ввели различные механизмы государственного контроля для регулирования практики репетиторства. Политика регулирования репетиторства включает юридические вопросы, декларацию о доходах и налогообложение. Однако четкого со-

блюдения законодательства или регулирования деятельности репетитора разработано не было. Например, как уже упоминалось, до сих пор не утвержден правовой статус репетитора, в этой сфере также нет четких требований или официальных стандартов [5].

Стоимость услуг репетитора зависит от статуса, стажа работы и региона проживания репетитора. Например, по данным сайта Profi.ru, стоимость часа занятий английским языком варьируется от 450 до 7 000 рублей.

Репетиторство рассматривается как источник дохода. По этой причине многие учителя занимаются репетиторством, чтобы получать дополнительную оплату к основной зарплате. Однако в силу различных обстоятельств набор учащихся может быть нерегулярным, это приводит к нестабильности дополнительного заработка, что является одной из причин, по которой репетиторы уклоняются от государственной регистрации и уплаты налогов [6].

«В результате недополучения поступлений в казну от теневого бизнеса, в том числе от репетиторства, государство стало искать другие решения для его легализации. Таким образом, был введен статус “самозанятого” и новая схема налогообложения для этой категории работников» [7, с. 164].

Репетитор имеет право зарегистрироваться в качестве самозанятого лица и уплачивать подоходный налог. Ставка подоходного налога для граждан в этом случае составляет 4 % при работе с физическими лицами и 6 % при работе с юридическими лицами. Таким образом, государственное регулирование дает частным репетиторам возможность работать на законных основаниях, платя разумные налоги. Статус «самозанятого» не влияет на рыночный статус репетитора, поскольку он не связан ни с профессиональным рейтингом, ни с лицензированием. Только профессионализм, методика преподавания, а также умелое использование современных технологий с учетом психолого-педагогических особенностей могут сделать преподавателя эффективным и востребованным репетитором.

К положительным аспектам репетиторства в России относится стимулирование личностного развития учащихся и преподавателей; разработка индивидуального подхода к учащимся; устранение пробелов в знаниях; апробация новых методик, связанных с различными трудностями и/или ограничениями в государственных образо-

вательных учреждениях; повышение мотивации учащихся.

Недостатками являются отсутствие гарантий достижения желаемой цели; расслоение общества (на богатых и экономически обездоленных), снижение эффективности государственной / частной системы образования, способствование коррупции.

Исследования показали, что репетиторство в Китае стало коммерческим рынком и обходится семье дорого. Репетиторство стало обычной практикой преподавания и обучения, а также институционализированной образовательной практикой, которая осуществляется во внеурочное время.

Репетиторство широко распространено в сфере образования Китая. Оно является популярным вариантом для родителей и учащихся, желающих расширить школьную программу или компенсировать недостаток знаний по предметам.

Согласно национальному опросу, проведенному Китайской национальной службой оценки качества образования, в 2015 году 43,8 % учащихся четвертого класса и 23,4 % учащихся восьмого класса занимались с частным репетитором по математике, а 45 % занимались с частным репетитором за пределами кампуса более 2 часов в неделю. Ситуация изменилась 24 июля 2021 года, когда Генеральные директораты Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета (CCCSC) опубликовали заключения о дальнейшем снижении нагрузки на выполнение домашних заданий и обучении за пределами кампуса для учащихся в рамках обязательного образования (политика «двойного сокращения»). Эта политика, являющаяся самой масштабной по интенсивности реформ и охвату всех видов политики снижения нагрузки в истории Китая, ставит своей целью снизить нагрузку на учащихся, выполняющих домашние задания, и нагрузку на обучение за пределами кампуса в начальных и средних школах [8].

Кроме того, учебным заведениям, расположенным за пределами кампуса, не разрешается организовывать предметное обучение в дни национальных праздников, в выходные дни или во время летних и зимних каникул. Это комплексная стратегия реформирования образования в Китае, которая выходит за рамки сокращения учебной нагрузки. С точки зрения социально-образовательного развития «двойное сокращение» направлено на устранение неравенства и

содействие здоровому развитию учащихся. Оно отвечает на вопросы о том, кого обучать, как обучать и для кого предназначено образование. Эта политика важна, поскольку она направлена не только на облегчение образовательного бремени учащихся, но и на снижение расходов семей на услуги репетиторов.

Подход к репетиторству в Германии сильно отличается от подхода в Китае. В некоторых программах учебных заведений международный отдел тесно сотрудничает с отделом репетиторства и наставничества. Программы предоставляют консультации по учебному процессу, адаптации иностранных учащихся к жизни в Германии и получению образования. Например, программа International Get-Together направлена на развитие академического немецкого языка, изучение иностранных языков и содействие социокультурной адаптации в соответствии с тенденциями и обычаями немецкого общества. Также существует Международная программа дружбы (IBP), в рамках которой репетиторы и наставники выступают в роли друзей для более быстрой адаптации иностранцев. Целью программы является обеспечение межкультурного обмена и поддержка иностранных учащихся на раннем этапе обучения. Учащиеся имеют возможность регулярно встречаться со своими наставниками. Для репетиторов работа в этой сфере предоставляет возможность приобрести ценный опыт, поскольку они постоянно ищут необходимую информацию для учащихся и, соответственно, углубляют собственные знания об обучении за рубежом, развитии межкультурных компетенций. Кроме того, в рамках этой программы организуются экскурсии, мероприятия по межкультурному знакомству. Большинство мероприятий являются бесплатными для участников. Во время таких мероприятий есть возможность встретиться и пообщаться со своими друзьями. Встречи проходят в непринужденной обстановке в игровом формате. Учащиеся знакомятся, устанавливают контакты, общаются на иностранных языках, обмениваются опытом участия в международных программах.

«Учебные заведения используют потенциал электронного обучения и виртуальных квалификационных курсов. По окончании курсов преподаватели получают сертификаты, подтверждающие их квалификацию» [9, с. 28]. В настоящее время в учебных заведениях уделяется большое внимание оценке работы репетиторов.

Говоря о методологии, следует упомянуть Центр совместного преподавания и обучения ZekoLL. Задачи центра:

- организация обучения и повышения квалификации репетиторов;
- разработка и организация обучающих программ;
- организация тренингов и переподготовки репетиторов;
- коучинг, который включает в себя дидактическую поддержку преподавателей;
- наставничество;
- электронное обучение;
- индивидуальные проекты.

Центр также предлагает разнообразные консультации и возможности повышения квалификации, его команда помогает учителям и учащимся применять новые методы преподавания и обучения. Кроме того, они способствуют обмену знаниями между участниками образовательного процесса. Если преподаватели захотят внедрить новые методы, им будут даны рекомендации в течение всего семестра. Центр репетиторства готовит репетиторов, повышает их квалификацию. Они получают сертификат и разрешение на работу репетиторами [10].

Необходимым элементом в организации репетиторства и наставничества является оценка работы методистов. Средняя школа Фульды стремится повысить качество преподавания посредством регулярной оценки. Учащиеся должны быть вовлечены в оценку преподавания. Дополнение используемых методов и инструментов осуществляется посредством диалогической оценки: это может быть формат беседы; систематизация и анализ оценок отдела преподавания и образовательных услуг.

Немецкий ученый Хайке Крокке уделяет большое внимание методологии в процессе обучения. Она считает, что репетиторам оказывается конкретная помощь и предоставляется информация о специфике преподавательской деятельности, которая обеспечивает или оптимизирует успех обучения. Для управления группой необходимо обладать как необходимыми ноу-хау, так и методико-дидактическими инструментами.

Следует отметить, что репетиторы очень заинтересованы в сертификации. Сертификация предлагает репетиторам получение комплекс-

ной квалификации, необходимой для образовательной деятельности, а также предложения по развитию социальных, методологических и личностных компетенций (soft skills), с помощью которых они могут раскрыть свою индивидуальность.

Преподаватели должны знакомиться с новыми образовательно-психологическими и дидактическими подходами; уметь комбинировать новую информацию, полученную с предшествующими знаниями или опытом; усваивать учебный материал; анализировать собственное преподавание и учебное поведение; в совершенстве владеть методами проведения семинаров; обмениваться междисциплинарным опытом.

Таким образом, рост спроса на услуги репетиторов по всему миру свидетельствует о недостаточной эффективности государственного образования. Исследование репетиторства на государственном и международном рынках основывается на данных, полученных в результате анализа отдельных попыток раскрыть его неизученные стороны. Анализ работ, посвященных данному вопросу, позволяет предположить, что репетиторы оказывают серьезную поддержку государственным системам образования, восполняя пробелы в знаниях учащихся. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о высокой степени важности данного сектора в образовательной системе в России, Китае и Германии.

Анализ текущей ситуации на образовательном рынке Российской Федерации, Германии и Китая дал возможность наглядно представить подходы государства к системе репетиторства. Каждая из этих стран применяет свой подход в реализации частного обучения. Опыт немецкого подхода к репетиторству свидетельствует о его высокой систематизации. Подход к репетиторству в Китае наглядно демонстрирует заботу государства о здоровье учащихся и их родителей. Благодаря развитию технологий частные занятия в большинстве случаев проводятся как в очной форме, так и в онлайн-формате.

В настоящее время в нашей стране есть возможность реформировать систему образования. Изучение опыта других стран является задачей актуальной, поскольку в последующем может способствовать совершенствованию системы репетиторства в России.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993, с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 06.06.2024).
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 06.06.2024).
3. Wei Zhang. Taming the Wild Horse of Shadow Education: The Global Expansion of Private Tutoring and Regulatory Responses. Shanghai: Routledge, 2023. 172 p.
4. Bray M. Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications // A Journal of Comparative Education. 2006. V. 36, № 4. P. 515–530.
5. Глузман Н. А. Тьюторство как современная модель педагогической профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 63–66.
6. Крылова Н. Г. Факторы удовлетворенности трудом педагогов-репетиторов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 33–36.
7. Жуковска А. А. Репетитор и/или индивидуальный преподаватель // Проблемы современного образования. 2021. № 4. С. 164–170.
8. Го Хуэйчжэнь. Развитие тьюторства в международной и отечественной педагогической практике // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 13–17.
9. Колесникова Е. Функционирование ассоциаций, агентств, компаний по реализации тьюторства: компаративный аспект международного опыта // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. № 52-2. С. 28–30.
10. Наумова А. А. Репетиторство как частная преподавательская практика: анализ зарубежного опыта // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (53). С. 126–132.

*Статья поступила в редакцию 20.06.2024; одобрена после рецензирования 01.07.2024; принята к публикации 08.07.2024.  
The article was submitted 20.06.2024; approved after reviewing 01.07.2024; accepted for publication 08.07.2024.*

# Методология и технология профессионального образования

УДК 378.016:78

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-31-35

Татьяна Васильевна Бавыка

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

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*Аннотация.* В статье представлено исследование использования практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки как части его профессиональной подготовки. Представленные основные направления практико-ориентированного подхода могут найти применение в системе высшего образования в организации образовательного процесса профессиональной подготовки учителя музыки. Предлагаются основные пути реализации практико-ориентированного подхода в вокальной подготовке через обогащение содержания учебного материала и через организацию учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* практико-ориентированный подход; учитель музыки; профессиональная подготовка; вокальная подготовка.

Tatyana V. Bavyka

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, tanya.bavyka@mail.ru

## USING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN VOCAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS

*Abstract.* The paper considers the use of a practice-oriented approach in the vocal training of the future music teachers as part of their professional training. The main directions of practice-oriented approach can be applied in the system of higher education in the organization of educational process of professional training of music teacher. The paper suggests ways of implementing practice-oriented approach in vocal training through enrichment of the content of educational material and through organization of educational activity of students.

*Keywords:* practice-oriented approach; music teacher; professional training; vocal training.

Современные подходы к решению образовательных задач должны соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [1]. Современная образовательная парадигма базируется на необходимости внедрения большого количества практики в процесс обучения, для того чтобы сформировать определенные компетенции, которые будущий специалист сможет реализовать в профессиональной сфере. В этой связи появляется интерес к использованию практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Повышение продуктивности процесса профессиональной подготовки будущего учителя музыки в системе высшего образования требует решения педагогических проблем совершенствования вокальной подготовки, что, в свою очередь, требует от преподавателей четкого научного видения образовательных перспектив использования практико-ориентированного подхода в решении педагогических задач.

С. С. Полисадов успешность преподавания в высшей школе связывает с реализацией практи-

ко-ориентированного обучения. Под данным видом обучения автор понимает процесс освоения студентами образовательных программ с обязательным акцентом на практическое решение задач [2]. При этом оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки, по мнению С. С. Полисадова, должно лежать в основе практико-ориентированного подхода.

Практико-ориентированный подход к дирижерско-хоровой подготовке будущих педагогов-музыкантов рассматривала Н. П. Шишлянникова, особенности практико-ориентированной подготовки будущего педагога-музыканта к музыкально-исполнительской деятельности исследовали Т. М. Грязнова и Л. Г. Паршина, вокальное искусство в исполнительском и педагогическом ракурсах музыкально-художественного творчества исследовали Д. Л. Аспелунд, В. А. Багадуров, Л. Б. Дмитриев, О. В. Далецкий, В. М. Луканин, И. П. Прянишников, интерактивные методы обучения как компонент вузовской подготовки учителя музыки анализировала Е. В. Дымченко, повторение музыкальных произведений как условие

освоения исполнительского репертуара учителя музыки исследовала И. Л. Смирнова, педагогические условия повышения квалификации преподавателей вокала учреждений культуры и дополнительного образования на основе компетентного подхода изучала И. А. Войтик, совершенствование процесса развития профессиональной компетентности педагогов вокала учреждений дополнительного образования в системе повышения квалификации на основе личностно-ориентированного подхода исследовала С. С. Аксенова, но вопрос использования практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки в системе высшего образования остается в научно-методической литературе недостаточно изученным.

Не теряя своей фундаментальности, современная система подготовки будущих учителей музыки должна стремиться приобрести новое, практико-ориентированное содержание, основанное на рациональном сочетании фундаментального образования и профессиональной подготовки. Построение обучения на основе практико-ориентированного подхода в системе высшего образования позволяет сформировать фундаментальную научную базу знаний и практических компетенций студентов, которые необходимы для профессиональной деятельности будущих специалистов. Внедрение практико-ориентированного подхода также обусловлено необходимостью поиска адекватных образовательных технологий – совокупности средств и методов обучения и развития студентов, позволяющих успешно реализовать эффективное развитие установленных образовательным стандартом компетенций.

Анализ опыта российских вузов показывает, что сегодня под практико-ориентированным обучением понимают и чаще всего используют следующие формы работы:

- практика на предприятии;
- мастер-классы приглашенных профессионалов-практиков;
- участие студентов в реальных проектах;
- рассмотрение кейсов;
- использование в учебном процессе тренажеров и компьютерных симуляций.

Некоторые специалисты выделяют следующие подходы к практико-ориентированному обучению:

- организация всех видов практик для реального приобретения студентами профессиональных компетенций по соответствующему профилю обучения;

- активное введение в обучение практико-ориентированных технологий, позволяющих сформировать у студента качества, необходимые для выполнения на должном уровне своих профессиональных обязанностей в будущем;

- создание на базе вуза инновационных форм профессиональной занятости студентов [3, с. 126].

По мнению исследователей, перечисленные подходы тесно взаимосвязаны между собой и должны дополнять друг друга [3, с. 57].

По мнению О. В. Грибковой, подготовка будущего учителя музыки является сложным процессом, включающим в структуру обучения, помимо психолого-педагогической, музыкально-педагогическую и музыкально-исполнительскую подготовку [4].

Содержательная наполненность структуры вокальной подготовки будущего учителя музыки включает в себя направленность на художественно-исполнительскую деятельность, отражает сформированность навыков исполнительских действий, определяет индивидуально-творческий характер исполнения, предполагает развитие умений преодолевать психологические трудности исполнения.

В результате исследования содержательной сущности вокальной подготовки будущих учителей музыки мы можем сделать вывод, что овладение вокальными умениями и навыками в пении – это одно из средств художественной передачи содержания, музыкального образа произведения.

Таким образом, можно утверждать, что в структуре вокальной подготовки как части профессиональной подготовки будущего учителя музыки можно выделить вокально-педагогическую и вокально-исполнительскую подготовку.

В использовании практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки выделяются два основных направления. Первым является изучение обучающимися комплекса дисциплин профессионального цикла, позволяющих сформировать у них специальные вокально-педагогические компетенции посредством приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности.

Второе направление предполагает формирование у обучающихся практического опыта путем внедрения их в профессиональную среду в процессе прохождения практики обучения в университете. На этом этапе у обучающихся формируются специальные знания, навыки и умения, а также профессиональные качества, которые



генерируются в процесс реализации профессионально ориентированных вокально-педагогических технологий.

Исследователи выделяют и некоторые другие направления в практико-ориентированном обучении:

- организация всех видов практик, включая учебную, производственную и преддипломную, в целях реального приобретения студентом профессиональных компетенций по соответствующему профилю обучения;

- активное внедрение в обучение практико-ориентированных технологий, которые позволяют сформировать у студента знания, умения и навыки, а также личные качества, которые необходимы для качественного выполнения своих функциональных обязанностей в будущем;

- создание на базе вуза инновационных форм профессиональной занятости студентов в целях решения научно-практических и опытно-производственных работ;

- создание условий, необходимых для приобретения знаний, умений и навыков в ходе изучения дисциплин [5, с. 56].

Таким образом, использование практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки осуществляется двумя взаимосвязанными путями: через содержание учебного материала и через организацию учебной деятельности студентов.

Первый путь практико-ориентированного подхода в вокальной подготовке будущего учителя музыки осуществляется через обогащение содержания учебного материала, накопления практического опыта обучающегося в конкретной деятельности, уровень которого определяется степенью сформированности специальных вокально-педагогических компетенций у студентов.

Процесс вокальной подготовки будущих учителей музыки на основе практико-ориентированного подхода предполагает совершенствование профильных дисциплин и должен осуществляться в системе высшего образования при изучении комплекса специальных дисциплин: «Постановка голоса», «Изучение вокального педагогического репертуара», «Педагогический практикум», «Методика обучения сольному пению», «Методика преподавания профессиональных дисциплин». Кроме того, знания о строении голосового аппарата, его основных функциях, о певческом дыхании, звукообразовании, дикции, а также об основных приемах и методах работы с хором сту-

денты могут получать при изучении дисциплины «Хороведение». Также приобретение и развитие студентами вокально-хоровых навыков может быть осуществлено путем практического изучения лучших образцов отечественной и зарубежной классики, произведений современных композиторов, народного музыкального творчества при изучении дисциплины «Хоровой класс», где студенты приобретают навыки использования голоса как инструмента творческой деятельности в хоровом коллективе. Обучающиеся осваивают знания о дыхании, различных атаках звука, представление о средствах звукообразования, звуковедения, учатся эмоционально воплощать художественный образ вокального произведения, умело использовать навыки постановки голоса. Навыки ритмического, интонационного, дикционного, гармонического ансамбля обучающиеся должны приобретать в классе специальной дисциплины «Ансамбль».

Освоение указанных профильных дисциплин должно служить опорой для прохождения обучающимися ознакомительной и педагогической практики.

Второй путь практико-ориентированного подхода в вокальной подготовке будущего учителя музыки – это организация учебной деятельности студентов. Его выполнение непосредственно интегрировано с заданиями, предварительно выполняемыми по дисциплине «Педагогический практикум», практикой проведения урока с обучающимся в классе вокала, изучаемой в процессе освоения дисциплины «Методика преподавания профессиональных дисциплин», и с разнообразными практическими задачами во время прохождения педагогической практики.

Предлагаемые нами формы использования практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки студентов в организации педагогической практики предусматривают:

- руководство практикой со стороны опытного педагога-консультанта, владеющего знаниями вокальной педагогики и методики, осуществляющего непосредственную связь практической деятельности студентов с теоретическим осмыслением проводящейся работы;

- еженедельное самостоятельное выполнение студентами письменных заданий и подготовка ими теоретических тем для бесед с учеником;

- систематическое взаимопосещение занятий подпрактики с последующим методическим их разбором;

- регулярное проведение фрагментов открытых уроков (в ходе изучения курса «Методика обучения сольному пению») с методическим обсуждением;
- проведение академических концертов обучающихся педпрактики с обсуждением результатов выступлений;
- организация конкурсов на лучшее проведение урока.

Таким образом, внедряемые нами пути использования практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки связаны с совершенствованием основных профессиональных задач вокальной подготовки будущего учителя музыки.

Практико-ориентированный подход в вокальной подготовке предполагает такую организацию учебной деятельности будущих учителей музыки, которая нацелена на освоение ими практических навыков будущей профессиональной деятельности, на формирование умений решать конкретные профессиональные задачи вокальной работы с обучающимися.

Этапы организации учебно-воспитательного процесса по овладению специальными вокально-педагогическими компетенциями в вокальной подготовке будущих учителей музыки на основе практико-ориентированного подхода состоят из:

- овладения комплексом профессиональных знаний в области вокальной педагогики и методики вокальной работы с детьми;
- получения навыков в обучении пению школьников;
- освоения методик вокальной работы с ансамблем и детским хором в условиях практики;
- обеспечения подготовки будущего учителя музыки к организации вокальной работы с обучающимися на уроках музыки;
- возможности организации уроков музыки и занятий по вокалу с учетом основных требований по вокальной работе с обучающимися.

Итог реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки должен проявляться в развитии специальных вокальных компетенций на

основе формирования знаний об особенностях развития певческого голоса, умений и навыков их использования для организации эффективной вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности:

- воплощать замысел вокального произведения;
- создавать творческую исполнительскую интерпретацию вокального произведения;
- уметь эффективно предварительно работать над песней с целью подготовки к публичному выступлению;
- преодолевать психологические трудности исполнения вокального произведения;
- подбирать песенный репертуар, соответствующий задачам обучения, интересам и возможностям обучающихся;
- организовывать педагогический процесс формирования певческих навыков обучающихся с учетом уровня развития их вокальных способностей.

Особый интерес вызывает применение практико-ориентированных технологий, которые целесообразно рассматривать как совокупность средств и методов обучения и развития студентов, позволяющих наиболее успешно реализовывать поставленные цели.

В настоящее время в педагогической науке выделяются такие группы практико-ориентированных технологий обучения в вузе, как интерактивное обучение, контекстно-компетентностное обучение, модульное обучение, саморегулируемое учение [6].

Таким образом, использование практико-ориентированного подхода в реализации вокальной подготовки будущего учителя музыки представляет собой процесс, направленный на освоение специальных вокально-педагогических компетенций, включающих индивидуальное вокальное художественно-исполнительское развитие студента, формирование у него вокально-педагогических теоретических знаний, умений, навыков, входящих в структуру вокальной подготовки, и совершенствование содержания и форм организации учебно-воспитательной работы в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

### Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 01.07.2024).
2. Лунева Ю. Б., Ваганова О. И., Смирнова Ж. В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 122–126.

3. Полисадов С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе. URL: [https://portal.tpu.ru/f\\_dite/conf/2014/2/c2\\_Polisadov.pdf](https://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf) (дата обращения: 01.04.2024).

4. Васина Ю. М., Панферова Е. В., Яковлева А. Е. Реализация практико-ориентированного образования через современные технологии обучения студентов в вузе // Обеспечение качества образовательного процесса: традиции и инновации: материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого (Тула, 15 апреля 2015 г.). Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2015. С. 55–58.

5. Грибкова О. В. Модель образовательного пространства как фактор повышения профессиональной культуры педагога-музыканта // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obrazovatel'nogo-prostranstva-kak-faktor-povysheniya-professionalnoy-kultury-pedagoga-muzykanta/viewer> (дата обращения: 01.07.2024).

6. Олесова М. М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7–2 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-praktiko-orientirovannyh-tehnologiy-obucheniya-v-vuze/viewer> (дата обращения: 02.07.2024).

*Статья поступила в редакцию 21.04.2024; одобрена после рецензирования 28.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 21.04.2024; approved after reviewing 28.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

Максим Николаевич Милюков

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

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрено понятие духовно-нравственного воспитания, дано его определение. Освещены современные подходы к актуализации духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе в высшей школе, рассмотрены духовно-нравственные аспекты развития личности. Проанализированы конструктивные подходы к дальнейшему изучению стратегий актуализации духовно-нравственного воспитания в высшей школе.

*Ключевые слова:* воспитание; воспитательная работа; духовность; нравственность; духовно-нравственное воспитание.

Maksim N. Milyukov

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

## ACTUALIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AS A PRIORITY COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

*Abstract.* The paper examines the concept of spiritual and moral education as well as states its definition. Modern approaches to the actualization of spiritual and moral education in the educational process in higher education are highlighted, the spiritual and moral aspects of personality development are considered. The paper analyzes constructive approaches to the further study of strategies for the actualization of spiritual and moral values in higher education.

*Keywords:* education; educational work; spiritual and moral values; spiritual and moral education.

В наше время, когда общество сталкивается с рядом сложных вызовов и изменений, воспитание и образование играют ключевую роль в формировании будущего поколения. Социальные медиа, Интернет, различные информационные источники оказывают огромное воздействие на молодое поколение. В этом контексте актуализация духовно-нравственного воспитания как приоритетной составляющей образовательного процесса в высшей школе становится предметом все более серьезного обсуждения и исследований. Важность развития не только профессиональных навыков, но и ценностных ориентаций у обучающихся в высших учебных заведениях поднимает вопрос о необходимости глубокого понимания роли духовно-нравственного воспитания в современном образовании. Преподаватели сталкиваются с задачей сохранения и передачи традиционных ценностей, которые подвергаются риску размывания и искажения под влиянием новых тенденций. Анализируя современные требования общества и учитывая динамику изменений в мировом образовании, становится очевидным, что актуализация духовно-нравственного воспитания молодого поколения является необходимым элементом современного образовательного процесса, способствуя всестороннему развитию

личности студентов и их готовности к профессиональной деятельности. Таким образом, данная статья направлена на рассмотрение значимости и путей внедрения духовно-нравственных ценностей в учебный процесс высших учебных заведений с целью формирования гармонично развитой личности и подготовки ее к высокой социальной ответственности.

Изучив научное поле, мы приходим к выводу, что тема духовно-нравственного воспитания рассматривалась учеными с разных сторон. Работки по данной тематике были в поле зрения ученых-философов, таких как В. В. Зеньковский, В. И. Додонов, Н. А. Бердяев; исследователей психологии Б. С. Братусь, Н. А. Коваль, В. А. Пономаренко, В. И. Слободчиковой, Т. А. Флоренской; в педагогической науке – К. Д. Ушинского, Н. П. Шитякова, А. Я. Данилюк, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова, А. Д. Солдатенкова.

По мнению Г. Гегеля, духовные ценности играют ключевую роль как связующее звено между понятиями «духовность» и «нравственность», что позволяет нам выявить взаимосвязь между выражениями «духовное воспитание» и «нравственное воспитание». Мы согласны с позицией Е. В. Веселовой, которая рассматривает «духовность как интегральную характеристику ценностно-смыс-

ловой сферы личности» [1, с. 27]. Автор поясняет, что духовные ценности помогают личности саморазвиваться, находить себя в ее национально-культурном выражении. Нравственность в таком случае рассматривается в качестве доминирующего компонента духовности. Это «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [2, с. 98].

Существует множество трактовок духовно-нравственного воспитания, но нам близка позиция Н. А. Пархоменко, который определяет духовно-нравственное воспитание как «процесс формирования и развития личности, направленный на принятие ею высших ценностей (человек, любовь, семья, Родина, труд, мир, свобода, совесть, жизнь, творчество, вера) и внутреннее их переживание как своих собственных» [3, с. 41].

Стоит отметить, что вопросы воспитания духовно-нравственных ценностей являются ключевыми не только с педагогической, но и с социокультурной, а также философской точек зрения. В своей воспитательной работе преподаватели высших учебных заведений сталкиваются с рядом существенных факторов, таких как изменяющиеся ценностные установки, психологические особенности современных студентов, технологический прогресс и т. д. Недостаток подготовки педагогов, их знаний в области психологии развития молодых людей, а также в области понимания морально-нравственных аспектов может привести к тому, что преподаватели оказываются неспособными эффективно влиять на воспитание и формирование ценностных установок обучающихся. М. В. Борисова утверждает, что «важным условием успешного воспитания студента является личность самого педагога, его общая и педагогическая культура. Только преподаватель как полноценно сформировавшаяся личность может влиять на развитие и определение личности студента» [4, с. 243]. Кроме того, проблемой также является недостаточность интеграции духовно-нравственных ориентиров непосредственно в учебный процесс. Часто в рабочих программах этическим и моральным вопросам уделяется минимум внимания, в то время как акцент делается на технические и научные аспекты, что создает проблему недооценки воспитательной функции образования.

На наш взгляд, существующие сегодня научные знания о воспитании нуждаются в переосмыслении с учетом новых жизненных ре-

лий, новых тенденций в сфере общественного и социокультурного развития, а также с учетом особенностей современных студентов. Это подразумевает необходимость установления новых акцентов и ценностных ориентиров в процессе воспитания. Как отмечает М. М. Гильманова, современное развивающее обучение направлено на раскрытие индивидуальности, воспитание личности каждого обучающегося, его познавательных способностей, на приобщение к человеческой культуре [5]. С точки зрения И. В. Власюк, «преподавателю следует направлять студента на его личное самосовершенствование, развитие у него навыков самообразования и самоадаптации к меняющимся условиям, т. е. индивидуализировать образовательные траектории каждого обучающегося» [6, с. 49]. В фокусе воспитательного процесса должен находиться студент, его жизнь в определенный возрастной период, в конкретном государстве, его деятельность и общение. Возможными ценностными основами могут выступать человек, творчество, личное и общественное благополучие, профессиональная компетентность и другие.

Для решения этих проблем необходим комплексный подход, включающий в себя пересмотр учебных планов и программ с учетом воспитательных аспектов, обеспечение дополнительной профессиональной подготовки преподавателей в области воспитания и привития традиционных ценностей, нравственных ориентиров, а также создание специальных курсов и тренингов по соответствующей воспитательной деятельности. Кроме того, важно усилить междисциплинарное взаимодействие в рамках образовательных учреждений для эффективной интеграции традиционных ценностей в учебный процесс.

Необходимо также определить ориентиры в целостном воспитательном процессе, что проявляется, прежде всего, в обновлении целей, содержания и технологий воспитания, при этом учитывая позиции как студента, так и преподавателя в этом процессе. Сегодняшнее воспитание обучающихся должно быть направлено на создание условий для развития их способности к продуктивной деятельности и творчеству путем активного участия в решении важных для них личных и социальных проблем совместно с различными социальными партнерами на основе общечеловеческих нравственных ценностей и сотрудничества, развивая у обучающихся инициативность, самостоятельность и ответственность.

Рассмотрим подробнее основные сложности, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы в воспитательной работе, и возможные пути их решения с ориентацией на актуализацию ее духовно-нравственных аспектов как приоритетных в этом виде педагогической деятельности.

Безусловно, одним из основных современных вызовов является сохранение и развитие личностных и духовных качеств обучающихся. Эта проблема требует проактивных шагов со стороны преподавателей, поиска средств для обогащения образовательного процесса соответствующими практиками, актуализации духовно-нравственных ценностей через взаимодействие с обучающимися как в рамках предметной деятельности, так и в воспитательном процессе. Преподаватели сталкиваются с необходимостью создания специальных образовательных сред, позволяющих студентам воспринимать и адекватно осмысливать духовные и нравственные аспекты своего развития. Данная проблема требует комплексного подхода. Рассмотрим несколько путей ее решения:

1. Формирование моральных ценностей через образовательные программы: посредством интеграции духовно-нравственных принципов в учебные программы преподаватели могут активно включать в учебный процесс материалы, которые способствуют развитию духовно-нравственных качеств студентов. Это позволит педагогам эффективно воздействовать на формирование у студентов здоровых ценностных ориентиров. Организация семинаров, проведение дискуссий по актуальным духовным и нравственным вопросам может стимулировать обучающихся к размышлениям и формированию собственной точки зрения. Это также поможет им оценить ценности и убеждения других людей, а также укрепит культуру диалога.

2. Внедрение практических кейсов и дискуссий: использование конкретных этических сценариев и историй из реальной жизни, которые демонстрируют важность этических принципов и духовных ориентиров. Это позволяет студентам вступать в диалог на темы, связанные с ценностями, помогает им лучше понять свои собственные взгляды и уважительно относиться к мнениям других, способствует более глубокому пониманию студентами значимости этих принципов.

3. Организация проектов по развитию социальной ответственности: участие обучающихся в социальных проектах, организация уроков, посвященных благотворительности и волонтерству не только развивает у них чувство ответствен-

ности и эмпатии, но помогает обучающимся ощутить себя частью чего-то большего и внести позитивный вклад в общество. Эти действия способствуют укреплению культуры духовно-нравственных и морально-этических ценностей, а также снижению уровня стресса.

4. Внедрение практик саморегуляции: помимо обучения академическим материалам преподаватели могут предложить студентам методы релаксации, медитации, саморефлексии или другие практики саморегуляции, способствующие развитию внутренней гармонии и понимания духовных основ в условиях агрессивной цифровой и медиасреды.

5. Обучение критическому мышлению: преподаватели могут уделять больше внимания обучению студентов критическому мышлению, анализу информации, умению выстраивать аргументацию. Это позволит студентам самостоятельно оценивать ценности и убеждения, которые им предлагаются окружающей средой.

6. Использование межпредметных связей: сотрудничество преподавателей с целью создания проектов, нацеленных на междисциплинарное изучение духовно-нравственных аспектов. Такие проекты могут включать в себя обсуждение этических проблем с разных точек зрения, анализ текстов религиозной философии, исследование влияния культурных обычаев на формирование ценностных систем.

Эти пути помогут педагогам эффективно развивать личностные и духовно-нравственные качества студентов, актуализировать ценности в ходе обучения и обогащать образовательный процесс, способствуя их гармоничному развитию как личностей.

Следующим шагом является необходимость адаптации к современным технологиям. С развитием Интернета, социальных сетей, иных средств коммуникации и информационно-образовательных технологий важно сохранять баланс между традиционными методами и новыми подходами в воспитательной работе. Использование современных технологий требует от преподавателей освоения новых компетенций и навыков. Решение данной проблемы в воспитательной работе может включать в себя несколько ключевых стратегий:

1. Интеграция цифровых технологий в духовно-нравственное образование: педагоги могут успешно интегрировать современные технологии, такие как интерактивные учебные платформы, вебинары, обучающие видео- и онлайн-игры, для

создания интерактивных и привлекательных образовательных сред с уклоном на духовно-нравственные ценности. Например, создание онлайн-курсов по этике, медитации или обучение критическому мышлению, которые позволят студентам развивать свое внутреннее мировоззрение.

2. Развитие компетенций цифровой грамотности с уклоном на этику и традиционные ценности: педагоги могут включать в свои уроки развитие цифровой грамотности, сосредоточиваясь на этических аспектах использования технологий. Это позволит студентам лучше понимать последствия своих действий в цифровом мире и развивать навыки использования технологий в соответствии с традиционными, духовно-нравственными ценностями.

3. Применение современных технологий для повышения эффективности духовно-нравственного развития: использование цифровой среды для создания симуляций этических ситуаций и духовно-нравственных вызовов, а также применение приложений для поддержания практик саморегуляции.

4. Сохранение традиционных ценностей в современной технологической среде: важно поддерживать и развивать традиционные методы обучения, такие как обсуждение текстов, философские беседы, но адаптировать их к современным реалиям, используя технологии для расширения доступа и повышения интереса студентов.

Перечисленные стратегии помогут преподавателям выстроить прочный мост между традиционными и современными методами обучения, обеспечивая эффективное влияние на духовно-нравственное развитие личностей студентов в современном информационном обществе.

Еще одним условием имплементации духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс являются шаги по преодолению проблем, связанных с эмоциональной нестабильностью и потерей ценностных ориентиров обучающихся. В современном информационном обществе социокультурная среда оказывает огромное влияние на формирование мировоззрения и ценностных установок молодого поколения. Эта проблема требует особого внимания со стороны преподавателей, особенно в контексте укрепления и поддержания духовно-нравственных ценностей. Приведем несколько путей решения этой проблемы.

1. Формирование эмоциональной поддержки и доверительных отношений: создание преподавателями доверительных отношений с обучающимися с целью помочь им лучше понимать и выражать

свои эмоции. Психологическая поддержка способствует восстановлению эмоциональной стабильности и укреплению духовного развития личности.

2. Развитие проектов по самопознанию и саморазвитию: организация преподавателями проектов, нацеленных на самопознание и саморазвитие обучающихся, которые помогут им лучше понять свои ценности, интересы и духовные убеждения. Это способствует укреплению собственной ценностной базы и моральной устойчивости перед внешними воздействиями.

3. Менторство и консультирование: педагоги могут выступать в роли менторов, консультантов или руководителей образовательных программ, чтобы помочь студентам в поиске своего места в мире, укреплении их ценностных установок и развитии личностной устойчивости.

4. Использование социально-эмоциональных обучающих программ: введение в учебный процесс программ, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта, может помочь студентам более эффективно справляться с жизненными вызовами.

5. Привлечение родителей и общественности: педагоги могут активно вовлекать родителей и общественность в процесс поддержки студентов, создавая партнерские отношения для общего влияния на эмоциональное состояние и ценностные ориентиры обучающихся.

Применение комбинации этих методов может способствовать улучшению эмоциональной стабильности и укреплению ценностных ориентиров обучающихся.

Следует учитывать тот факт, что воспитательный процесс не должен ограничиваться только аудиторными занятиями, а необходимо вовлекать студентов в их свободное от занятий время. Совершенствование воспитания может осуществляться путем включения в него таких важных источников обучения, как повседневная жизнь студентов и преподавателей в учебной среде, а также социокультурная жизнь общества. При этом содержание воспитания формируется на основе различных личностных и общественных проблем в различных сферах жизни. Согласно исследованию А. А. Колчиной, в их решении должны участвовать обучающиеся, учитывая их возрастные характеристики и возможности [7]. Опыт в решении таких проблем обучающиеся могут получать посредством разработки и выполнения различных проектов. Важно предоставить каждому обучающемуся возможность занимать активную

позицию на всех этапах решения проблемы (от ее осмысления, желания решить, совместного практического решения, оценки процесса до окончательного результата). В этом процессе особое значение имеют новые педагогические технологии: критическое мышление, проектные методы, информационные технологии, рефлексия, индивидуальная поддержка и др.

Перспективы дальнейшего изучения актуализации стратегий духовно-нравственного воспитания в высшей школе могут заключаться в исследовании влияния социальных медиа, цифровых технологий, искусственного интеллекта и других информационных и цифровых ресурсов на формирование ценностных ориентаций у студентов и разработке соответствующих методов адаптации духовно-нравственного воспитания к современным источникам влияния.

Таким образом, актуализация духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе требует внимания и активных действий со стороны педагогов и образовательных учреждений. Необходимо активное развитие профессиональных компетенций и навыков, способствующих современному, гибкому и комплексному подходу к обучению и воспитанию обучающихся с приоритетами духовно-нравственного развития личности. Важно признать эту проблему и предоставить преподавателям необходимые инструменты, поддержку и возможности для эффективной воспитательной деятельности, поскольку эффективность воспитания и обучения зависит от того, насколько важным будет признан данный аспект и насколько преподаватели будут готовы вкладывать усилия в это направление.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Веселова Е. В. Педагогический аспект понятия «духовность» // *Художественная культура: личность, творчество, досуг: материалы региональной научно-практической конференции*. Мурманск, 2004. Т. 1. С. 27–29.
2. Ожегов С. И. *Словарь русского языка* / под ред. Н. Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1983. 816 с.
3. Пархоменко Н. А. *Духовно-нравственное воспитание школьников на традициях народной культуры: дис. ... канд. пед. наук*. Курск, 2002. 136 с.
4. Борисова М. В. *Воспитание как обязательный компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы X Всероссийской научно-практической конференции*. Тамбов, 2019. С. 242–246.
5. Гильманова М. М. *Воспитание детей цифровой эпохи // Развивающее обучение в цифровую эпоху: Заочные чтения: сборник статей и методических материалов международной научно-практической конференции*. Казань, 18 марта 2021 года. Казань: Отечество, 2021. С. 4–7.
6. Власюк И. В., Казакова А. Ф. *Цифровая экономика и профессиональное образование: точки соприкосновения // Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2019. № 2. С. 48–51.
7. Колчина А. А. *Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. СПб., 2012. 23 с.

*Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 02.07.2024.  
The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication 02.07.2024.*



УДК 371.398

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-41-51

**Елена Владимировна Пасынкова***Институт развития образования Забайкальского края, г. Чита, Россия, ms.elenapasynkova@mail.ru***Наталья Викторовна Храмова***Институт развития образования Забайкальского края, г. Чита, Россия, natahram14@mail.ru*

## МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье представлены и проанализированы результаты мониторинга и оценки профессиональных компетенций учителей, дан анализ содержания спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов педагогов. Особое внимание уделяется научно-методическому сопровождению проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы как средства профессионального роста для развития профессиональных компетенций и преодоления профессиональных дефицитов учителя. Описаны этапы реализации индивидуальной образовательной программы, ее содержание и формы реализации.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное образование педагога; профессиональная компетентность учителя; индивидуальный образовательный маршрут; индивидуальная образовательная программа; система дополнительного профессионального образования; оценка профессиональных компетенций; профессиональный рост учителя.

**Yelena V. Pasynkova***Institute of Education Development of Transbaikal Region, Chita, Russia, ms.elenapasynkova@mail.ru***Natalya V. Khramtsova***Institute of Education Development of Transbaikal Region, Chita, Russia, natahram14@mail.ru*

## MODEL OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM OF TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH IN THE REGIONAL SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

*Abstract.* The paper presents the results of monitoring and the assessment of professional teacher's competence, an analysis of the content of the teacher's designed individual educational routes. The authors focus on the scientific and methodological support of the development and implementation of individual educational program of professional growth used for overcoming professional deficiencies and development of professional competences of teachers. The paper describes the main stages, content and forms of the implementation of individual educational program.

*Keywords:* continuing education of teachers; professional competence of a teacher; individual educational route; individual educational program; system of additional professional education; assessment of professional competence; professional growth of a teacher.

Повышение качества общего образования – одна из основных задач, которую государство ставит перед системой образования [1]. В связи с этим предъявляются повышенные требования к профессиональной компетентности педагога и к качеству его профессиональной деятельности, которая, в соответствии с изменяющимися условиями и нормативными документами, должна осуществляться на высоком профессиональном уровне. Реализация системы поддержки профессионального развития педагога связана с выявлением и устранением его профессиональных дефицитов. Одним из эффективных средств преодоления профессиональных дефицитов, по мнению исследователей В. В. Гарднер, Н. Н. Глухоедовой [2], О. И. Мезенцевой [3],

А. Ж. Насипова, А. Г. Карашевой [4], С. А. Пилюгиной [5] и др., является адресная индивидуальная образовательная программа учителя. Индивидуальная образовательная программа учителя способствует функционированию системы непрерывного педагогического образования, которая, являясь требованием времени, предоставляет возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать подготовку, необходимую для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Целью статьи является анализ результатов исследования актуального состояния региональной практики дополнительного профессионального образования по проектированию индивидуальных образовательных программ профессиональ-

ного роста учителя и обоснование организационно-педагогических условий проектирования индивидуальных образовательных программ профессионального роста в условиях региона.

Объектом исследования является процесс непрерывного педагогического образования. Предмет исследования – индивидуальная образовательная программа как средство профессионального роста учителя в системе дополнительного профессионального образования.

В качестве методологической основы исследования применялись аксиологический и системно-деятельностный подходы, что дало возможность выделить диалектическую связь между профессиональным стандартом педагога, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, новыми подходами к аттестации и формированием Единой федеральной системы профессионального роста педагогических работников.

При проведении исследования применялись общенаучные методы исследования: теоретический анализ источников по теме исследования, изучение статистических данных, описание региональной системы профессионального сопровождения учителей, анализ результатов мониторинга и оценки профессиональных компетенций учителей, анализ содержания индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ) педагогов, систематизация, обобщение, позволившие выявить организационно-педагогические условия проектирования индивидуальной образова-

тельной программы как средства профессионального роста учителя в системе дополнительного профессионального образования.

На 1 сентября 2023 года, по данным министерства образования и науки Забайкальского края, в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях Забайкальского края было открыто около 600 вакансий учителей. Для сравнения: на 1 сентября 2021 года в общеобразовательных школах не хватало 451 сотрудника [6]. Дефицит учителей каждый год увеличивается на 10 %. Из-за дефицита учителей в образовательных организациях работающим педагогам приходится брать двойную нагрузку, что негативно сказывается на их возможности и желании повышения квалификационной категории и в целом на профессиональном развитии.

Мониторинг, проведенный ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» в ноябре 2023 года показал (рис. 1), что 59 (13 %) из опрошенных учителей имеют высшую категорию, 67 (14,9%) – первую и 323 (71,9 %) – соответствие с занимаемой должностью. В сравнении с данными 2021 года ситуация с наличием квалификационных категорий у педагогов ухудшилась. Количество учителей, имеющих высшую квалификационную категорию, сократилось на 1 %, а показатель наличия учителей с первой квалификационной категорией снизился на 9 %, соответственно, количество учителей, имеющих соответствие с занимаемой должностью, увеличилось на 10 %.

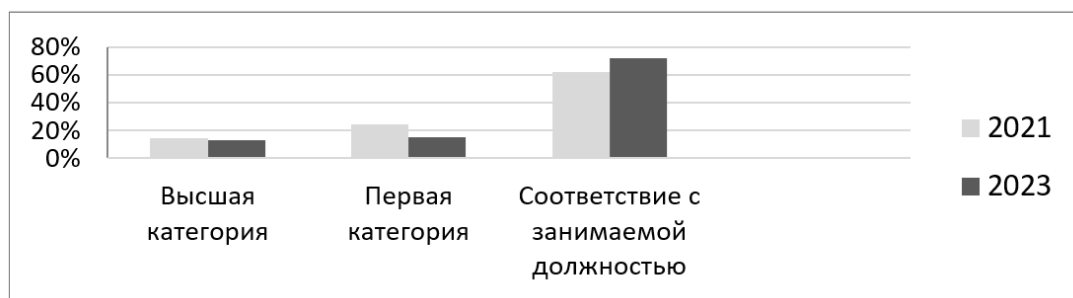


Рис. 1. Результаты мониторинга о состоянии преподавания родных и иностранных языков в Забайкальском крае в 2023–2024 учебном году

Нежелание большинства учителей повышать свою профессиональную компетентность обусловлено прежде всего недостаточным материальным стимулированием. Педагоги, принявшие участие в мониторинге, указывают следующие средства профессионального роста: более 70 % учителей оформляют портфолио к защите квалификационной категории, около 40 % педагогов

реализуют индивидуальную программу развития профессиональных компетенций, в которых отмечают различные форматы профессионального самообразования: участие в семинарах, изучение специальной литературы, выступления на методических объединениях и педагогических советах, взаимопосещение уроков и др. Это является показателем того, что педагоги все же стремят-

ся к профессиональному развитию и повышают свои профессиональные компетенции.

Оценка предметных и методических компетенций учителей, проводимая Краевым центром оценки качества образования Забайкальского края [7] в 2021 году, выявила, что всего 3 % педагогов имеют высокий уровень владения не только предметными, но и методическими компетенциями. Данные учителя включены в региональный методический актив и привлекаются в качестве экспертов для оказания квалифицированной помощи другим педагогам. Основная часть (73 %) учителей, принявших участие в мониторинге, продемонстрировала средний уровень владения предметными и методическими компетенциями. Данной категории было рекомендовано войти в региональную систему профессионального развития для повышения уровня профессионального мастерства. Каждый пятый педагог (20 %) показал низкий уровень владения профессиональными компетенциями [8, с. 73].

Отметим, что от уровня профессиональных компетенций зависит качество образования в целом. Педагогам, показавшим высокий и средний уровень владения профессиональными компетенциями, следует постоянно актуализировать полученные ранее знания, умения и навыки.

Учителям, владеющим предметными и методическими компетенциями на низком уровне, требуется повышение квалификации и рекомендуется совместно с тьюторами Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее – ЦНППМ) ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» спроектировать ИОМ для развития профессиональных компетенций и преодоления профессиональных дефицитов. Под профессиональными дефицитами понимаются «пробелы» в профессиональных компетенциях педагога [2, с. 42].

Как показало исследование практики проектирования и реализации ИОМ педагогов на региональном уровне, учителя испытывают затруднения в планировании собственной деятельности по профессиональному росту, устранению дефицитов в работе и достижению качественных результатов, организации процесса рефлексии. Поэтому участие тьюторов, методистов, психологов целесообразно [4, с. 45].

Одним из основных направлений деятельности ЦНППМ является помощь в проектировании и тьюторском сопровождении реализации ИОМ педагогов. Научно-методическое сопровождение ИОМ педагогов на уровне региона показано на рисунке 2.

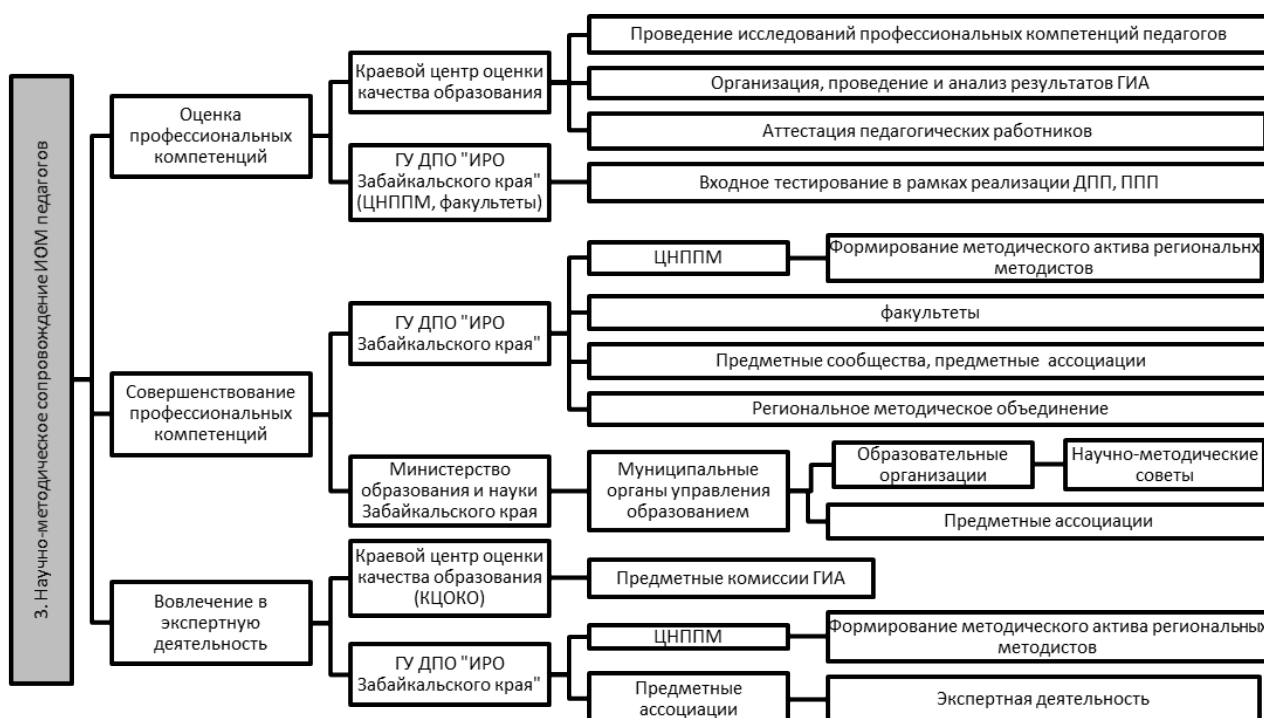


Рис. 2. Научно-методическое сопровождение ИОМ педагогов в Забайкальском крае

С 2021 года ведется активная работа в данном направлении. Имеются инструменты для проек-

тирования и отработаны механизмы содействия в реализации ИОМ педагогов (рис. 3).

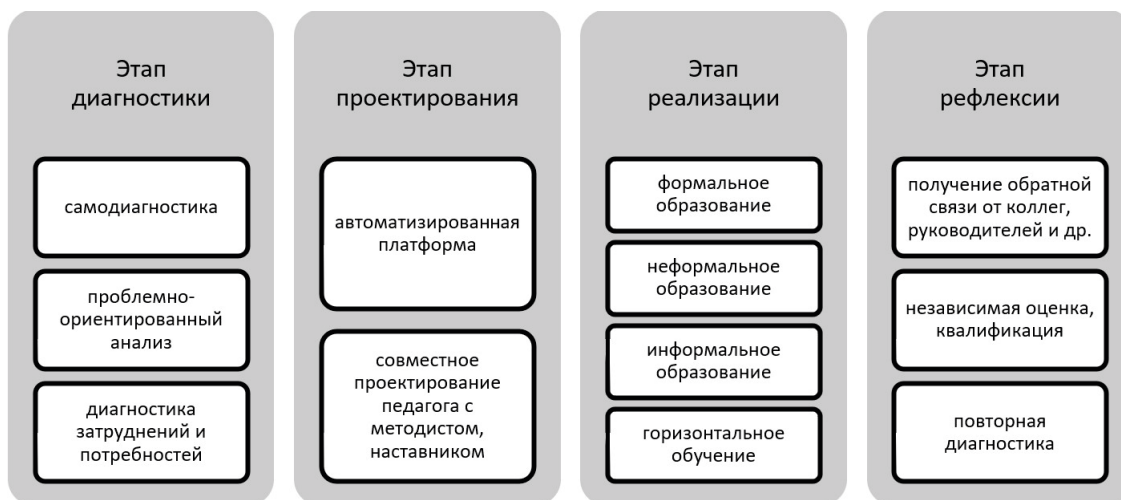


Рис. 3. Инструменты проектирования и реализации ИОМ в ЦНППМ ПР ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края»

Анализ содержания спроектированных ИОМ педагогов показывает (рис. 4), что более половины учителей (55 %) включают в свои образовательные маршруты мероприятия по презентации профессионального опыта, только треть педагогов (32 %) указывает прохождение курсов повышения квалификации (далее – КПК) по различным аспектам профессиональной деятель-

ности, участие в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях, менее 5 % выбирают изучение специальной психолого-педагогической или методической литературы как форму самообразования, планируют готовиться к прохождению процедуры аттестации на квалификационную категорию или участвовать в работе экспертных комиссий.

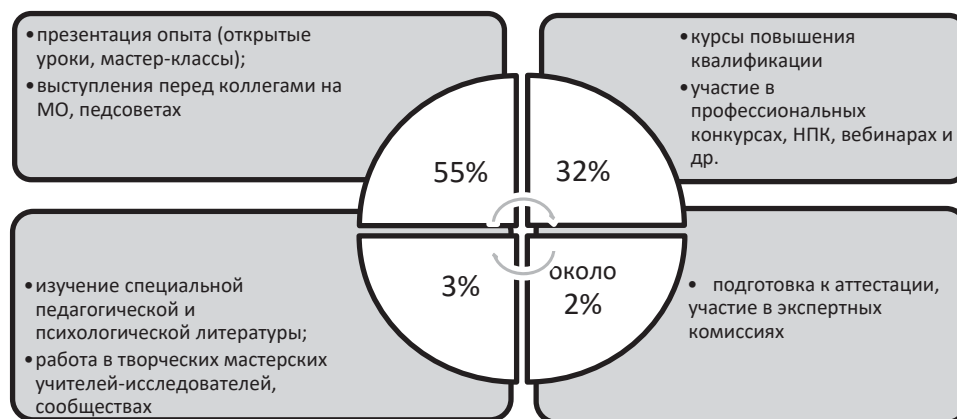


Рис. 4. Анализ содержания ИОМ педагогов, спроектированных в ЦНППМ ГУ ДПО «Забайкальского края» в 2022–2023 гг.

На основании результатов мониторинга, результатов оценки предметных и методических компетенций учителей, анализа содержания ИОМ мы спроектировали модель профессионального роста учителя.

В рамках нашего исследования по подготовке учителя к проектированию и реализации ИОП профессионального роста в системе непрерывного педагогического образования представлена региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и

управленческих кадров, состоящая из Министерства образования и науки, Института развития образования Забайкальского края, имеющего структурное подразделение «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров», муниципальных методических служб и методических объединений, методических советов образовательных организаций и профессиональных ассоциаций педагогов. Структура и функционал представлены на схеме (рис. 5).

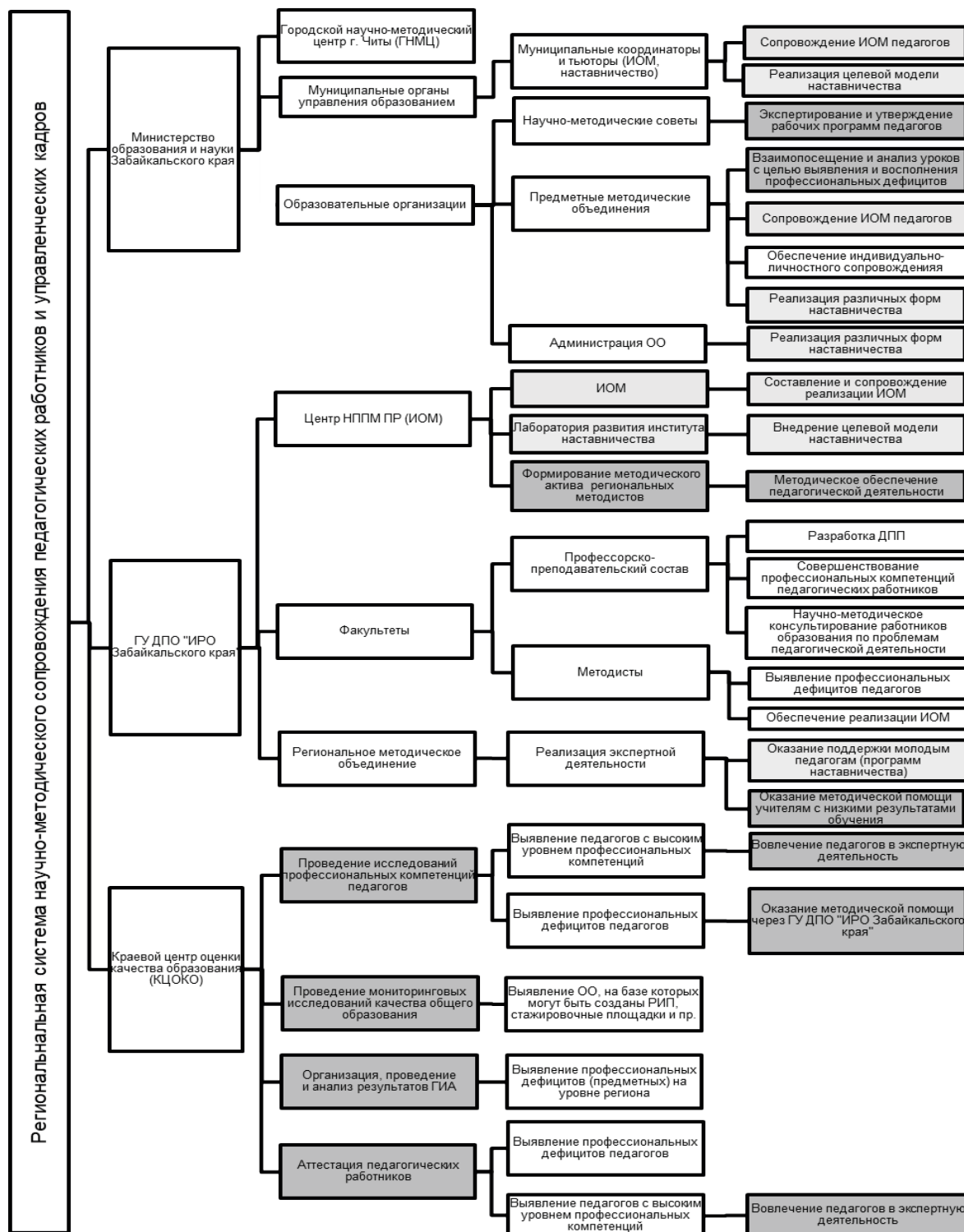


Рис. 5. Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров

В соответствии с уставом ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» организует образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, осуществляет повышение квалификации и профессиональную перепод-

готовку (ПП) педагогических и руководящих работников образовательных организаций и организаций системы образования. Главная цель образовательной деятельности Института – развитие уровня профессиональных компетенций

педагогических работников Забайкальского края на основе выявления их профессиональных дефицитов, создание условий для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей педагогических и руководящих работников Забайкальского края.

Одна из основных задач ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» – обеспечение качественного обучения по дополнительным профессиональным программам (далее – ДПП). В ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» ДПП дифференцируются по срокам реализации, в соответствии со специальностью слушателей и по уровню их профессиональной подготовки. Содержание ДПП обеспечивает совершенствование профессиональных компетенций.

Обучение проводится в очной форме и в очной с применением дистанционных образовательных технологий. Как показывает практика, ДПП, разработанные ранее 2020 года, нуждаются в актуализации как по содержательной, так и технологической составляющим в контексте происходящих изменений в образовании и вызовов времени. Необходима разработка новых ДПП, направленных на работу с профессиональными дефицитами педагогических и руководящих работников, составление индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ), что является одной из актуальных проблем системы ДПО.

Проектирование ИОМ – это представление индивидуальных целей образования и способов их реализации самим обучающимся с последующей осознанной регуляцией всего процесса, включая самооценку промежуточного и итогового результата.

Результатом проектирования выступает также индивидуальная образовательная программа (ИОП), рассматриваемая как целенаправленно проектируемая дифференциальная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации отобранного содержания образования [9, с. 70].

На основании анализа региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров нами была спроектирована модель ИОП профессионального роста учителя (рис. 6).

**Целью реализации модели** является обеспечение профессионального роста учителей в системе непрерывного педагогического образования, объединяющей ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края», профессиональные сообщества, методиче-

ские объединения и службы, общеобразовательные организации.

**Объект моделирования:** профессиональное развитие учителя.

**Предмет моделирования:** профессиональный рост учителя через построение и реализацию ИОП.

**Гипотеза:** профессиональный рост учителя будет обеспечен, если:

- спроектирован ИОМ учителя;
- разработан и апробирован комплекс организационно-педагогических условий;
- осуществляется системное взаимодействие со всеми субъектами реализации модели.

В результате реализации модели ожидаются следующие результаты.

*В краткосрочной перспективе:*

- проектирование учителями ИОП профессионального развития;
- обеспечение освоения ДПП ПП;
- получение актуальной информации о формах профессионального роста на портале дистанционного обучения и в группе мессенджера;
- улучшение результатов диагностик и контроля знаний.

*В среднесрочной перспективе:*

- реализация собственной учебной деятельности и профессионального развития учителя;
- увеличение числа участников профессиональных сообществ;
- активизация участия в мероприятиях (семинарах, мастер-классах, стажировках, профессиональных конкурсах, конференциях, краевой научно-образовательной инновационной сессии и др.).

*В долгосрочной перспективе:*

- обеспечение профессионального роста учителя (должность, статус, повышение профессиональной компетентности и др.);
- организация собственной проектной и научно-исследовательской деятельности;
- разработка авторских программ, методических рекомендаций, пособий и др.
- внедрение инновационных педагогических практик;
- освоение новых нетипичных для учителя ролей;
- повышение качества обучения.

**Практическое значение спроектированной модели:** создание организационно-педагогических условий для проектирования и реализации ИОМ профессионального роста учителя в курсовой и посткурсовой периоды.

Целевой компонент	<b>Цель: обеспечение профессионального роста учителей в региональной системе непрерывного педагогического образования</b>		
	<p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести диагностику профессиональной компетентности учителя.</li> <li>2. Выявить профессиональные дефициты и профициты; определить границы приоритетного развития.</li> <li>3. Определить цель профессионального развития.</li> <li>4. Подобрать необходимые ресурсы.</li> <li>5. Проектировать ИОМ профессионального роста.</li> <li>6. Осуществить деятельность по обеспечению профессионального роста (проанализировать результаты, провести рефлексию, коррекцию, развить потребность к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию).</li> </ol>		
Содержательный компонент	Подходы к формированию профессионального роста учителя		
	Системно-деятельностный	Компетентностный	Аксиологический
	Субъектности, целостности, деятельности, рефлексивности	Развития компетенций, индивидуализации, непрерывности	Гуманизма, ценностного отношения
	Организационно-педагогические условия		
	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Процессуально-технологический компонент	Формы организации образовательного процесса		
	Лекции, практические, внеурочные занятия, групповые и индивидуальные консультации	Методические семинары, вебинары, открытые уроки, мастер-классы, выступления с целью распространения опыта, наставничество, тьюторство, профессиональные конкурсы	Самообразование, саморазвитие, круглые столы, тренинги
	Критерии сформированности профессионального роста учителя		
Результативный компонент	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
	- Знание сущностных особенностей педагогической деятельности; - знание особенностей личности учителя-профессионала (профессиональный эталон); - знание особенностей собственной личности как субъекта предстоящей педагогической деятельности	- овладение современными педагогическими технологиями; - вовлеченность в инновационную деятельность; - применение современных образовательных технологий	- демонстрация сформированности профессиональной рефлексии; - самостоятельное определение круга проблем и путей их решения
	Уровни: высокий, средний, низкий		
	Результат: профессиональный рост учителя		

Рис. 6. Модель ИОП профессионального роста учителя

Предусмотрены следующие этапы реализации модели:

1. Диагностико-мотивационный этап.
2. Содержательно-технологический этап.
3. Оценочно-рефлексивный этап.

#### Диагностико-мотивационный этап

*Цель этапа:* определение уровня профессиональной компетентности учителя; формирование мотивации учителя к непрерывному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию, проектирование индивидуального образовательного маршрута.

При определении уровня профессиональной компетентности педагога в современных научных исследованиях отмечается необходимость обращения к профессиональному стандарту педагога, который закрепляет обязательное владение следующими компетенциями: предметной, психолого-педагогической, методической, инклюзивной, цифровой, креативной и другими для осуществления эффективного образовательного процесса, а также решения таких практических задач, как аттестация, профессиональное обучение, диагностика и развитие профессиональных компетенций [3; 10].

На каждом этапе данные компетенции могут быть развиты в различной степени, профессиональная деятельность может осуществляться на разных уровнях. Данное положение служит основанием для осуществления комплексной оценки уровня профессиональной компетентности учителя [11, с. 6].

Диагностика профессиональных компетенций позволяет определить границы приоритетного развития, наметить пути преодоления выявленных профессиональных дефицитов и реализации профицитов. Далее идет работа по проектированию ИОМ как части ИОП с учетом выявленных дефицитов и профицитов, включающего в программу профессионального роста мероприятия, направленные как на преодоление профессиональных дефицитов, так и на реализацию своих профицитов.

#### Содержательно-технологический этап

На этом этапе слушатели знакомятся с целью и содержанием программы профессиональной переподготовки «Педагогическое образование. Гуманитарные дисциплины». Совместно с преподавателем определяются виды и формы взаимодействия, проводится анализ образовательных потребностей слушателей, проектируются инди-

видуальные траектории профессионального роста. Для реализации положительной динамики профессионального развития учителя в соответствии с моделью профессионального роста обеспечиваются условия содержательно-технологического этапа в трех направлениях: формальное, неформальное и информальное образование.

Во время проектирования и реализации ИОП слушателей осуществляется:

- научно-методическое сопровождение, в том числе и в цифровой образовательной среде – Системе дистанционного обучения Забайкальского края [12];
- система профессиональной поддержки (тьюторское сопровождение);
- саморазвитие (самообразование).

Научно-методическое сопровождение обеспечивается посредством организационных форм:

- лекции, практические и внеурочные занятия;
- индивидуальные и групповые консультации слушателей;
- курсы повышения квалификации для слушателей, желающих расширить ИОП дополнительным содержанием;
- круглые столы по темам ДПП ПП и КПК;
- мастер-классы, презентационные площадки для учителей, участвующих в конференциях и краевой научно-образовательной инновационной сессии и др.
- подготовка статей в печатные издания.

Специфической особенностью организации деятельности является применение между ведомствами, образовательными организациями, методистами и участниками эксперимента сетевых ресурсов (цифровая образовательная среда, деятельностные формы проектирования и апробации ИОП). Научно-методическое сопровождение рассматривается как мотивационный и ресурсный механизм, как условие профессионального роста учителей на основе развития у них проективных и рефлексивных умений.

Содержание программы состоит из двух частей: инвариантной и вариативной. Модуль 1 программы содержит нормативно-правовые основы обеспечения профессиональной деятельности учителя, включающие актуальные тенденции современного образования: государственную образовательную политику, особенности содержания обновленных ФГОС общего образования, формирование и оценку функциональной грамотности обучающихся, цифровой образовательный контент и информационную безопасность. Данный



модуль включает входной контроль – прохождение онлайн-тестирования, решение кейсовой задачи, выполнение задания предметного профиля, заполнение листа самооценки. Данная модель предусматривает оценку профессиональной компетентности учителя, рассмотрение форм наставничества в образовательной организации, вопросы проектирования профессионального роста, также проектирование ИОМ.

Модуль 2 ДПП ПП содержит психолого-педагогические основы преподавания гуманитарных предметов. В модуль входят такие темы, как «Психологические и педагогические аспекты деятельности современного учителя», «Основы педагогической и возрастной психологии», «Основы коррекционной педагогики», «Основы дидактики и е-дидактики», «Проектирование современного учебного занятия», «Оценочная деятельность учителя в условиях реализации ФГОС», «Обзор современных образовательных технологий», «Внеурочная деятельность», «Структура и содержание воспитательного мероприятия».

Вариативная часть ДПП ПП включает освоение обучающимися аспектов в соответствии с предметным профилем:

- «Теория и практика преподавания предметов»,
- «Организация подготовки обучающихся к Государственной итоговой аттестации по учебному предмету»,
- «Этнокультурная составляющая содержания образования в преподавании» и др.

Реализация ДПП ПП «Педагогическое образование. (Гуманитарные дисциплины)» предусматривает стажировку на базе школ, являющихся региональными стажировочными площадками.

Итоговая аттестация предполагает защиту педагогического проекта.

### Оценочно-рефлексивный этап

На данном этапе осуществляется подготовка и защита слушателями ПП педагогического проекта по профилю обучения с учетом выполнения ИОМ. Выполнение задания итоговой аттестации позволит слушателям ПП провести публичную рефлексию обучения по программе с использованием ИОМ, продемонстрировать динамику развития/совершенствования профессиональных компетенций, готовность слушателя к практической профессиональной деятельности (рис. 7).

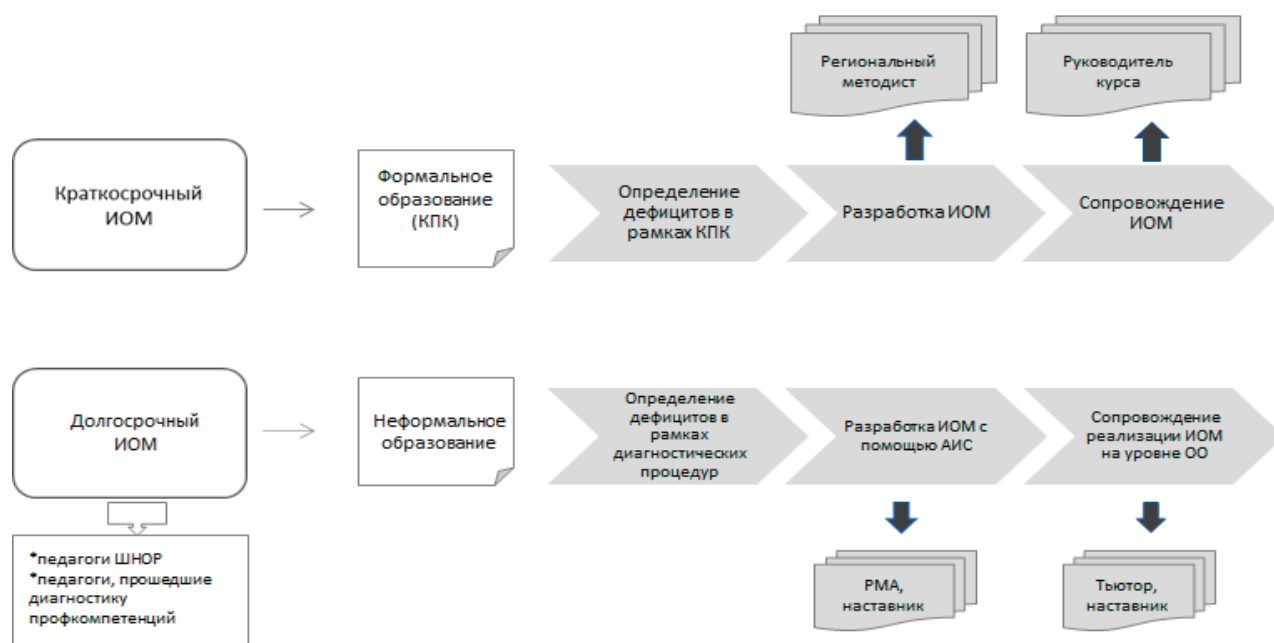


Рис. 7. Перспективы деятельности по проектированию и реализации ИОМ слушателей

В индивидуальный образовательный маршрут слушатели могут включать курсы повышения квалификации (КПК), курсы профессиональной переподготовки (ПП), участие в стажировках,

просмотр вебинаров, участие в методических семинарах и др., что позволяет повысить профессиональную компетентность по различным вопросам профессиональной деятельности, под-

готовиться к защите квалификационной категории (аттестации), привести образовательный процесс в соответствие с актуальными требованиями общества. Дальнейшее повышение квалификации осуществляется в соответствии

с индивидуальными потребностями педагога и позволяет ему разработать свою индивидуальную образовательную траекторию. Проектирование и сопровождение ИОМ представлены на рисунке 8.

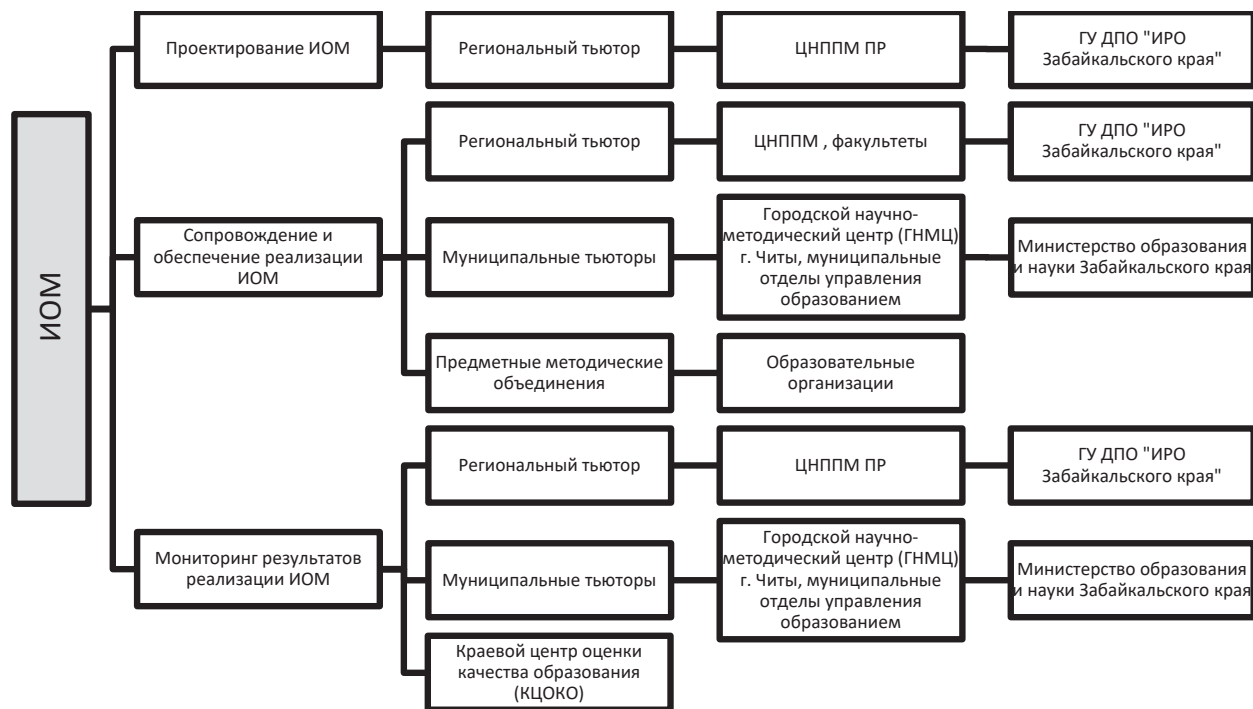


Рис. 8. Сетевое сотрудничество в области научно-методического сопровождения педагогов

Помимо различных формальных форм повышения квалификации ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» и Центр непрерывного повышения педагогического мастерства педагогических работников (ЦНППМ) Забайкальского края предлагают педагогическим работникам различные неформальные формы: институт наставничества, участие в различных образовательных событиях, в деятельности педагогических ассоциаций. Особое место в модели профессионального роста учителей занимают конкурсы профессионального мастерства, которые являются одновременно и инструментом неформального обучения, и большим стимулом для профессионального развития педагогов.

Особой формой профессионального развития является активное участие в деятельности профессиональных сообществ. В Забайкальском крае функционируют просветительские общественные организации: Всероссийское общество «Знание», Региональная общественная организация «Забайкальское педагогическое общество», 29 ассоциаций педагогов по целевым направле-

ям, которые регулярно организуют для учителей научно-практические конференции, симпозиумы, конкурсы. Участие в деятельности профессиональных сообществ привлекает специалистов, целями которых являются высокие личные достижения, неформальное общение с коллегами, возможность реализовывать совместные проекты и др. Также педагоги могут размещать свои статьи в печатных изданиях.

Предлагаемая модель профессионального роста способствует построению индивидуальной образовательной траектории (несколькими направлениями реализации ИОП: содержательным, деятельностным, процессуальным и др.), профессиональной и творческой реализации учителя. Модель индивидуальной образовательной программы профессионального роста, основанная на общенаучных и педагогических положениях моделирования, теоретических исследованиях особенностей профессионально-педагогической деятельности, позволяет проследить динамику изменений и подтвердить эффективность научно-методического сопровождения деятельно-

сти по проектированию ИОП педагогов с целью профессионального роста. Разработанная модель построена на принципах индивидуализации, субъектности, деятельности, рефлексивности и демонстрирует реальные возможности эффективного научно-методического сопровождения профессионального развития учителя.

Таким образом, можно констатировать, что в Забайкальском крае функционирует система педагогического образования, основанная на принципах непрерывности и компетентности. Введение профессионального стандарта педагога, обновление федеральных государственных стандартов, внедрение национальной системы

профессионального роста педагогических работников способствуют созданию условий для реализации педагогами индивидуальных программ профессионального развития, которые, являясь требованием времени, предоставляют возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать подготовку, необходимую для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Принятая в современном обществе парадигма образования в течение всей жизни предполагает создание условий для саморазвития учителя, желающего быть эффективным, востребованным, конкурентоспособным специалистом.

### Список источников

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (дата обращения: 25.07.2024).
2. Гарднер В. В., Глухоедова Н. Н. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ учителей, демонстрирующих низкие результаты обучения // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики: материалы III Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 06 апреля 2021 года. Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 276 с.
3. Мезенцева О. И. Индивидуальная образовательная программа как условие компетентностного развития педагога в системе повышения квалификации // МНКО. 2011. № 6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-programma-kak-uslovie-kompetentnostnogo-razvitiya-pedatota-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 18.06.2024).
4. Насипов А. Ж., Карашева А. Г. Индивидуальная образовательная программа учителя: проектирование и реализация // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (174). С. 41–46.
5. Пилюгина С. А. К вопросу об индивидуальной образовательной программе учителя // Академия профессионального образования. 2016. № 2. С. 45–51.
6. Chita.ru: [сайт]. URL: <https://www.chita.ru/> (дата обращения: 15.07.2024).
7. ГУ КЦОКО Забайкальского края: [сайт]. URL: <https://egechita.ru/> (дата обращения 15.07.2024).
8. Пасынкова Е. В. Оценка профессиональных компетенций в контексте непрерывного профессионального развития педагога // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Внутренние системы оценки качества образования – основа эффективного управления качеством образования: VII межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием: сборник материалов конференции, Челябинск, 1 декабря 2022 года / под ред. А. А. Барабаса. Челябинск: ЧИРО, 2022. Ч. 1. С. 69–75.
9. Котова С. А., Цветков В. В. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута // Школьные технологии. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta> (дата обращения: 26.03.2024).
10. Пасынкова Е. В. Потенциал профессионального роста учителей иностранного языка // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 1. С. 80–88.
11. Безматерных Т. А., Терещенко О. Ю. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-rost-uchitelya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve-proektirovanie-modeli-postroeniya-individualnoy-traektorii> (дата обращения: 12.07.2024).
12. Институт развития образования Забайкальского края: [сайт]. URL: <https://do75.zabedu.ru/> (дата обращения: 12.07.2024).

*Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 14.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 14.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

Татьяна Олеговна Рашина

Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Россия, 27luna@rambler.ru

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ СФЕРЫ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается коммуникативная компетентность как один из ключевых аспектов эффективной педагогической деятельности в творческом вузе, основанной на широком спектре знаний, умений и навыков преподавателя. В основе настоящего исследования лежит анализ литературы и научно-исследовательских работ на тему «Коммуникативная компетентность», а также нормативно-правовых актов РФ в сфере высшего образования и цифровизации. Предлагается структура коммуникативной компетентности преподавателей институтов искусств и культуры в условиях цифровой трансформации российского образования.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность; компетентностный подход; творческое образование; цифровая грамотность; цифровизация образования.

Tatyana O. Rashina

Belgorod State University of Arts and Culture, Belgorod, Russia, 27luna@rambler.ru

## THE ISSUE OF DETERMINING THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF AN ARTS AND CULTURE UNIVERSITIES

*Abstract.* The article examines communicative competence as one of the key aspects of effective pedagogical activity in a creative university, based on a wide range of knowledge, skills and abilities of the teacher. This study is based on an analysis of literature and research works on the topic “Communicative Competence,” as well as regulatory legal acts of the Russian Federation in the field of higher education and digitalization. A structure of communicative competence of teachers of art and cultural institutes in the context of the digital transformation of Russian education is proposed.

*Keywords:* communicative competence; competence approach; creative education; digital literacy; digitalization of education.

В настоящее время российское образование, как и все сферы жизнедеятельности общества, проходит процесс коренной цифровой трансформации – глубоких изменений в образовательной культуре, процессе преподавания, в методах и технологиях, в его образовательных, организационных и управленческих моделях. Спецификой современного состояния системы высшего образования – одного из основных ресурсов стабильного развития общества – является смена парадигм, а именно: переход от формально-знаниевой, ориентированной на накоплении знаний парадигмы к личностно-деятельностной парадигме, базирующейся на компетентностном подходе. Постиндустриальное общество, предусматривающее использование множества источников информации, требует от обучающихся и преподавателей навыков и стремления самостоятельно добывать и творчески использовать информацию, не рассчитывая на предоставление готовых ответов. Стремительное развитие технологий в современных реалиях также требует формирования профессиональных и универсальных компетенций у обучающихся, обеспечивающих им способность к непрерывному образованию и профессиональную мобильность в будущем за счет развития творческого начала личности, индивиду-

ализации, междисциплинарности и развития коммуникативных навыков.

В связи с этим меняется суть, цели и направленность образовательного процесса, основной направленностью которого становится формирование у обучающихся навыков творческого решения проблем различной сложности. Очевидно, что преподавательский состав высшей школы при этом должен быть ориентирован на динамичные изменения в социуме и развитие профессиональных компетентностей, ключевой из которых, на наш взгляд, для преподавателей институтов искусств и культуры является коммуникативная компетентность. Поскольку архитектура коммуникативной компетентности преподавателей творческих вузов теоретически, практически и нормативно строго не определена, вопрос выявления ее структуры в период цифровой трансформации образования остается актуальным.

Тенденции современного развития российского высшего образования и культуры при переходе к информационному обществу рассматриваются в статьях кандидата экономических наук, доцента Р. А. Амирова, актера Р. В. Ильина, доктора экономических наук, доцента А. С. Славянова, доктора экономических наук С. Д. Розмировича.

Компетентностный подход как методологическая основа современного образования рассматривается в работах преподавателя предметов профессиональной подготовки и экономики О. А. Акуловой, доктора педагогических наук, профессора В. А. Адольфа, доктора педагогических наук, профессора Е. В. Барановой, доктора медицинских наук, профессора В. А. Бодрова, доктора педагогических наук, профессора И. С. Батраковой, доктора физико-математических наук, профессора Г. А. Бордовского, педагога дополнительного образования Т. Н. Долматовой, доктора педагогических наук, профессора Л. А. Ибрагимовой, кандидата педагогических наук, доцента О. Е. Курлыгиной, доктора психологических наук, профессора А. К. Марковой, кандидата педагогических наук, доцента Г. А. Петровой, доктора педагогических наук, профессора Н. Ф. Радионовой, доктора педагогических наук, профессора Н. Н. Суртаевой, аспиранта кафедры общей и социальной педагогики Л. П. Трофименко, члена-корреспондента и академика РАО А. П. Тряпицыной, доктора педагогических наук, профессора Н. В. Чекалевой, доктора педагогических наук, академика А. В. Хуторского.

Ключевыми составляющими компетентностного подхода, как отмечает старший преподаватель И. А. Штоббе, являются следующие понятия:

- компетенция (термин введен в научный оборот американским лингвистом, когнитивистом А. Н. Хомским в 1965 г.), то есть совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способностей, опыта деятельности), необходимых для успешного осуществления педагогических задач;
- компетентность, то есть владение педагогом компетенцией, системное проявление компетенций [1, с. 116].

Законом «Об образовании в Российской Федерации» компетенция определена как результат обучения, показатель квалификации педагога [2].

Определяя компетентностный подход как комплекс универсальных принципов выявления целей образования, его содержания, организации и оценки эффективности [3, с. 58], исследователи делают акцент на том, что основой компетентностного подхода в образовании является формирование компетентностей и, как следствие, профессионализма преподавателей [4].

Под профессиональной компетентностью педагога понимают его способность посредством приобретенных знаний и накопленного опыта решать различные задачи в процессе педагогической деятельности [5, с. 212], развитие творческой

индивидуальности, формирование готовности к инновационным нововведениям, способность к интеграции опыта и адаптации в меняющейся педагогической среде [6], а также системное единство знаний, умений (квалификаций), ценностей, отношений, позволяющее решать возникающие проблемные ситуации [7].

Базовой или ключевой компетентностью преподавателей творческих вузов является коммуникативная компетентность, представляющая собой, согласно определению доктора психологических наук, профессора В. Н. Куницыной, владение сложными навыками общения, формирование умения выстраивать коммуникации в различных социальных структурах, знание норм культуры и этикета общения [8, с. 37]. Фактором отнесения коммуникативной компетентности к ключевым, согласно выводам доктора педагогических наук, доцента Д. А. Иванова, является общественный запрос, связанный с недостаточной сформированностью коммуникативных умений в обществе, возрастом значимости электронных коммуникационных систем, а также потребностью системы высшего образования (преподавание в творческом вузе невозможно без высокой коммуникативной компетентности) и ролью коммуникации как обязательного условия существования любого сообщества [9, с. 12].

Согласно педагогическому словарю, коммуникация в образовании или эффективное коммуникативное поведение преподавателя «зависит от:

- умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли учащимся;
- осознания учителем педагогической задачи;
- способности учитывать характер взаимоотношений с учениками;
- авторитета учителя;
- новизны и выразительности речи;
- умения понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу»;
- умений самопрезентации учителя» [10, с. 40].

Термин «коммуникативная компетенция» (communicative competence, лат. *competentia*, от *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу), впервые введенный в конце XX века американским социологом, антропологом Д. Х. Хаймсом [11] и получивший широкое распространение в зарубежной педагогической практике с введением СВЕ-подхода (competence-based-education), а в российском образовании введенный преподавателем, доктором педагогических наук М. Н. Вятюшневым [12, с. 38] и распространившийся с на-

чалом применения компетентностного подхода, согласно определению доктора педагогических наук, профессора Д. И. Изаренкова, означает «способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности» [13, с. 55].

На основании проведенных доктором педагогических наук, профессором Т. В. Машаровой опросов, коммуникативную компетентность преподавателей – умение выстраивать вербальные и невербальные коммуникации – она относит к разряду «профессионального дефицита» и «наиболее проблемной» компетентности: «Это кажется довольно парадоксальным, поскольку педагогическая профессия предполагает постоянную открытость учителя в образовательной и социальной сферах» [14], что подчеркивает важность и актуальность мониторинга и повышения уровня данной компетентности, осуществить которые возможно при ясном представлении структуры коммуникативной компетентности.

Понимая под коммуникацией (от лат. *communicatio* – сообщение, передача; *communico* – делаю общим) процесс активного взаимодействия, общение между субъектами любой природы, в том числе в образовательной среде, а под коммуникативной компетентностью преподавателя – владение знаниями, умениями и навыками коммуникации, позволяющими вести образовательную деятельность, современные исследователи расходятся в определении структуры коммуникативной компетентности и выявлении ее составляющих относительно преподавательского состава институтов искусств и культуры.

Специфика коммуникативной компетентности преподавателей творческих вузов заключается в том, что профессии подготавливаемых ими специалистов имеют безусловную коммуникативно-ценностную направленность и во многом связаны с общением, умением действовать в образе, способностью к креативному проектному мышлению. Сформировать необходимую в художественно-творческой и социально-культурной деятельности коммуникативную компетентность способен лишь в полной мере овладевший ею преподаватель. Преподавание в вузах сферы искусств и культуры, ориентированное на создание и создание качественно новых уникальных ценностей, сопряжено с высокой вовлеченностью

в индивидуальное и групповое взаимодействие с обучающимися, направленным коммуникативным поведением при использовании воображения и творческого мышления. Очевидно, что коммуникативная компетентность преподавателей творческих вузов должна иметь максимально высокий уровень, позволяющий организовать образовательный процесс, 70 % учебного времени которого на 3–4-х курсах составляет практическая деятельность (репетиционные и постановочные процессы, различные зрелищные и массовые мероприятия).

Интегрируя различные определения, в структуре коммуникативной компетентности, на наш взгляд, можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты:

- мотивационно-ценностный компонент – коммуникативные ценности и потребности (мотивы и установки получать, транслировать, создавать и передавать информацию, выражение эмпатии и рефлексии в процессе коммуникации), а также личностные ценности (базовые конструкты личности, интерес и уважение к акторам коммуникативных ситуаций) и социальные установки (восприятие коммуникации как сотрудничества, диалога, партнерства, взаимодействия);

- когнитивный компонент – совокупность коммуникативных знаний о ценностно-смысловой коммуникации, личностных качествах, позитивно и негативно сказывающихся на общении, о свойственных коммуникации эмоциях, о согласованиях внешних и внутренних противоречий в позициях акторов коммуникации, об атрибутах общения (временных, пространственных, имиджевых, статусных), о нормах и традициях коммуникативного поведения (общекультурные правила этикета, ситуативные нормы, специальные нормы для различных профессиональных, возрастных, гендерных и социальных групп, индивидуальная культура);

- эмоциональный компонент – создание благоприятной атмосферы (располагающего эмоционального фона) для конструктивной коммуникации, умение владеть собственной эмоциональной сферой, стрессоустойчивость, умение предвосхищать эмоциональное состояние субъектов коммуникативного взаимодействия;

- поведенческий компонент – система коммуникативных умений таких, как перцептивные умения (восприятие и правильная интерпретация информации от акторов коммуникации, понимание личностного статуса партнеров коммуникативного

взаимодействия, определение их внутреннего мира, определение эмоционального состояния собеседника, определение индивидуальных черт участников коммуникации, противостояние стереотипам восприятия другого человека), экспрессивные умения (умения грамотно выражать свои эмоции, отстаивать свою позицию через голосовые, мимические, жестиколяционные, моторные механизмы), умения саморегуляции коммуникативной деятельности (умение выбрать оптимальный вариант бесконфликтного общения, умение вступать в коммуникацию и выходить из нее, признание правоты оппонента, использование юмора, регуляция и коррекция собственного вербального и невербального поведения), технические умения коммуникативной деятельности (умение активного слушания, владение навыками вербальной и невербальной коммуникации, приемами ведения полемики, беседы, дискуссии, публичного выступления, мозгового штурма, синектического штурма, деловой переписки, телефонных разговоров) и эмпатийные умения (умения распознавать эмоции акторов коммуникации, наблюдательность к ним, способность ставить себя на место собеседника, видеть себя «его глазами», понимание и уважительное отношение к чувственному миру субъектов коммуникации).

Таким образом, доминирующей чертой, определяющей коммуникативную компетентность, как мы полагаем, следует считать способность и готовность преподавателя вступать в различные коммуникации в процессе образовательной деятельности (вербальные, невербальные, письменные, речевые) с целью решения педагогических задач. При этом преподавательская деятельность в институтах культуры и искусств предполагает максимально высокий уровень коммуникативной компетентности, поскольку преподаватели в творческих вузах являются не только адептами знаний, передающими их обучающимся посредством различных методик, но и организаторами, вдохновителями творческой работы обучающихся, что немисливо без активного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности. Тем более обучение сценическим дисциплинам (актерскому мастерству, сценическому движению, сценической речи, хореографии), целью которых является научить обучающихся действовать в образе, осуществимо только при интенсивной коммуникации.

Поскольку в современных реалиях перед преподавателями институтов искусств и культуры встают задачи формирования навыков эффек-

тивной коммуникации при разных форматах обучения в новых условиях цифровой трансформации образования, неотъемлемым компонентом в структуре их коммуникативной компетентности должна быть, на наш взгляд, также цифровая грамотность. Этим термином, впервые примененным американским профессором П. Гилстером, обозначают «способности понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве форматов из широкого спектра источников посредством компьютеров» [15, с. 34].

Задачи адаптации ключевой компетентности преподавателей творческих вузов обусловлены коренными изменениями в процессе цифровизации образования и закреплены в российском законодательстве. Так, «Стратегия развития информационного общества в России на 2017–2030 годы» ассоциирует качество образования с внедрением информационно-коммуникационных технологий и подготовкой преподавателей к ведению образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды [16], под которой понимается федеральный проект обеспечения образовательных заведений платформами для онлайн-обучения, порталами для быстрой коммуникации, технологиями для создания баз данных и электронного образовательного контента [17].

Очевидно, что для совершенствования коммуникативной компетентности в условиях цифровой образовательной среды преподавателям в современных условиях необходимо владеть цифровой грамотностью, которая, согласно проекту «Индекс цифровой грамотности граждан Российской Федерации», определена как «набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых инструментов и технологий, а также ресурсов интернета» [18] и включает в себя такие структурные элементы, как:

- информационная грамотность – способность эффективно и безотлагательно осуществлять все необходимые для организации образовательной коммуникации действия с обучающей информацией;
- компьютерная грамотность – навыки уверенного владения программным обеспечением, коммуникационной сетью «Интернет», ее поисковыми системами, а также периферийными устройствами и сетевым оборудованием;
- медиаграмотность – совокупность навыков и умений, позволяющих получать доступ, воспринимать, классифицировать, систематизировать, соз-

давать и транслировать сообщения в различных типах, жанрах и формах медиа (тексты, графику, аудио- и видеофайлы);

- коммуникативная грамотность – владение всеми видами речевой деятельности (устной и письменной) и навыками невербальной коммуникации в цифровой образовательной среде, совокупность навыков и умений, позволяющих организовывать эффективное деловое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, использовать различные виды цифровой идентификации (логин, пароль, электронная подпись), знание цифрового права, регулирующего процессы использования информационно-коммуникационных технологий, цифровых данных, искусственного интеллекта, нейросетей, цифровой образовательной среды;

- техническая грамотность – способность определять максимально приемлемые и соответствующие образовательным коммуникативным ситуациям цифровые средства и технологии (умение получать и анализировать большие объемы информации, умение составлять собственные алгоритмы быстрого чтения, восприятия и оценки необходимой информации, умение создавать корреляционные связи между разрозненными фрагментами информации, умение снимать, копировать и редактировать цифровые фотографии и видео, умение создавать мультимедийные документы, содержащие одновременно текстовую, графическую, видео- и аудиоинформацию, умение управлять онлайн социальными сетями, навыки информационной безопасности).

Перманентное развитие цифровых технологий и необходимость своевременного ознакомления с ними согласуются с концепцией непрерывного

педагогического образования, что в настоящее время закреплено в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» как обязательное знание преподавателями вузов «методов и способов использования образовательных технологий, в том числе дистанционных; требований к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах» [19].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей суть коммуникативной компетентности, позволяет определить, что в ней акцентируется внимание на содержании и процессе формирования коммуникативных качеств, подчеркивается необходимость развития креативности, эмпатии, речевых навыков, способности объективно воспринимать акторов коммуникативной образовательной деятельности. Вместе с этим в современных условиях перехода к постиндустриальному обществу состав ключевой компетентности преподавателей институтов искусств и культуры – коммуникативной компетентности – логично дополнить компонентами цифровой грамотности (компьютерной грамотностью, информационной грамотностью, медиаграмотностью, коммуникативной грамотностью, технической грамотностью), без которых уже немислим современный образовательный процесс. Поскольку компоненты коммуникативной компетентности стали инструментами деловой и образовательной коммуникации, именно в рамках коммуникативной компетентности можно наглядно наблюдать взаимопроникновение технических и гуманитарных составляющих современного образования высшей школы.

### Список источников

1. Штоббе И. А. Профессиональные компетенции педагога // МНКО. 2009. № 4. С. 115–118.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.04.2024).
3. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник НВГУ. 2010. № 1. С. 57–66.
4. Курлыгина О. Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14269> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Сорвачева И. Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 212–215.
6. Корж Т. Н. Профессиональная компетентность учителя изобразительного искусства // Инфоурок: [сайт]. URL: <https://infourok.ru/kompetentnosti-uchitelya-izobrazitel'nogo-iskusstva-2761786.html> (дата обращения: 10.04.2024).
7. Дондокова Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник БГУ. 2012. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-i-struktura-kommunikativnoy-kompetentnosti/viewer> (дата обращения: 10.07.2024).



8. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб., 2001. 375 с.
9. Иванов Д. А. Ключевые компетенции и профессиональный портрет современного учителя. М.: Московский центр качества образования, 2011. 44 с.
10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
11. Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / J. V. Pride, J. Holmes (eds). Harmondsworth: Penguin, 1972. Part 2. P. 269–293. URL: <https://pdf4pro.com/view/hymes-d-h-1972-on-communicative-competence-in-j-b-63bab5.html> (дата обращения: 13.04.2024).
12. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
13. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
14. Машарова Т. В., Пивоваров А. А. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный дефицит или нормы педагогической этики // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-pedagoga-professionalnyy-defitsit-ili-normy-pedagogicheskoy-etiki> (дата обращения: 10.04.2024).
15. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley. 1997. 279 с.
16. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09 мая 2017 г. № 203. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).
17. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_368202/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_368202/) (дата обращения: 13.04.2024).
18. Проект «Индекс цифровой грамотности граждан Российской Федерации» // Фонд президентских грантов: [сайт]. URL: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/application/item?id=0c6bb104-f0f4-4a5c-86e3-49c405af9940> (дата обращения: 13.04.2024).
19. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97378/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/) (дата обращения: 13.04.2024).

*Статья поступила в редакцию 13.05.2024; одобрена после рецензирования 21.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 13.05.2024; approved after reviewing 21.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

Надежда Васильевна Яроцкая

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, nadya111007@bk.ru

## ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ В РЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД 2016–2023 ГОДОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются изменения социального статуса сельского учителя в дискурсе реализации программных документов в сфере образования 2016–2023 годов с учетом особенностей сельской территории Красноярского края. Обозначена проблема существенного дефицита и старения педагогических кадров в сельской местности, увеличение коэффициента их текучести. Исследуются проблемные аспекты комплексного подхода к популяризации профессии сельского учителя и привлечению потенциальных соискателей.

*Ключевые слова:* социальный статус; сельский учитель; Красноярский край; престиж профессии; депопуляризация.

Nadezhda V. Yarotskaya

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia, nadya111007@bk.ru

## PROSPECTS FOR AN INTEGRATED APPROACH TO IMPROVING THE SOCIAL STATUS OF VILLAGE TEACHERS IN KRASNOYARSK KRAI (AN OVERVIEW OF 2016–2023 TIMEFRAME)

*Abstract.* The article examines changes in the social status of village teachers in the discourse of implementing program documents in the field of education for 2016–2023, taking into account the characteristics of the rural areas of Krasnoyarsk Krai. The problem of a significant shortage and “aging” of teaching staff in rural areas and an increase in their turnover rate are identified. The problematic aspects of an integrated approach to popularizing the profession of a rural teacher and attracting potential applicants are explored.

*Keywords:* social status; rural teacher; Krasnoyarsk Territory; prestige of the profession; depopularization.

Успешное развитие социума в современных меняющихся условиях состоит в прямой зависимости от эффективности системы образования, являющейся ключевой во многих социально-экономических аспектах: формирование и развитие личности, воспитание молодого поколения, социализация личности, подготовка кадров в связи с запросом экономики и другое. Изменения общесистемного характера, произошедшие в конце XX – начале XXI в. в российском обществе, связанные с переходом в иную экономическую формацию, корректировкой ценностных ориентиров в обществе, проблемами демографического характера, сформировали негативные тенденции в части трансформации социального статуса учителей школ, существенно его изменив.

Трансформации подверглись все элементы социального статуса учителя: «экономический (доходы, достигнутый уровень жизни, масштабы и накопления личной собственности), социально-профессиональный (уровень образования и квалификации, должностное положение, востребованность профессии на рынке труда и восходящей социально-профессиональной мобильности), трудовой (условия, содержания и качество труда, степень автономии) и властный (масштабы влияния, уровень авторитета, степени престижа) компоненты» [1], что выразилось в снижении

престижа профессии в обществе, увеличении рабочей нагрузки, низкой заработной плате и прочих негативных моментах, что способствовало депопуляризации профессии среди потенциальных соискателей.

С 2016 года в России происходит очередной этап реформирования системы образования, характеризующийся возвратом к дореформенным позициям в образовании при сохранении общих принципов и инструментов модернизации образования 2000–2016 годов [2].

Проводимое нами эмпирическое исследование призвано изучить и описать трансформацию экономического, социально-профессионального, трудового, властного компонентов социального статуса сельского учителя в региональном социуме Красноярского края в период с 2016 года по 2023 год, выявить и охарактеризовать основные направления и формы повышения социального статуса школьных учителей в указанном региональном социуме, оценить их эффективность, предложить комплекс мероприятий, ориентированных на повышение социального статуса сельского учителя в провинциальных районах Красноярского края.

Для решения задачи по формированию кадрового ресурса, обеспечивающего необходимое качество образования детей и молодежи, при-

няты и реализуются программные документы: Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», Национальный проект «Образование» [3; 4; 5]. Вместе с тем они не являются в полной мере результативными, о чем явно свидетельствует максимальное за последние 7 лет увольнение учителей школ России – 193,5 тыс. человек [6].

В Российской Федерации, также и в Красноярском крае сохраняются негативные тенденции, связанные с оттоком молодых кадров из школ. Интенсивность оттока кадров ежегодно увеличивается. Данный факт существенно усложняет процесс самообновления педагогических коллективов, усугубляет проблему старения педагогических кадров. Указанные факторы напрямую влияют на возможности освоения учителями новых методов и форм обучения, в том числе и в условиях постоянно совершенствующихся информационных технологий.

Особую тревожность вызывает ситуация, складывающаяся в сельских школах Красноярского края, где проблемы в сфере образования аккумулируются с проблемами развития сельских территорий. Исследователи М. В. Александрова, З. Б. Ефлова, О. В. Николаева, Р. М. Шерайзина и другие отмечают, что сельская школа обладает особым статусом в силу реализации ею особой функции – центра социокультурной жизни села [7; 8; 9]. К сельскому учителю предъявляются особые требования в части наличия профессиональных компетенций, продиктованных особыми педагогическими условиями: малокомплектность школ, техническое оснащение, материальная база, уровень развития инноваций, сохранность местных традиций и другое [10].

Для территории Красноярского края характерна значительная протяженность, сложность дорожного сообщения, носящего в том числе сезонный характер, что приводит к некой изоляции учителя. Ограниченная доступность Интернета не позволяет обеспечить связь с педагогическим корпусом в дистанционном формате. Диспропорции в развитии сельских и городских территорий края, отсутствие культурно-развлекательной и образовательной среды, идентичной той, что имеется в городе, существенно снижает возможности личного и профессионального развития сельского учителя и обедняет его досуг.

Более 18 % сельских школ Красноярского края, фактически каждая пятая, имеют скорость сети

Интернет ниже 1 Мбит/с, 4,5 % – ниже 256 Кбит/с [6], что не позволяет в полной мере пользоваться электронными образовательными ресурсами. Не соответствует современным требованиям и материально-техническая база сельских школ Красноярского края. На начало 2021/2022 учебного года в 20,4 % зданиях школ требовался капитальный ремонт [6].

В исследуемый период обозначенные негативные тенденции усилились, несмотря на принимаемые со стороны государства меры. За период с 2016 по 2023 год в сельской местности Красноярского края доля учителей в возрасте до 30 лет сократилась с 14,4 % до 10,4 % (– 4 %). Данный факт свидетельствует о снижении привлекательности профессии и сложностях адаптационного периода. Увеличилась доля учителей в возрасте 55 лет и старше, с 27,7 % до 34,2 % (+ 6,5 %) [6]. Вызывает опасения и критически возросший уровень текучести педагогических кадров в сельской местности края – 20,6 %, то есть ежегодно обновляется пятая часть педагогического коллектива сельских школ края. Это приводит к сложностям в реализации наставничества, расходованию дополнительных ресурсов по привлечению и подбору кадров, их обучению [11; 12].

Государство видит сложившиеся проблемы и реализует целый комплекс мер, ориентированный на их решение: увеличено количество бюджетных мест в педагогических вузах и учреждениях системы СПО, введена практика наставничества, учителя школ активно вовлекаются в процесс повышения квалификации, к педагогической деятельности привлекаются студенты педагогических вузов и ССУЗов, в сельских школах, имеющих длительные вакансии, реализуется дистанционное обучение, создаются психолого-педагогические классы, проводятся конкурсы профессионального мастерства и другое.

Приведенные мероприятия ориентированы на решение двух основных задач: восполнение кадрового дефицита и овладение учителями сельских школ актуальными для настоящего времени профессиональными компетенциями. Они не охватывают все компоненты социального статуса сельского учителя и носят «догоняющий характер». Несмотря на их реализацию, только 60 % выпускников педагогических вузов и учреждений системы СПО края идут работать в профессию [13]. Доля уволившихся сельских учителей в Красноярском крае увеличилась с 8,9 % до 20,6 % за период с 2016 по 2023 год [6].

В рамках исследования в период 2022–2023 гг. проведено анкетирование среди студентов первого курса на базе основного общего и среднего образования Красноярского кооперативного техникума экономики, коммерции и права, обучающихся в сельских школах Красноярского края и окончивших их в 2022 и 2023 годах, а также их родителей, в количестве 560 человек. Респонденты были проинформированы о цели исследования и дали свое согласие.

Большинство респондентов 76,3 % (434) уверены, что повышение заработной платы сельским учителям привлечет в сельскую местность профессиональные кадры, 21,3 % (121) полагают, что это не исправит ситуацию. При этом 87,4 % опрошенных уверены, что уровень заработной платы сельского учителя влияет на престижность данной профессии среди молодежи, только 14,9 % (85) не согласны с этим утверждением.

Согласно данным Росстата, заработная плата педагогических работников в Красноярском крае выросла с 36 937 в 2016 году до 62 908 руб. в 2023 году (в 1,7 раза). При этом общий уровень роста индекса потребительских цен (инфляция) за период с 2016 по 2023 год составил 48 %. Таким образом, при росте цен в 1,48 раза и росте заработной платы учителя в 1,7 раза можно констатировать, что реальные доходы выросли крайне незначительно: уровень заработной платы незначительно превышает уровень инфляции [14; 15]. При этом обозначенная Росстатом средняя заработная плата формируется без учета фактической нагрузки на учителя. В сельской местности Красноярского края нагрузка составляла 1,45 ставки рабочего времени в 2023 году, увеличившись с 1,26 в 2016 году.

На восполнение учительского корпуса сельской школы ориентирована программа «Земский учитель», действующая с 2020 года, в рамках которой соискателям предлагается единовременная денежная выплата в размере 1 млн рублей. По данной программе в сельские школы Красноярского края трудоустроено 29 учителей, 6 из которых уже выбыли [13]. Данный факт свидетельствует о том, что государство видит необходимость материального стимулирования учителей к переезду в непривлекательную сельскую местность, но даже предложенное стимулирование не является в полной мере достаточным для закрепления в профессии. В качестве причин этого отмечают следующее: незначительный размер выплат – с учетом пятилетнего срока договора ежемесячная прибавка составляет примерно 16 667 рублей,

не всегда предоставляется жилье для проживания на безвозмездной основе. При приобретении жилья в селе за счет выплаты (1 млн рублей) после окончания трудового договора могут возникать сложности при его продаже ввиду обесценивания или падения спроса на жилье в сельской местности. Также причиной является слабое развитие инфраструктуры в сельской местности [16].

В Государственную Думу Российской Федерации 25.09.2023 года внесен законопроект № 445825-8 «О внесении изменений в статью 99 закона “Об образовании” о расчете заработной платы педагогических работников муниципальных общеобразовательных организаций, работающих на полную ставку, не ниже двух с половиной минимальных размеров оплаты труда» [17]. С учетом размера МРОТ, утвержденного на 01.01.2024 года в размере 19 242 рублей, заработная плата учителя составит 48 106 рублей, а в условиях сельской местности (+25 %) – 60 132 рубля за 1 ставку. Принятие данного закона позволит существенно повысить экономическую привлекательность профессии, а механизм расчета заработной платы станет прозрачным и понятным. 13 ноября 2023 законопроект включен в примерную программу весенней сессии 2024 года и направлен на заключение в правовое управление.

Вместе с тем решить проблему повышения социального статуса сельского учителя посредством реализации исключительно экономической составляющей не представляется возможным.

Опрошенные респонденты из числа студентов Красноярского кооперативного техникума экономики, коммерции и права, а также их родители в качестве трудностей, с которыми, на их взгляд, сталкивается сельский учитель при осуществлении трудовой деятельности, отметили в первую очередь условия труда в сельской школе (состояние зданий школ, их техническая оснащенность, качество Интернета и т. п.) – 59,4 % (338 человек). На втором месте обозначены географические условия (труднодоступность местности, удаленность от города, транспортная доступность и т. п.) – 51,5 % (293 человека). Практически одинаково респонденты оценили профессиональные сложности (отдаленность от центров повышения квалификации, мест проведения конференций и т. п.) и особенности контингента (низкая степень мотивации у обучающихся, низкий уровень благополучия семей обучающихся и т. п.) в условиях сельской школы – 39,0 % (222 человека) и 39,4 % (224 человека) соответственно.

Состояние зданий школ и их техническое оснащение, по мнению респондентов, является главной трудностью в работе сельского учителя – нуждаются в капитальном ремонте 20,4 % зданий школ. В связи с этим видится крайне востребованной работа по модернизации материально-технической базы сельских школ, проводимая в рамках национального проекта «Образование» за счет средств федерального и регионального бюджета. Муниципалитеты, в ведении которых находятся школы, зачастую не справлялись с этой задачей ввиду ограниченных финансовых ресурсов. За период с 2019 по 2023 год в рамках национального проекта «Образование» на территории Красноярского края введено в эксплуатацию 13 современных сельских школ, из 30 зданий школ, находившихся в аварийном состоянии в 2016 году, в 2023 году осталось 8. Количество зданий сельских школ, требующих капитального ремонта, увеличилось с 109 до 184. В своем ежегодном Послании Президент Российской Федерации В. В. Путин заявил, что до 2030 года федерация поможет регионам полностью закрыть эту накопившуюся проблему, а в дальнейшем будет проводить ремонты школ уже в плановом режиме [18].

Рассматривая профессионально-социальный компонент социального статуса сельского учителя, следует обратить внимание, что доля учителей сельских школ края, имеющих первую и высшую квалификационные категории, за исследуемый период незначительно снизилось на 2,7 %, с 66,8 % в 2016 году до 64,1 % в 2023 году. Указанные обстоятельства свидетельствуют о недостаточной мотивации развиваться в профессии и оставаться в ней [6]. При этом с 2019 года 40 % учителей Красноярского края прошли повышение квалификации [19].

Актуальными остаются вопросы престижа профессии учителя. Ряд исследователей отмечает, что профессия учителя в сознании российской общественности относится к низкорейтинговым и непрестижным, а статус учителя оценивается как низкий, на уровне социального аутсайдерства [20], вместе с тем престиж профессии педагога зависит от сформированной по отношению к нему государственной политики [21].

Справедливо утверждение, что учителя сегодня являются виктимной стороной в образовательном процессе [22]. Принятые изменения в закон «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся, в частности, соблюдения обучающимися дисциплины, запрета использования

на уроках телефонов, права учителя на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, только подтверждают это [23].

В ходе проведенного исследования, оценивая престиж профессии сельского учителя, 54,3 % (304) опрошенных оценили ее как престижную, 42,9 % (240) не считает ее таковой. При этом 80,4 % респондентов не рассматривают профессию учителя как приоритетную для своих детей. Всего 19,5 % (109) опрошенных хотели бы, чтобы их дети в будущем освоили профессию учителя, из них только 36 человек хотели бы, чтобы дети работали сельскими учителями. Приведенные данные косвенно свидетельствуют о низкой привлекательности профессии сельского учителя.

Проведение работы по повышению престижа учительской профессии необходимо проводить комплексно, сочетая меры по популяризации профессии, ранней профориентации и защиты учителей от различных форм буллинга со стороны участников образовательного процесса.

В настоящее время практически отсутствуют фильмы, социальные рекламные ролики, ориентированные на повышение престижа учительской профессии. Государство не проявляет принципиальной позиции в этом вопросе. Для активного формирования общественного мнения необходимо задействовать все ресурсы: СМИ, кинематограф, социальные сети. Важным является реализация непрерывной просветительской работы среди сельского населения, с использованием различных форматов, которые позволяет реализовывать сельская школа с учетом ее социокультурных функций на селе. Перспективным видится использование таких площадок, как «Точки роста», созданных в рамках нацпроекта «Образование» в сельских районах Красноярского края, в которых обучающиеся занимаются по программам дополнительного образования центров образования естественно-научной и технологической направленностей.

В рамках федерального проекта «Современная школа» нацпроекта «Образование» на территории Красноярского края за четыре года на базе школ малых населенных пунктов открылись 398 «Точек роста». В 2020 году открылись 42 таких центра, в 2021 – 143 «Точки роста», в 2022 году – 147 центров и 66 – в 2023 году. В сентябре 2024 года на базе школ планируется создать еще 72 центра в 33 муниципалитетах. С 2020 года в центрах прошли обучение более 200 тысяч школьников из малых населенных пунктов [24].

На наш взгляд, данный формат в условиях сельской школы посредством реализации программы на базе «Точки роста» позволяет максимально эффективно установить связь учитель – обучающийся и закрепить положительный паттерн поведения: достигнутый результат – совместная заслуга. Это будет способствовать повышению престижа учителя как в сознании обучающегося, так и при оценке своего престижа самим учителем. Подобные форматы возможно распространить не только на мотивированных обучающихся, но и на обучающихся, демонстрирующих низкие образовательные результаты, стимулируя их интерес к информационным и техническим новшествам, с которыми они ранее не сталкивались.

В рамках реализации механизма по защите учителя от различных форм буллинга со стороны участников образовательного процесса целесообразным видится применение практики Республики Казахстан, где введена административная ответственность за проявление неуважения к педагогу при исполнении им своих должностных обязанностей. К ответственности за данное правонарушение привлекаются как обучающиеся, так и их родители, а за совершение таких действий несовершеннолетними в возрасте от 10 до 16 лет отвечают их родители [25].

Повсеместная реализация данной практики продемонстрирует участникам образовательного процесса защищенность учителя. Также это будет способствовать более активному вовлечению родителей в воспитательный процесс, исключив единоличную ответственность за это только со стороны учителя. Кроме того, родители будут осознавать личную ответственность за проявление неуважения к учителю.

Третьей составляющей при формировании властного компонента социального статуса сельского учителя является осознанный выбор соискателем профессии, желание в ней реализоваться. Эти критерии являются основой для формирования позитивного взаимодействия между учителем и обучающимся, между учителем и родителем, когда учитель своими действиями формирует свой положительный имидж. Немаловажное зна-

чение в этой концепции имеют личные и профессиональные качества учителя, которые он транслирует. В данном случае существенное значение приобретает ранняя профориентационная работа, которая позволит привить потенциальным соискателям осознание социальной значимости будущей профессии, любовь к детям, желание работать с ними и развивать их. Развитие актуальных профессиональных компетенций возможно в рамках реализуемой в настоящее время концепции непрерывного повышения квалификации.

Согласно данным Государственной информационной системы Красноярского края «Навигатор дополнительного образования Красноярского края», в настоящее время в 3 сельских школах Красноярского края реализуются программы педагогического профиля, ориентированные на формирование педагогических навыков (Сибирякская СОШ Емельяновского района, МБОУ «Ирбейская СОШ № 2» Ирбейского района, Ивановская СОШ Шарыповского района), и в Центре внешкольной работы с. Тюхтет Тюхтетского района. Заявленный возраст обучающихся с 14 до 18 лет [26].

Приведенные данные позволяют охарактеризовать охват профориентационной работой по педагогическому направлению в сельских школах, осуществляемой на базе дополнительного образования, как незначительный. Это сводит профориентационную работу по привлечению школьников в педагогическую профессию только к урочной деятельности, снижая ее эффективность. Вместе с тем 30 % студентов Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева, обучающиеся по программе бакалавриата, – это сельские жители, то есть контингент, который потенциально можно ориентировать на трудоустройство в сельскую школу [27].

Приведенный комплекс мер по повышению престижа профессии сельского учителя позволит создать условия, при которых ученики сельских школ после получения образования будут инициативно возвращаться в сельскую местность уже в качестве учителей, будучи знакомыми со спецификой сельской местности, особенностями образовательного процесса.

### Список источников

1. Башманова Е. Л. Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1-1. С. 227–232.
2. Головчин М. А. Социальное и профессиональное самочувствие учителей российских школ в период реформ и контрреформ // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2, № 3 (37). С. 233–252.

3. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: [https://minobrnauki.gov.ru/files/NP\\_Obrazovanie.htm](https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm) (дата обращения: 18.07.2024).
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения: 22.07.2024).
5. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 26.07.2024).
6. Сводные отчеты по форме статистического наблюдения // Министерство просвещения Российской Федерации: [сайт]. URL: [https://edu.gov.ru/activity/statistics/general\\_edu](https://edu.gov.ru/activity/statistics/general_edu) (дата обращения 15.07.2024).
7. Ефлова З. Б. Сельская школа России на перекрестке социокультурной модернизации образования // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 24–45.
8. Шерайзина Р. М. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 190–201.
9. Николаева О. В. Специфика сельской школы: место и роль школы в социально-культурной жизни села // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 5 (34). С. 82–83.
10. Еретнова Е. П. Становление сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2022. 24 с.
11. Кожухова Н. В. Регулирование процесса текучести кадров на предприятии как инструмент управления персоналом // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 7. С. 631–642.
12. Свистунов В. Современные подходы к оценке текучести персонала // Кадровик. 2009. № 6-3. С. 7–17.
13. Августовский педагогический совет 2023 года // Министерство образования Красноярского края: [сайт]. URL: <https://krao.ru/publications/kraevyie-meropriyatiya/aps/> (дата обращения: 11.07.2024).
14. Заработная плата отдельных работников социальной сферы и науки // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. URL: [https://rosstat.gov.ru/labor\\_market\\_employment\\_salaries](https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries) (дата обращения: 12.03.2024).
15. Инфляция в крае // Министерство экономики и регионального развития. Красноярский край: [сайт]. URL: [http://www.econ.krskstate.ru/ser\\_kray/potrebrynok/inflation](http://www.econ.krskstate.ru/ser_kray/potrebrynok/inflation) (дата обращения: 18.03.2024).
16. Петухов Н. А. Государственные программы и рынок труда учителей // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление. 2022. Т. 8, № 3. С. 67–76.
17. Система обеспечения законодательной деятельности. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/445825-8> (дата обращения: 15.04.2024).
18. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию. Полный текст // Парламентская газета. 2024. 29 февраля. URL: <https://www.pnp.ru/politics/poslanie-prezidenta-vladimira-putina-federalnomu-sobraniyu-polnyu-tekst.html> (дата обращения: 02.04.2024).
19. Региональный проект «Современная школа (Красноярский край)». URL: <http://www.project.krskstate.ru/nasprojects/obrazovanie/regproject/0/id/42855> (дата обращения: 25.07.2024).
20. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства / И. Г. Харисова, Т. В. Макеева, Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 5. С. 7–26.
21. Еремина Т. И. Международный опыт по законодательному оформлению статуса учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 3-4. С. 116–122.
22. Феномен буллинга: когда жертвой становится учитель / И. Д. Белева, Т. А. Заглодина, Л. Э. Панкратова, Н. Б. Титова // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 164–169.
23. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_464808/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_464808/) (дата обращения: 18.12.2023).
24. Красноярский край. Официальный портал: [сайт]. URL: <http://www.krskstate.ru/press/news/0/news/111270> (дата обращения: 12.01.2024).
25. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам статуса педагога, снижения нагрузки на ученика и учителя: Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 294-VI. URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=35900800&pos=2;-106#pos=2;-106](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35900800&pos=2;-106#pos=2;-106) (дата обращения: 21.07.2024).
26. Автоматизированная информационная система Красноярского края «Навигатор дополнительного образования Красноярского края»: [сайт]. URL: <https://navigator.krao.ru/directivities/socialno-pedagogicheskoe/pedagogika?pageSize=39&pageNumber=1> (дата обращения: 13.01.2024).
27. Итоги приемной кампании 2021 года. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2021/09/30/2655b9587c75bb7da261151edec3ff0f/itogi-novogo-priema-v-kgpu-im-vp-astafeva-2020.pdf> (дата обращения: 12.07.2024).

Статья поступила в редакцию 27.04.2024; одобрена после рецензирования 15.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.

The article was submitted 27.04.2024; approved after reviewing 15.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.923.5

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-64-68

Айдана Мухтаровна Айтубарова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, baymagulova@inbox.ru*

### ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье раскрываются понятия «ценность» и «ценностные ориентации». Проанализированы исследования как отечественных, так и зарубежных ученых по вопросам формирования ценностных ориентаций. Было выявлено, что они представляют собой важный компонент мировоззрения личности. Особое внимание уделяется тому, что в младшем школьном возрасте ценностные ориентации являются нестабильными, могут меняться под влиянием различных факторов, также доказано, что в данном возрасте преобладает направленность на себя и на свою семью. *Ключевые слова:* ценности; ценностные ориентации; система ценностей; младший школьный возраст; развитие личности.

Aidana M. Aitubarova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, baymagulova@inbox.ru*

### VALUE ORIENTATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article reveals the definition of the concepts of “value” and “value orientations”. The research of both domestic and foreign scientists on the formation of value orientations has been analyzed, and it has been revealed that they are an important component of a person’s worldview. Special attention is paid to the fact that at primary school age, value orientations are unstable, and can change under the influence of various factors. It has also been proven that at this age, the focus on oneself and one’s family prevails.

*Keywords:* values; value orientations; value system; primary school age; personality development.

Мир находится в состоянии постоянной трансформации, обусловленной стремительным развитием технологий, экономики, окружающей среды и политической нестабильностью. Эти изменения неизбежно влияют на ценностные ориентации людей, заставляя переосмысливать приоритеты и взгляды на мир. Ценностные ориентации влияют на все сферы жизни человека и определяют его поведение и поступки. Необходимо понимать, что взрослые имеют существенное влияние и формируют личность ребенка. Е. О. Плутатырева утверждает, что основой личности являются ценностные ориентации [1, с. 10]. Если формировать позитивные ценностные ориентации у детей младшего школьного возраста, то можно таким образом заложить фундамент для их будущего счастья и успеха. В этом возрасте происходят значительные качественные и количественные изменения в организме ребенка, но мы остановимся только на психологических особенностях. К ним относят: дальнейшее развитие всех психических процессов, формирование самосознания, появление потребности в самоутверждении, а также способности

к самоконтролю, формирование чувства ответственности, самостоятельности и так далее. Также наблюдается недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим жизненным опытом. Поэтому изучение ценностных ориентаций личности является важной и актуальной проблемой, так как имеет большое значение как для психологии, так и для педагогики.

Практическая значимость работы заключается в следующем: во-первых, это понимание личности ребенка, на основе которого можно выстроить эффективное взаимодействие; во-вторых, это создание благоприятной среды для развития личности и социальной адаптации; в-третьих, своевременная коррекция и профилактика отклонений в поведении. Результаты исследования могут быть рекомендованы для использования в практической работе педагогов, психологов и работников социальных служб.

Ценности являются основой, определяющей направленность поведения и значимость поступков людей. Поэтому в психологических исследованиях категория «ценность» часто определяется



через личностный смысл и значимость, ценностные ориентации и ценностные отношения, оценки, установки, нормы, идеалы, направленность личности и др. [2, с. 7].

Понятия ценности и ценностной ориентации возникли на стыке ряда дисциплин: философии ценностей, аксиологии, социологии, психологии и др. Поэтому исследование ценностных ориентаций отличается разноплановостью и многоаспектностью.

Вопросами формирования ценностно-смысловых ориентаций личности занимались такие ученые, как М. Рокич, Г. Олпорт, Э. Фромм, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, Ю. М. Жуков, Б. Г. Будинайте, Т. В. Корнилова, С. С. Бубнова и другие. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев рассматривали ценностные ориентации как отражение в сознании человека его потребностей, интересов и идеалов, они выступают как внутренние регуляторы поведения и определяют направленность деятельности. Также А. Н. Леонтьев и С. С. Бубнова утверждают, что ценностные ориентации формируются под влиянием социальной среды и воспитания. Е. И. Головаха считает, что предметы потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ведущими жизненными ценностями [3, с. 256–269]. Б. С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Он проводит разделение личных ценностей на осознанные смыслы жизни и декларируемые, «навязываемые», внешние по отношению к человеку ценности [4, с. 284–298].

В психологическом словаре дается следующее определение: ценностные ориентации – это важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.) [5, с. 540].

Ценностные ориентации можно представить как ориентации человека на определенные ценности в зависимости от характера переживаемых им потребностей. Ориентируясь на определенные ценности, человек выстраивает свое поведение в зависимости от характера этих ценностей. Так, если человек испытывает сильную потребность в материальном, финансовом благополучии (ценность), он будет стремиться действовать так, чтобы добиться такого благополучия.

Но все авторы сходятся в том, что ценностные ориентации являются важным компонентом личности и рассматриваются как осознанная и упорядоченная система ценностей человека, детерминирующая его поведение и деятельность [2, с. 9].

Изучение литературы по данной теме показывает нам, что в этой области исследования есть еще много вопросов, которые требуют углубленного изучения.

О. Г. Холодкова утверждает, что развитие ценностно-смысловой сферы личности младших школьников во многом является проекцией ценностей общества, в котором они растут. Современное поколение детей под влиянием внешних, чаще негативных факторов (телевидение, интернет, социальные сети и т. д.) самостоятельно выстраивает иерархии ценностей и ценностных отношений с людьми, что является проблемой не только для самого ребенка, но и для общества в целом. Главным психологическим новообразованием младших школьников являются развивающиеся основы созидательного отношения к действительности, умения ориентироваться в различных формах человеческой деятельности, способности оперировать отвлеченными понятиями, формируются личностные рефлексии. Вследствие чего развитие ценностно-смысловой сферы младшего школьника в единстве всех компонентов опирается на возрастные изменения в личности ребенка. Это является важным условием формирования ценностно-смысловой сферы личности младших школьников. Психолого-педагогическими факторами присвоения ценностей являются: во-первых, знание об этих ценностях; во-вторых, деятельность по освоению, усвоению и присвоению мира ценностей; в-третьих, оценка ребенка извне (другими людьми). Особое внимание необходимо уделять воспитанию как одному из значимых факторов формирования ценностных ориентаций [6, с. 45–52].

Хотелось бы также остановиться на функциях ценностных ориентаций. Исследователем Э. В. Соколовым выделяются следующие важнейшие их функции:

- экспрессивная, способствующая самоутверждению и самовыражению индивида, человек стремится принятые ценности передать другим, достичь признания, успеха и стимулирует к саморазвитию;
- адаптивная, выражающая способность личности удовлетворять свои основные потребности теми способами и посредством тех ценностей, которыми располагает данное общество;

- защиты личности – ценностные ориентации выступают своего рода «фильтрами», пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности;
- познавательная, направленная на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания внутренней целостности личности;
- координации внутренней психической жизни, гармонизации психических процессов, согласования их во времени и применительно к условиям деятельности [7, с. 174].

Было проведено исследование, в котором мы изучили ценностные ориентации детей младшего школьного возраста. Изучение ценностных ориентаций именно в этом возрасте является актуальной задачей, так как данный период – ключевой этап формирования личности. Эти знания позволяют нам создать условия для личностного роста детей, понять особенности их развития и на основе этого разработать эффективные методы обучения и воспитания.

Для исследования были использованы следующие методики: «Изучение ценностных ори-

ентаций "Волшебник"» (В. И. Петрова, модификация – Д. А. Тулинов); «Изучение ценностных ориентаций "Фильм"» (Д. А. Тулинов).

В исследовании принимали участие 78 человек, средний возраст – 8 лет. Все дети до школы посещали детский сад и являются членами благополучных семей.

База исследования: КГУ СОШ № 9 города Семей области Абай.

Методика «Волшебник» и методика «Фильм» являются интересными и полезными инструментами для изучения ценностных ориентаций личности именно в младшем школьном возрасте. Они позволяют получить информацию о том, что для ребенка важно в жизни, к чему он стремится, какие у него цели и ценности. Данные методики являются важным инструментом, могут быть использованы для понимания ценностных ориентаций ребенка и оказания ему помощи в его развитии.

Рассмотрим результаты исследования ценностных ориентаций у учащихся вторых классов (представлены в табл. 1).

Таблица 1

**Обобщенные данные результатов исследования ценностных ориентаций по методике «Волшебник» (В. И. Петрова, модификация – Д. А. Тулинов)**

Показатели ценностных ориентаций	Что бы вы сделали в первую очередь?	Какой из оставшихся вариантов вы бы осуществили?	От чего бы вы отказались, если можно было осуществить все варианты, кроме одного?
Отомстил бы всем, кому хотел	0	1 (1,3 %)	42 (53,8 %)
Вылечил бы всех больных на Земле	0	1 (1,3 %)	1 (1,3 %)
Исполнил бы все свои желания	34 (43,6 %)	23 (29,5 %)	0
Сделал бы свою семью очень богатой и успешной	26 (33,3 %)	21 (27 %)	0
Исполнил бы желания дорогого мне человека	0	3 (3,9 %)	8 (10,3 %)
Помог бы всем бедным	0	1 (1,3 %)	16 (20,5 %)
Превратил бы себя в самого умного и привлекательного	15 (19,2 %)	18 (23,1 %)	0
Сделал бы нашу планету чистой	2 (2,6 %)	3 (3,9 %)	7 (9 %)
Сделал бы счастливыми своих лучших друзей	0	5 (6,4 %)	0
Сделал бы всех людей немного добрее	1 (1,3 %)	2 (2,6 %)	4 (5,1 %)

Мы видим из таблицы 1, что у детей младшего школьного возраста доминирует направленность на себя (62,8 %) и на свою семью (33,3 %), что счи-

тается вполне нормальным на данном этапе развития, так как это обуславливается рядом факторов, таких как:

- эгоцентризм, который является характерной чертой детей данного возраста, детям младшего школьного возраста еще сложно понимать чувства, потребности и интересы других людей, поэтому свои интересы они ставят на первое место;

- ограниченный жизненный опыт, то есть дети в этом возрасте еще малознакомы с окружающим их миром, поэтому именно семья является центром вселенной, где они чувствуют себя в безопасности, любви и комфорте.

По мере взросления направленность на себя и на свою семью будет постепенно слабеть, так как

они начнут интересоваться окружающим миром и другими людьми.

Очень радует, что дети младшего школьного возраста отличились добротой, так как многие отказались от утверждения «Отомстил бы всем, кому хотел» (53,8 %), что говорит о том, что у детей уже сформированы представления о добре и зле.

Рассмотрим результаты исследования ценностных ориентаций по методике «Фильм» (Д. А. Тулинов) у учащихся вторых классов (данные представлены в табл. 2).

Таблица 2

Обобщенные данные результатов исследования ценностных ориентаций по методике «Фильм» (Д. А. Тулинов)

Показатели ценностных ориентаций	Ты с ребятами снимаешь фильм. О чем он будет?	О чем ты бы никогда не снял фильм?
О твоём классе	11 (14,1 %)	2 (2,6 %)
О войне, военных	1 (1,3 %)	26 (33,3 %)
О врачах	3 (3,9 %)	1 (1,3 %)
О себе	8 (10,3 %)	2 (2,6 %)
О дружбе	16 (20,5 %)	0
О подвиге	4 (5,1 %)	0
О сказочных событиях	5 (6,4 %)	1 (1,3 %)
О счастливой семье	26 (33,3 %)	1 (1,3 %)
О победе добрых над злыми	2 (2,6 %)	1 (1,3 %)
О сильных отрицательных героях	1 (1,3 %)	30 (38,5 %)
О злом волшебнике	1 (1,3 %)	14 (18 %)

Анализ таблицы 2 показал, что у учащихся второго класса, так же как и в первой методике, ценностные ориентации направлены на себя (10,3 %), свою семью (33,3 %). Но результаты данной методики показывают нам, что здесь высокий процент направленности на сверстников (класс) (14,1 %) и дружбу (20,5 %).

Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная. Учебная деятельность играет важную роль в развитии личности младших школьников, так как она помогает детям не только усваивать новые знания, умения и навыки, но и социализироваться, то есть учиться взаимодействовать с другими людьми, и развивает социальные навыки. У детей возникает потребность в общении со сверстниками, они стремятся к совместной деятельности и начинают ценить мнение других детей.

Большинство детей отметили, что никогда бы не сняли фильм о войне (33,3 %), отрицательных

героях (38,5 %) и злом волшебнике (18 %), что также подтверждает результаты первой методики, где говорится о том, что у детей уже сформированы понятия о добре и зле и о том, что дети в большей степени добры, нежели обратное.

Таким образом, было выяснено, что у детей младшего школьного возраста преобладают личные, семейные и социальные ценности. Дети данного возраста больше всего ценят то, что приносит им личную выгоду и удовольствие, например иметь много игрушек, быть в центре внимания и так далее. Также ценят интересы своей семьи и ее благосостояние, так как присутствует зависимость от родителей в материальном и эмоциональном плане. Не менее важными становятся хорошие отношения с другими детьми.

Ценностные ориентации младших школьников находятся на стадии формирования. Они еще не являются устойчивыми и могут меняться под влиянием различных факторов. Данные факторы

можно условно разделить на две группы – внутренние и внешние. К внутренним мы можем отнести потребности и мотивы самого ребенка (все стремятся к тому, чтобы их потребности были удовлетворены) и личностные качества, к таким качествам мы можем отнести темперамент, характер, склонности и др. К внешним факторам относят влияние социального окружения (друзья, одноклассники) и воспитание (передача ценностей от взрослого – родителей, учителей – детям). Благоприятная психологическая атмосфера является важнейшим условием развития ценностных ориентаций. Ребенок должен чувствовать себя любимым, принятым, уверенным в себе. Если этого не происходит, у

него могут сформироваться негативные ценности, например, он может стать эгоистичным, агрессивным, замкнутым и так далее. Помимо создания благоприятной психологической атмосферы также важно разговаривать с детьми о ценностях, поддерживать их в добрых поступках и быть примером для них. Наиболее значимыми ценностями для младших школьников являются семья, дружба, успехи в учебе, здоровье. Помимо этих ценностей дети данного возраста ценят доброту, красоту и свободу. Изучение ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста имеет большое значение для их развития и воспитания, позволяет взрослым создать условия для их личностного роста.

### Список источников

1. Плугатырева Е. О. Ценностные ориентации как один из основных компонентов структуры личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7. С. 23–28.
2. Горькая Ж. В. Психология ценностей: учебное пособие. Самара: Самарский университет, 2014. 92 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009. С. 262–276.
4. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 80–117.
5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
6. Холодкова О. Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 192 с.
7. Соколов Э. В. Культура и личность. М., 2005. 230 с.

*Статья поступила в редакцию 28.05.2024; одобрена после рецензирования 03.07.2024; принята к публикации 08.07.2024.*

*The article was submitted 28.05.2024; approved after reviewing 03.07.2024; accepted for publication 08.07.2024.*

УДК 159.923:316.6

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-69-73

Ксения Григорьевна Семенова

*Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия, SemenovaKG@mgppu.ru*

## ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ КАК ПРИЧИНЫ ВНУТРЕННЕГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Аннотация.* Социально-психологическая дезадаптация является основой внутреннего неблагополучия подростков, а также причиной возникновения школьной неуспешности обучающихся, что определяет особую актуальность изучения данного феномена. Целью данной статьи является аналитический обзор имеющихся зарубежных и отечественных исследований и определение понятия «социально-психологическая дезадаптация». На основе теоретического анализа представлены основные факторы возникновения социально-психологической дезадаптации у подростков. Определены актуальные проблемы и векторы дальнейшего исследования.

*Ключевые слова:* социально-психологическая дезадаптация; факторы социально-психологической дезадаптации; внешние факторы дезадаптации; внутренние факторы дезадаптации; подросток; обучающийся; старшеклассник.

Kseniya G. Semyonova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, SemenovaKG@mgppu.ru*

## FACTORS IN THE EMERGENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MALADJUSTMENT AS THE CAUSES OF INTERNAL ILL-BEING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Abstract.* Socio-psychological maladaptation is the basis of the internal disadvantage of adolescents, as well as the cause of school failure of students, which determines the particular relevance of studying this phenomenon. The paper presents an analytical review of existing foreign and domestic research and the definition of the concept of "Socio-psychological maladaptation". Based on theoretical analysis, the main factors in the emergence of socio-psychological maladjustment in adolescents are presented. Current issues and vectors for further research are identified.

*Keywords:* socio-psychological maladaptation; factors of socio-psychological maladjustment; external factors of maladaptation; internal factors of maladjustment; teenager; student; high school student.

Экономические, социальные, внешнеполитические, информационные процессы, происходящие в современном обществе, непосредственно влияют на личностное становление современных подростков и нередко являются причиной их социально-психологической дезадаптации. В основе общего неблагополучия подростка лежит социально-психологическая дезадаптация, которая является ведущим фактором возникновения отклоняющихся, асоциальных и девиантных форм поведения. Дезадаптационные процессы отражаются во всех сферах жизнедеятельности подростка, в том числе и в его школьной жизни. У таких обучающихся отмечается академическая неуспеваемость, нарушены процессы социализации, эмоциональная и поведенческая сферы [1].

Влияние дезадаптации на школьную сферу жизни подростка прослеживается как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. К. Мюрей в статье «Отношения между педагогом и обучающимся: изучение демографических характеристик, академической успеваемости и поведенческих проявлений» отмечает, что обучающиеся с явными признаками социально-психологической дезадаптации получают

негативную обратную связь от педагогов, испытывают высокий уровень неприятия со стороны сверстников, отличаются индивидуально-личностными особенностями и предпочтениями, обесценивают сам процесс обучения [2]. Распространенным мнением является то, что подростки с социально-психологической дезадаптацией обладают невысокими интеллектуальными способностями и, как следствие, низкой успеваемостью. Но приведенные результаты эмпирического исследования в работах П. Торренса говорят об обратном. Автор указывает, что 30 % детей, которых отчисляют из образовательного учреждения за неуспеваемость и низкий уровень интеллектуальных способностей, являются интеллектуально развитыми и способными детьми. Такие обучающиеся испытывают коммуникативные трудности, не могут установить социальные контакты как с педагогическим составом, так и с одноклассниками, отличаются повышенным уровнем тревожности и неустойчивой самооценкой, а также демонстрируют девиантные и асоциальные формы поведения [3].

Важность изучения социально-психологической дезадаптации неоднократно отмечалась,

но при этом имеются существенные трудности, которые связаны, прежде всего, с определением данного феномена, следовательно, и с выявлением основных факторов, лежащих в основе его возникновения.

Целью настоящего теоретического исследования является раскрытие содержания и основных факторов возникновения социально-психологической дезадаптации у подростков в концепциях отечественных и зарубежных авторов. Для исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта и взглядов различных отечественных и зарубежных исследователей на проблематику социально-психологической дезадаптации.

В данном теоретическом исследовании нет претензии на полный охват концепций и теорий социально-психологической дезадаптации, но основной задачей остается представление данного понятия и факторов его возникновения с различных взглядов и позиций.

Актуальность исследования данного феномена заключается в том, что социально-психологическая дезадаптация подростков распространяется на все сферы жизни и сохраняется на протяжении всего процесса взросления. Она влечет за собой целый спектр проблем, включая академическую неуспеваемость, поведенческие и эмоциональные расстройства, нарушение социализации и т. д. [4]. Что определяет и практическую значимость исследования социально-психологической дезадаптации, которая обоснована потребностью общества и системы образования в своевременном выявлении рисков дезадаптации в подростковом возрасте. Необходимость профилактики негативных проявлений и оказание психологической помощи подросткам всегда остается одной из первостепенных задач в системе образования. Значимым является то, что на сегодня можно отметить несовершенство существующих подходов и методов выявления подростков группы риска. Основываясь на данном теоретическом исследовании, становится возможным определить вектор и модель дальнейшего практического исследования.

Знание о причинах возникновения дезадаптивных форм поведения у подростков позволит сформировать теоретическое и методологическое обоснование для разработки и апробации профилактических психолого-педагогических программ сопровождения подростков. Выявленные проблемы в ходе данного теоретического исследования позволят задать направление исследова-

ний в области раскрытия механизмов развития и формирования индивидуальных и социальных факторов социально-психологической дезадаптации подростков. При наличии научного знания о социально-психологической дезадаптации, которая лежит в основе нарушений жизнедеятельности подростка, о факторах ее возникновения становится возможной оценка личностного профиля подростков для прогноза риска социально-психологической дезадаптации, что позволит своевременно и адресно проводить профилактическую психолого-педагогическую работу с обучающимися с целью предотвращения рисков ее возникновения и проявления.

Обобщая взгляды на социально-психологическую дезадаптацию зарубежных (Э. Гуан и А. Дюссер, Дж. Рикус, Р. Остадам, Р. Г. Фуккинг) и отечественных (Т. Д. Молодцова, С. А. Беличева, А. В. Петровский, В. В. Непалинский, А. А. Началджян) исследователей, можно представить следующий вариант определения данного термина, где социально-психологическая дезадаптация – это дисбаланс отношений личности в школе, семье, со сверстниками и с самим собой. При наличии признаков социально-психологической дезадаптации отмечаются трудности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в познавательной и коммуникативной. Дезадаптированные подростки чаще характеризуются неустойчивой, заниженной или завышенной самооценкой, несформированностью ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер. Для них свойственно переживание психологической незащищенности, что оказывает негативное влияние на психическое развитие в целом [5].

Социально-психологическая дезадаптация – достаточно обширное явление, которое затрагивает практически все сферы личности обучающегося и проявляется в трех основных аспектах.

- Индивидуально-личностный аспект, в том числе в когнитивной сфере. Отмечается отрицательное эмоционально-личностное отношение к определенным сферам у обучающихся. Это проявляется в отношении к обучению в целом, к педагогам, к конкретным сверстникам. Наблюдается рост тревожности, агрессии, а также неадекватный уровень самооценки.

- Поведенческий аспект, который характеризуется нарушением дисциплины, несоблюдением общепринятых норм и правил поведения и проявляется в отклоняющихся формах поведения (девиантном, делинквентном, асоциальном и т. д.).

- Социальный аспект, где отмечаются не только трудности в установлении и поддержании социальных контактов, но и, прежде всего, непринятие, отрицание общепризнанных ценностей общества. У большинства подростков, имеющих проявления социально-психологической дезадаптации, достаточно четко определяются все три аспекта.

Для качественной и эффективной работы в области профилактики социально-психологической дезадаптации у подростков необходимо знать об основных факторах, которые выступают причинами ее возникновения. В современной научной литературе представлен достаточно широкий спектр причин, которые являются основополагающими в формировании социально-психологической дезадаптации у несовершеннолетних. Чаще причины возникновения дезадаптации принято делить на субъективные и объективные, внешние и внутренние, психологические, социальные и биологические и т. д.

Наиболее широкую характеристику факторам дезадаптивного поведения дает С. Ю. Прачук. Автор, ссылаясь на таких исследователей, как А. В. Мудрик, В. Н. Гурова, И. К. Кряжева, выделяет субъективные и объективные факторы, влияющие на адаптацию/дезадаптацию. Субъективные факторы представлены возрастом, полом, характерологическими особенностями, т. е. всем тем, что составляет индивидуально-личностные особенности субъекта. Тогда как объективные факторы представляют мировоззренческие особенности индивида, его этническую, национальную и культурную принадлежности. В данной концепции в основе процессов адаптации/дезадаптации человека лежат взаимоотношения с социумом и его индивидуально-личностные особенности [4].

С. Л. Рашитова в своем диссертационном исследовании также на основе общего анализа работ отечественных и зарубежных психологов приходит к выводу, что в психологии условно различают внешние и внутренние факторы дезадаптивного поведения [6]. К внешним факторам автор относит прежде всего социальные условия: недостаточная материальная обеспеченность, неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, криминогенная обстановка, наличие конфликтов со значимыми взрослыми и др.

Трудности материального характера оказывают негативное влияние на развитие и становление подростка. Семьи, которые проживают в плохих жилищных условиях и имеют низкий доход, чаще всего не могут обеспечить полного удовле-

творения базовых потребностей в хорошей еде, одежде, медицинском обслуживании. Данные условия подвергают подростка определенным стрессам, что, в свою очередь, влечет за собой физические, академические, социальные, эмоциональные, поведенческие трудности [7].

К внешним факторам относится и территориальное местоположение семьи. Проживая в криминогенном районе города, подростки становятся более склонны к агрессивному поведению, так как они достаточно часто становятся свидетелями насилия, воровства и других видов преступлений. В данном случае агрессия выступает одним из способов адаптации. У обучающихся из неблагоприятных для проживания районов чаще отмечаются проявления тревоги и депрессии, в результате чего формируется представление о мире как о небезопасном [8].

Перечисленные внешние факторы влекут за собой проявления дезадаптивного поведения подростков в образовательной организации. Несовершеннолетние, проживающие в неблагоприятных условиях, обладают очень низкой познавательной мотивацией, что влечет за собой возникновение конфликтных ситуаций с педагогами, так как дети чаще всего агрессивно реагируют на замечания старших и не посещают занятия, все это является результатом сенсорной, когнитивной, эмоциональной депривации [9].

Первостепенное влияние семьи на развитие дезадаптивных форм поведения у подростков отмечается не только в ряде отечественных исследований, но и в зарубежных. Полные и любящие семьи, по мнению зарубежных исследователей, являются, несомненно, самыми благоприятными для воспитания, роста и развития подростка [10]. Тогда как любая дисфункция семейных отношений, будь то авторитарный стиль воспитания или безразличное отношение к подростку со стороны значимых взрослых, приводит к возникновению и росту общей тревожности, депрессивному состоянию и к различным формам отклоняющегося поведения [7].

Аналогичная позиция прослеживается в исследовании У. Литтла и Э. Д. Герштейна, авторы заключают, что родители, у которых отмечаются асоциальные формы поведения, неспособны в полной мере выполнять свои родительские функции. Подростки из такого типа семьи постоянно испытывают неудовлетворенность основных базовых потребностей и демонстрируют явные нарушения в эмоционально-волевой и по-

веденческой сферах [1]. Э. Д. Герштейн делает акцент на материальной стороне семейных проблем, которые также приводят к состоянию депривации ребенка и провоцируют проявления социально-психологической дезадаптации [2].

На неполные семьи как основную причину дезадаптации в своих исследованиях указывают Дж. Андерсон и Н. Абединиа [10]. Дети, живущие в полной и благополучной семье, по мнению авторов, в меньшей степени склонны проявлять антиобщественные формы поведения и агрессию, не склонны к депрессивным состояниям [11].

Большинство зарубежных исследователей хоть и обозначают семейный фактор как основной, все же указывают, что для провокации социально-психологической дезадаптации одной семьи недостаточно, отмечают сопутствующие причины. Так, согласно теории Л. Морси [12], к семейному неблагополучию добавляется район проживания, концентрация в нем неблагополучных слоев населения, постоянный стресс, плохое питание и имеющиеся проблемы со здоровьем.

Взаимосвязь семейного неблагополучия и социально-психологической дезадаптации изучена в отечественной и зарубежной психологии в большей мере [5]. Основной позицией является то, что семьи с асоциальным типом поведения неспособны в полной мере выполнять свои родительские функции. Подростки, воспитывающиеся в таких семьях, испытывают депривацию базовых потребностей, что в дальнейшем приводит к различным эмоциональным и поведенческим нарушениям.

В современном мире нельзя не брать во внимание такой внешний фактор возникновения дезадаптивного поведения, как влияние Интернета. В научных исследованиях представлены объективные данные о том, что инфокоммуникационные технологии провоцируют агрессию у подростков по отношению к окружающим [13], а также способствуют развитию вполне конкретных личностных особенностей: ощущение одиночества, неадекватная, чаще низкая самооценка, проблемы в установлении социальных контактов, избегание ответственности. Сочетание данных личностных особенностей препятствует адекватному процессу адаптации несовершеннолетнего в реальном мире [14].

Внутренним факторам социально-психологической дезадаптации как в отечественных, так и в зарубежных психологических исследованиях уделяется меньше внимания, чем внешним. При анализе имеющейся литературы было опреде-

лено, что чаще к основной внутренней причине социально-психологической дезадаптации принято относить определенный тип дизонтогенеза, т. е. конкретные имеющиеся нарушения в развитии психических процессов [15].

Другими, не менее важными внутренними причинами дезадаптации выступают индивидуально-личностные особенности подростка. К таким особенностям относится неадекватный уровень самооценки и самоотношения. Самооценка выступает в роли регулятора поведения и деятельности, в связи с чем она напрямую связана с процессом адаптации и дезадаптации личности [16]. Кроме неадекватного уровня самооценки, к внутренним факторам психологи также относят замкнутость, эмоциональную неустойчивость, стеснительность, повышенный уровень тревожности, отсутствие дисциплины, постоянную напряженность. Подростки, у которых присутствуют данные особенности, при определенных условиях с большей вероятностью демонстрируют дезадаптивное поведение [5].

В данной статье была предпринята попытка представить внешние и внутренние факторы дезадаптации, которые при комплексном влиянии вызывают значительные эмоциональные, поведенческие отклонения у подростков. С нашей точки зрения, в современной науке недостаточно рассмотрены внутренние причины дезадаптации, в отличие от внешних. Проблема внутренних факторов дезадаптации носит скорее описательный характер, без учета широкого спектра всех возможных компонентов. Мы считаем, что, помимо самоотношения, самооценки, важную роль в формировании дезадаптации играет также система ценностных ориентаций.

Под внутренними факторами социально-психологической дезадаптации мы понимаем совокупность индивидуально-личностных особенностей человека, включая систему ценностных ориентаций, которые в вариативном сочетании являются предикторами возникновения дезадаптивных форм поведения у подростков.

В основе дальнейшего исследования лежит идея о том, что характеристики ценностей подростков связаны с проявлениями социально-психологической дезадаптации.

Проведенное теоретическое исследование позволяет выдвинуть следующие положения, требующие дальнейшего изучения:

- определение более конкретного, систематизирующего понятия «социально-психологическая



дезадаптация» на фоне большого количества дефиниций;

- изучение внутренних факторов возникновения социально-психологической дезадаптации у подростков, определение роли системы ценностных ориентаций в возникновении отклоняющихся форм поведения;
- определение вектора для разработки инструментария по предупреждению и предотвращению рисков возникновения социально-психологической дезадаптации у подростков.

Проведенный теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований сущности и факторов социально-психологической дезадаптации у обучающихся позволяет сделать вывод, что на данный момент представленный феномен нуждается в более конкретном определении и систематизации всего спектра факторов, влияющих на его проявление. Определено, что внешние факторы имеют более высокую степень научной разработанности, где семейное неблагополучие играет ведущую роль. Внутренние факторы практически не представлены и мало изучены, чаще

они просто перечисляются либо рассматриваются достаточно узко, в отдельном ключе с конкретным типом проявления дезадаптивного поведения. На наш взгляд, именно внутренние факторы имеют первостепенное значение для успешной адаптации, в том числе в образовательной среде. Если обучающийся находится в стабильном эмоциональном состоянии, обладает адекватной самооценкой, нормальным уровнем тревожности, не склонен к депрессивным состояниям, то и приспособиться даже к неблагоприятным внешним условиям он может, но если подросток уже в неблагоприятном психическом состоянии, то в хороших, располагающих внешних условиях он будет проявлять признаки дезадаптации.

Проведенный теоретический анализ позволяет определить дальнейшее направление практического исследования аспектов социально-психологической дезадаптации, поиска алгоритма ее диагностики, разработки способов коррекционного и профилактического воздействия в целях предупреждения рисков возникновения дезадаптивных форм поведения в подростковом возрасте.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Anderson J. The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce // *The Linacre Quarterly*. 2014. Vol. 81, № 4. P. 378–387.
2. Gerstein E. D. Family interactions and developmental risk associated with early cognitive delay: Influences on children's behavioral competence // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2018. Vol. 47, № 1. P. 100–112.
3. Sbicigo J. B., Dell'Aglio D. D. Family environment and psychological adaptation in adolescents // *Psicologia Reflexão e Crítica*. 2012. Vol. 3, № 25. P. 615–622.
4. Прачук С. Ю. Сущность социальной адаптации подростков // *ScienceTime*. 2014. № 10 (10). С. 324–335.
5. Варламова А. Я. Школьная адаптация подростков. Волгоград: ВолГУ, 2001. 144 с.
6. Рашитова Л. С. Образ Я в картине мира дезадаптированных подростков: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2020. 206 с.
7. Волкова С. В. Картина мира подростка из дисфункциональной семьи // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 3. С. 219–232.
8. Постовалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов*. Ереван, 1973. С. 18–19.
9. Молодцова Т. Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. № 3-1. С. 72–83.
10. Abedinia N. Comparison of predisposing and effective factors on divorce application between men and women // *Journal of Family and Reproductive Health*. 2012. Vol. 6, № 2. P. 65–72.
11. Молодцова Т. Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // *Концепт*. 2013. № 5. С. 33–52.
12. Motamedi V. Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students // *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2020. Vol. 14, № 4. P. 550–557.
13. Лотякова А. М. Феномен интернет-зависимости у подростков // *Гуманитарные научные исследования*. 2016. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18115> (дата обращения: 18.06.2024).
14. Егоров А. Ю. Интернет-зависимости // *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития* / под ред. А. Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. С. 29–55.
15. Зверева Н. В., Рощина И. Ф. Проблемы дизонтогенеза в клинической психологии // *Культурно-историческая психология*. 2008. Т. 4, № 3. С. 39–42.
16. Алмазов Б. Н. Психическая и средовая дезадаптация несовершеннолетних. М.: Юрайт, 2020. 180 с.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2024; одобрена после рецензирования 28.06.2024; принята к публикации 08.07.2024.*

*The article was submitted 18.04.2024; approved after reviewing 28.06.2024; accepted for publication 08.07.2024.*

Олеся Алексеевна Скорлупина

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

Галина Александровна Кривоногова

Городской психолого-педагогический центр «Потенциал», г. Барнаул, Россия, krivonogova0101@bk.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Эмпирическое исследование было проведено со студентами института психологии и педагогики АлтГПУ. Представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий. Выявлены особенности эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов 1-х и 4-х курсов обучения.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; копинг-стратегии; стрессовые ситуации; юношеский возраст; студенты.

Olesya A. Skorlupina

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

Galina A. Krivonogova

City Psychological and Pedagogical Center "Potential", Barnaul, Russia, krivonogova0101@bk.ru

## EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COPING STRATEGIES IN STUDENTS

*Abstract.* The article examines the issue of emotional intelligence and coping strategies in adolescence. An empirical study was conducted with students of the Institute of Psychology and Pedagogy of AltSPU. The results of a study of the relationship between emotional intelligence and coping strategies are presented. The features of emotional intelligence and coping strategies among 1st and 4th year students were identified.

*Keywords:* emotional intelligence; coping strategies; stressful situations; adolescence; students.

Юношеский возраст можно считать наиболее значимым в формировании идентичности будущего взрослого человека, где немаловажную роль играют процессы самоопределения и самосознания. В юношеском возрасте формируется собственное «Я», человек выстраивает социальные контакты. В этот период увеличивается значимость умения понимать свои и чужие эмоции, а также значимость способности управлять ими. Умение справляться со стрессовыми ситуациями, конструктивно переживать их также является важным аспектом, который необходимо понимать и прорабатывать людям данной возрастной категории.

Особая чувствительность является особенностью юношеского возраста, так как молодые люди наиболее уязвимы перед жизненными трудностями. Во время этого периода люди часто сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, связанными как с процессом обучения, так и с другими второстепенными обстоятельствами, которые могут оказывать негативное воздействие на их эмоциональное и физическое состояние. Непонимание эмоций, отсутствие умения их контролировать способны усугубить проблемы, встречающиеся в повседневной жизни человека.

Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии играют важную роль в способности молодых

людей эффективно справляться со стрессовыми ситуациями. Копинг-стратегии, или стратегии приспособления, относятся к способам, которыми люди реагируют на стресс и адаптируются к нему. Переживание эмоций, понимание их реального содержания и выбор адекватной стратегии реагирования в какой-либо ситуации способствуют эффективной деятельности личности и ее внутреннему благополучию.

Целью нашего исследования явилось изучение эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов. Проведенный теоретический анализ литературы показал, что проблема эмоционального интеллекта как психологического феномена нашла свое развитие в работах таких ученых, как М. А. Манойлова, И. Н. Андреева, К. С. Кузнецова, И. Н. Мещерякова, Д. В. Люсин, Д. Гоулмен, Дж. Майер, П. Саловой и др.

Эмоциональный интеллект – это нечто большее, чем просто набор коммуникативных и регуляторных характеристик личности. Он представляет собой уникальную способность осознания, принятия и регуляции как собственных эмоций, так и эмоций других людей. Как утверждает М. А. Манойлова, от уровня развития эмоционального интеллекта зависит продуктивность и успешность межличностного взаимодействия

и личностное развитие человека [1]. С позиции Д. В. Люсина, эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2]. Под способностью понимания эмоций подразумевается, что человек может установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, также установить, какую эмоцию испытывает он сам и другой человек, понять причины ее возникновения. В способность к управлению эмоциями входит умение контролировать внешнее выражение эмоций и их интенсивность, приглушать чрезмерно сильные эмоции и др. Эти две способности, согласно автору, могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей, то есть можно выделить межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект.

Изучением копинг-стратегий занимались следующие отечественные и зарубежные психологи: Т. Л. Крюкова, Е. В. Битюцкая, Е. А. Трифонова, Б. Лонг, Р. Лазарус, С. Фолкман и др. С точки зрения Р. Лазаруса, копинг-стратегии – это стратегии совладания со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются человеком как чрезмерные или превышающие его ресурсы [3]. Р. Лазарус и С. Фолкман в своих исследованиях отмечали, что копинг выполняет две основные функции: регуляцию эмоций (копинг, нацеленный на эмоции) и управление проблемами, вызывающими дистресс (копинг, нацеленный на проблему). Обе эти функции используются человеком в большинстве стрессовых ситуаций [4]. В исследовании копинг-стратегий мы опирались

на определение Т. Л. Крюковой. Автор рассматривает их как способы действий в ситуации стресса. Совладающее (копинг) поведение трактуется Т. Л. Крюковой «как особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации способами» [5, с. 184]. Данное поведение включает в себя систему целеполагающих действий, прогнозирование результатов, создание новых выходов и решений проблемной ситуации.

Гипотеза нашего исследования содержала два допущения: существует взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов; эмоциональный интеллект и копинг-стратегии у студентов разных курсов обучения имеют свои особенности. Нами были использованы следующие методики исследования: опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина [2; 6]; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой) [7]. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет». В нем приняли участие 100 студентов института психологии и педагогики 1-х и 4-х курсов дневного отделения (18 лет – 23 года).

Проанализируем полученные данные эмпирического исследования. Сначала нами было проведено исследование уровня развития эмоционального интеллекта по методике «ЭмИн» Д. В. Люсина, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования эмоционального интеллекта у студентов, в %

Шкала	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	18	50	32
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	12	46	40
Понимание эмоций (ПЭ)	16	37	47
Управление эмоциями (УЭ)	9	64	27
Общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ)	13	49	38

Из представленных в таблице 1 данных мы видим, что практически по всем показателям преобладает средний уровень выраженности. По шкале «Общий уровень эмоционального интеллекта» у большинства испытуемых (49 %) также представлен средний уровень, у 38 % – низкий уровень, у 13 % – высокий. Это указывает на развитую у боль-

шинства студентов способность контролировать интенсивность эмоций, на способность сдерживать слишком сильные эмоции и управлять ими. Такие студенты способны по желанию вызвать определенную эмоцию как у себя, так и во взаимодействии с другими людьми. По шкале «Понимание эмоций» у 47 % испытуемых преобладает низкий уровень. Это

говорит о том, что данные студенты слабо понимают свои эмоциональные переживания и эмоциональное состояние других людей, слабо осознают причины появления различных эмоций и их возможные последствия. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что показатели эмоциональ-

ного интеллекта и общий ЭИ развиты у большей части испытуемых на среднем уровне.

Затем мы провели анализ результатов исследования по методике Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения» (в адаптации Т. Л. Крюковой) (см. табл. 2).

Таблица 2

#### Результаты исследования копинг-стратегий у студентов, в %

Стратегия совладания	Выраженное использование
Конфронтация	20
Дистанцирование	20
Самоконтроль	65
Поиск социальной поддержки	47
Бегство-избегание	42
Принятие ответственности	16
Планирование решения проблемы	66
Положительная переоценка	50

Как показывает таблица 2, основная часть студентов чаще всего использует такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы (66 %), самоконтроль (65 %), положительная переоценка (50 %). Это свидетельствует о том, что в случае возникновения проблемы студенты анализируют ее, разрабатывают план своих действий, учитывая объективные условия, прошлый опыт и имеющиеся ресурсы, осознанно управляют своими эмоциями и подавляют их, ориентируются на более философское осмысление проблемной

ситуации, интегрируют ее в более широкий контекст работы над собственным развитием.

Для проверки допущения гипотезы о наличии взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями у студентов мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, так как распределение признаков отличается от нормального. С помощью корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями у студентов (табл. 3).

Таблица 3

#### Достоверные корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями у студентов

Копинг-стратегии	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ
Конфронтация	-,217*		-,293**							
Дистанцирование		-,272**				-,235*		-,239*	-,207*	-,233*
Бегство-избегание		-,225*			,315**			-,200*		
Планирование решения проблемы				,276**	,336**		0,243*		,369**	
Положительная переоценка				,366**			,252*		,313**	,202*

Примечания: \* – связь слабая ( $p \leq 0,05$ ); \*\* – связь тесная ( $p \leq 0,01$ ).

МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ОЭИ – общий уровень развития эмоционального интеллекта.

В ходе проведения корреляционного анализа были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между использованием конфронтационного копинга и способностью осознавать свои и

чужие эмоции. Это указывает на то, что чем более развиты навыки человека в понимании и распознавании своих эмоций, а также способности видеть эмоциональное состояние другого человека,

тем меньше вероятность того, что он будет прибегать к нецеленаправленным действиям, враждебным действиям с целью изменить ситуацию или отреагировать на негативные эмоции.

Нами также были обнаружены значимые отрицательные связи между стратегией дистанцирования и управлением эмоциями других людей, межличностным эмоциональным интеллектом, пониманием эмоций, управлением эмоциями и общим уровнем эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что студенты, которые обладают способностью распознавать и идентифицировать свои эмоции, понимать их причины, видеть эмоциональное состояние другого человека и влиять на него, склонны к более целенаправленному анализу ситуации и разработке стратегий ее разрешения на основе своего опыта и ресурсов.

Значимые отрицательные связи были получены между стратегией «бегство-избегание» и управлением чужими эмоциями и пониманием эмоций. Это означает то, что если студенты будут хорошо идентифицировать свои эмоции, улавливать эмоциональное состояние других людей, то они будут меньше прибегать к уклонению, избеганию соприкосновения с проблемой, уходить в мечты и фантазии, отрицать наличие проблемы.

Значимая положительная связь была обнаружена между стратегией «бегство-избегание» и контролем экспрессии. Это свидетельствует о том, что чем больше человек стремится контролировать внешние проявления своих эмоций, тем чаще он будет избегать решения своих проблем.

Были получены значимые положительные связи между стратегией планирования решения проблемы и управлением эмоциями, контролем своих эмоций, контролем экспрессии, внутрилич-

ностным эмоциональным интеллектом. Это указывает на то, что студенты с развитыми навыками распознавания и идентификации своих эмоций, понимания их причин, способности видеть эмоциональное состояние другого человека и влиять на него чаще прибегают к анализу ситуации и разработке стратегий ее разрешения с учетом своего опыта и ресурсов.

Также нами была выявлена значимая положительная связь между стратегией положительной переоценки и внутриличностным эмоциональным интеллектом, управлением как своими, так и чужими эмоциями, общим уровнем эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта у студентов, способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями, тем чаще они пытаются преодолеть негативные переживания через положительное переосмысление проблемы и рассмотрение ее как возможности для личностного роста.

Таким образом, результаты исследования и расчет коэффициента корреляции позволили подтвердить допущение гипотезы о том, что у студентов существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями.

Для проверки второго допущения гипотезы о наличии особенностей эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов разных курсов обучения вся выборочная совокупность респондентов была разделена на 2 группы: группа студентов 1-го курса (50 человек) и группа студентов 4-го курса (50 человек).

Сначала мы сравнили показатели по шкалам методики «Опросник эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина у студентов 1-го и 4-го курса обучения (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнение показателей по шкалам опросника эмоционального интеллекта у студентов 1-го и 4-го курса обучения, в %**

Шкала	1-й курс			4-й курс		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	8	54	38	28	46	26
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	6	42	48	18	50	32
Понимание эмоций (ПЭ)	6	34	60	26	40	34
Управление эмоциями (УЭ)	8	46	46	10	82	8
Общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ)	8	44	48	20	55	25

Анализ представленных в таблице 4 данных позволил нам сделать вывод о том, что показатели эмоционального интеллекта по всем шкалам

методики выше у студентов 4-го курса, чем у 1-го. Общий уровень эмоционального интеллекта также выше у студентов 4-го курса обучения. У них

преобладает средний уровень (55 %). У студентов 1-го курса более выражен низкий уровень по этой шкале (48 %). В целом, анализируя показатели по методике Д. В. Люсина, можно сказать, что у 1-го курса на среднем уровне развит межличностный эмоциональный интеллект, по остальным шкалам преобладает низкий уровень. У студентов 4-го

курса преобладает средний уровень по всем показателям методики.

Далее мы проанализировали, какие копинг-стратегии чаще всего используют студенты 1-го и 4-го курсов обучения, опираясь на результаты методики Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения» (табл. 5).

Таблица 5

**Процентное соотношение степени предпочтительности копинг-стратегий для студентов 1-го и 4-го курса обучения**

Шкала	Выраженное использование	
	1-й курс	4-й курс
Конфронтация	24	18
Дистанцирование	32	8
Самоконтроль	60	70
Поиск социальной поддержки	46	48
Бегство-избегание	10	24
Принятие ответственности	52	32
Планирование решения проблемы	38	56
Положительная переоценка	42	58

Данные таблицы 5 показывают, что наиболее предпочтительными в использовании копинг-стратегиями у студентов 1-го курса являются «самоконтроль» (60 %), «бегство-избегание» (52 %) и «поиск социальной поддержки» (46 %).

У данной группы опрошенных преодоление стрессовых ситуаций происходит по типу ярко выраженного уклонения, избегания соприкосновения с проблемой. Эти студенты также склонны разрешать проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Они часто решают свои проблемы путем обращения за рекомендациями к экспертам и знакомым, стремятся быть выслушанными, ждут каких-то конкретных действий со стороны других людей. Студенты 1-го курса стремятся преодолевать негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения.

Студенты четвертого курса чаще всего прибегают к таким стратегиям совладания, как «самоконтроль» (70 %), «положительная переоценка» (58 %) и «планирование решения проблемы» (56 %). Они стремятся преодолеть трудности путем анализа ситуации и планирования своих действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Такие молодые люди склонны целенаправленно контролировать

свои эмоции, минимизировать их влияние на оценку ситуации и выбор стратегий поведения, а также скрывать свои переживания и мотивы от окружающих из страха быть раскрытыми. Им свойственно чрезмерное самокритичное отношение, что приводит к излишнему контролю над собой. Использование студентами стратегии «положительная переоценка» позволяет преодолевать трудности путем положительного переосмысления и рассмотрения их как стимула для личного роста.

Для проверки достоверности выявленных различий эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов разных курсов обучения мы применили методы математической статистики. Используя U-критерий Манна – Уитни, мы выяснили, что у студентов 4-го курса достоверно выше показатели (чем у 1-го курса) по шкале «межличностный эмоциональный интеллект» ( $U_{эмп} = 2,375$ , при  $p = 0,018$ ), «внутриличностный эмоциональный интеллект» ( $U_{эмп} = 1,963$ , при  $p = 0,050$ ), «понимание эмоций» ( $U_{эмп} = 2,378$ , при  $p = 0,017$ ), «управление эмоциями» ( $U_{эмп} = 2,173$ , при  $p = 0,030$ ), «общий эмоциональный интеллект» ( $U_{эмп} = 2,959$ , при  $p = 0,003$ ). Это означает, что у студентов 4-го курса лучше развита способность к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями других людей. Они лучше устанавливают сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека.

Такие студенты достаточно хорошо контролируют интенсивность эмоций, внешнее выражение эмоций, могут при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию как у себя, так и при общении с другими людьми.

У студентов 4-го курса также достоверно выше показатели, чем у студентов 1-го курса, по шкале «принятие ответственности» ( $U_{\text{эмп}} = 2,491$ , при  $p = 0,013$ ). Это говорит о том, что студенты 4-го курса чаще, чем студенты 1-го курса, признают свою роль в возникновении проблемы и ответственность за ее решение. Такие студенты стремятся к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовы анализировать свое поведение. По остальным шкалам достоверных различий не было выявлено.

Итак, в результате проведенного эмпирического исследования эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов оба допущения нашей гипотезы нашли свое подтверждение. На основании полученных данных нами была разработана программа тренинга, направленная на развитие продуктивных копинг-стратегий у студентов 1-го курса обучения. Предлагаемая программа является программой дополнительного образования и предназначена для развития конструктивных копинг-стратегий студентов 1-го курса обучения (с 18 лет).

Цели данной психолого-педагогической развивающей программы – развитие продуктивных копинг-стратегий у студентов 1-го курса обучения.

В ходе реализации программы решаются следующие задачи:

- знакомство с теоретическими взглядами на способы совладания с проблемными ситуациями;
- развитие у студентов умения анализировать ситуацию, собственные ресурсы для ее решения;
- обучение студентов осознанию и принятию своих чувств и эмоций, овладению приемлемыми способами их выражения (рефлексия);
- формирование коммуникативных навыков и умений поведения в трудных ситуациях общения;
- формирование позитивного самоотношения и повышение уверенности в своих возможностях по совладанию с трудными жизненными ситуациями.

Программа включает в себя 12 занятий. На реализацию программы отводится 22 часа. Занятия

проводятся 1 раз в неделю. Продолжительность занятий от 1,5 до 2 часов. Занятия организуются в групповой форме.

При успешной реализации данной программы в учебных заведениях у студентов будут наблюдаться положительные изменения в развитии своих копинг-стратегий. Они будут более склонны использовать конструктивные стратегии совладания в сложных ситуациях, умело управлять своими эмоциями и анализировать свой опыт и личные ресурсы для нахождения оптимального пути разрешения проблем.

Обобщая результаты нашего исследования, мы приходим к следующим выводам:

1. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов проявляется в том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем они чаще используют такие способы совладания со стрессом, как планирование решения проблемы и положительная переоценка. Данные студенты реже будут прибегать к следующим стратегиям преодоления стресса: дистанцирование, конфронтация и бегство-избегание.

2. Особенности эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов состоят в том, что у студентов 4-го курса выше общий уровень эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов (межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект), чем у студентов 1-го курса. У них лучше развита способность к пониманию как собственных, так и чужих эмоций и управлению ими. Студенты 4-го курса достоверно чаще, по сравнению со студентами 1-го курса, используют такую стратегию совладания со стрессом, как принятие ответственности, признавая свою роль в возникновении проблемы и ответственность за ее решение.

3. Разработанная нами тренинговая программа, направленная на развитие копинг-стратегий у студентов, может быть использована в работе практических психологов и психологических служб высших учебных заведений. Реализация данной программы позволит обучающимся в дальнейшем чаще прибегать к более конструктивным способам совладания со стрессом. При возникновении трудных жизненных ситуаций они смогут справиться со своим эмоциональным состоянием и, анализируя свой опыт и личные ресурсы, выбрать оптимальный путь их решения.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Манойлова М. А. Эмоциональный интеллект будущего педагога: акмеологическая диагностика и методы развития. М.: Paleograph Press, 2008. 128 с.
2. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Станибула С. А. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе // Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2017. № 2. С. 49–52.
4. Folkman S., Lazarus R. S. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research // Social Science and Medicine. 1988. № 26. С. 309–317.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. 2013. Т. 19, № 5. С. 184–188.
6. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
7. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова. Авантитул, 2010. 64 с.

*Статья поступила в редакцию 10.03.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 10.03.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.*



УДК 37.015.3

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-81-84

**Евгения Валерьевна Чердынцева***Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, cherdyncevaev@rambler.ru***Оксана Витальевна Якубенко***Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, jakubenko\_ov@mail.ru*

## ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РИСКАМ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования позиции родителей относительно факторов риска применения цифровых образовательных технологий, оказывающих влияние на эмоциональное благополучие их детей. Проведено анкетирование 136 родителей учеников общеобразовательных организаций города Омска. На основе корреляционного анализа установлены зависимости между уровнем образования и толерантным отношением респондентов к применению их детьми цифровых ресурсов с готовыми домашними заданиями.

*Ключевые слова:* обучающиеся; эмоциональное благополучие; цифровые образовательные технологии; родители; факторы риска.

**Yevgeniya V. Cherdyntseva***Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, cherdyncevaev@rambler.ru***Oksana V. Yakubenko***Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, jakubenko\_ov@mail.ru*

## PARENT ATTITUDE TO THE RISKS OF THE IMPACT OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF STUDENTS

*Abstract.* The article presents the results of a study of parent attitudes regarding the risk factors of using digital educational technologies that affect the emotional well-being of their children. A survey of 136 parents of students of educational institutions in Omsk was conducted. Based on the correlation analysis, the dependencies between the level of education and the tolerant attitude of respondents to the use of digital resources with ready-made homework by their children were established.

*Keywords:* students; emotional well-being; digital educational technologies; parents; risk factors.

В условиях современного общества семья остается важным институтом социализации ребенка на всех возрастных этапах, в том числе и в период обучения в общеобразовательной организации. В связи с этим для достижения оптимальных образовательных результатов необходимо согласовывать позиции всех субъектов по ключевым вопросам стратегического развития образования. Одной из таких проблем является применение цифровых образовательных технологий.

В последнее время проведено достаточно большое количество исследований, отражающих отношение педагогов и обучающихся к данной проблеме. В работе Е. В. Молчановой, с одной стороны, отмечается позитивное влияние цифровизации образования на повышение уровня мотивации и расширение возможностей развития личности. С другой стороны, автор обосновывает отрицательное влияние цифровых технологий на эмоциональное благополучие обучающихся, указывая на возникновение у них следующих трудностей в социализации: снижение способности устанавливать межличностные контакты, него-

товность принимать самостоятельные решения в различных жизненных ситуациях [1].

В исследовании П. И. Фроловой установлено, что владение цифровыми образовательными технологиями на современном этапе развития образования представляет собой значимый компонент методической компетентности педагога. Она полагает, что сформированность у учителя цифровых компетенций позволит повысить учебную мотивацию обучающихся, расширить их доступ к актуальным источникам информации. Особое внимание автор уделяет развитию навыков разработки, алгоритмизации, информатизации учебного процесса. Это требует постоянного самообразования и саморазвития в области реализации цифровых образовательных технологий как необходимой составляющей развития цифрового общества в целом [2].

Н. А. Руднова, Д. С. Корниенко, Е. Н. Волкова, О. М. Исаева считают значимыми поддержку и контроль родителей процесса взаимодействия их ребенка с гаджетами и Интернетом. Авторы обосновывают необходимость нового вида родительского контроля – цифровой медиации, кото-

рая включает не только родительский контроль, но и родительскую поддержку. Под цифровой медиацией они понимают набор родительских действий, направленных на управление цифровой активностью ребенка, регламентирование просматриваемого контента и обсуждение его содержания. Эти действия являются формами родительского контроля. По мнению авторов, цифровая медиация родителей должна быть направлена на защиту ребенка от опасных сайтов в сети Интернет, противодействие кибербуллингу, управление количеством времени, проведенным ребенком в цифровых устройствах. Родительская поддержка в процессе цифровой медиации – действия, направленные на оказание технической помощи ребенку при использовании гаджетов и сети Интернет, развитие полезных цифровых навыков, необходимых ребенку в будущем, обсуждение и эмоциональная оценка содержания просмотренного контента. При этом авторы обосновывают необходимость преобладания функции родительской поддержки в ходе включения детей в цифровое пространство, что будет способствовать психологическому благополучию детей и подростков [3].

Проведенный анализ современных научных исследований позволяет утверждать, что позиция родителей обучающихся по реализации цифровых технологий в практике образования изучена недостаточно. Особого рассмотрения требует отношение родителей к факторам риска, оказывающим влияние на эмоциональное благополучие детей.

Н. Ю. Литвинова, Я. П. Семенов критериями эмоционального благополучия ребенка считают стабильное настроение, чувство физического и психологического комфорта, успешность в достижении поставленных целей, эффективность сотрудничества со сверстниками и взрослыми, адекватную оценку и самооценку деятельности [4]. В исследованиях М. И. Лисиной, Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Т. А. Репиной выделяются такие показатели эмоционального благополучия обучающихся, как отсутствие повышенной тревожности; оптимальная физическая и умственная работоспособность; соответствие поведения требованиям социальных норм [5; 6]. Несформированность данных критериев оценивается как состояние эмоционального неблагополучия. К проявлениям эмоционального неблагополучия обучающихся можно отнести повышенную тревожность, агрессивность, конфликтность и другие признаки эмоционального дискомфорта.

С. А. Минюрова, В. С. Басюк, Е. Ю. Брель, И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. И. Матвеева установили взаимосвязь между активным использованием обучающимися цифровых ресурсов и проявлением у них эмоциональных нарушений в форме затруднений в распознавании эмоционального состояния партнера по общению, в передаче собственных эмоций [7]. В работе Е. В. Чердынцевой, О. В. Якубенко, П. И. Фроловой подчеркивается, что цифровизация образования способствует осложнению межличностных коммуникаций и проявлению конфликтности в поведении у обучающихся, их общей астенизации, психологическому истощению, снижению работоспособности, капризности, плаксивости, проявлению протестных реакций [8].

Объектом нашего исследования является компетентность родителей в определении факторов риска применения цифровых образовательных технологий и особенностей их влияния на эмоциональное благополучие обучающихся. Цель нашего исследования состоит в выявлении зависимости между возрастом и уровнем образования родителей и выделенными ими факторами риска негативных последствий использования цифровых образовательных технологий для эмоционального благополучия обучающихся. В качестве рабочей гипотезы нами сформулировано предположение о том, что уровень компетентности большинства родителей в определении влияния факторов риска на эмоциональное благополучие их детей является недостаточным и напрямую зависит от их возраста и уровня образования.

В процессе исследования решались следующие задачи:

- анализ существующих научных подходов к рискам применения цифровых технологий в образовательном процессе;
- проектирование диагностического инструментария исследования;
- сбор и анализ полученных результатов;
- статистическая обработка полученных данных посредством метода корреляционного анализа по Спирмену;
- интерпретация результатов исследования и формулирование выводов.

На основе представленных выше научных подходов нами была разработана анкета для родителей обучающихся, направленная на выявление их позиции относительно факторов риска применения цифровых образовательных технологий, оказывающих влияние на эмоциональное благо-

получие детей. Исследование включало оценку возраста, образовательного уровня респондентов, их отношения к использованию компьютеров и сети Интернет в образовательной практике и их влияния на эмоциональное благополучие обучающихся.

В анкетировании приняли участие 136 родителей (97 % женщин и 3 % мужчин). Возрастной состав респондентов был следующим: до 30 лет – 60,3 %, от 30 до 40 лет – 25 %, более 40 лет – 14,7 %. Образовательный уровень респондентов имел следующее распределение: высшее образование – 57 %, среднее профессиональное образование – 38 %, среднее образование – 5 %.

Анализ ответов родителей на вопрос о рисках применения цифровых технологий в образовании для эмоционального благополучия ребенка показывает, что первое место (29,4 %) родители отводят проявлениям невроза в форме навязчивых движений, страхов, неуверенности в собственных возможностях. Это обусловлено недостаточной сформированностью у обучающихся в условиях использования цифровых технологий умений деловой межличностной коммуникации, осуществления логической обработки и систематизации большого объема учебной информации. Это приводит к несформированности у обучающихся базовых научных понятий, логических операций, что отрицательно сказывается на их образовательных результатах.

На втором месте (14,7 %) находятся такие проявления эмоциональной неустойчивости обучающихся, как плаксивость, раздражительность, вызванные неудовлетворенностью низкими образовательными результатами, несмотря на существенные затраты времени. Третье место (13,2 %), по мнению родителей, занимают следующие проявления эмоционального неблагополучия обучающихся: нарушения сна, агрессивное поведение, одиночество, ограниченность в общении. Указанные особенности поведения детей являются реакцией на состояние стресса, вызванного рассмотренными выше причинами.

В качестве ведущего средства снижения стресса обучающиеся используют сайты с готовыми домашними заданиями: <https://math-prosto.ru/>, <https://reshak.ru/reshebnyki/russkijazik/10-11/goltsova/index.php>, <https://gdz.ru/literatura/>. Однако данные сайты не способствуют глубокому усвоению образовательной программы, так как их содержание ориентировано на копирование обучающимися готовых решений, что, по сути, не

обеспечивает формирование их информационной компетенции. Необходимо отметить противоречие между использованием детьми цифровых ресурсов и недостаточным развитием у них цифровой компетенции в широком смысле этого понятия.

Большинство родителей (70,6 %) показали отрицательное отношение к использованию детьми указанных выше сайтов, так как они заинтересованы в качественном образовании детей, а не в формальной оценке педагогами результатов текущей аттестации. Они осознают, что в ходе итоговой аттестации (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) обучающимся необходимо самостоятельно продемонстрировать сформированные у них образовательные компетенции. 29,4 % респондентов нейтрально или положительно относятся к применению их детьми сайтов с готовыми домашними заданиями, что свидетельствует об их попустительской позиции и большей заинтересованности в формальной оценке образовательных результатов детей.

Многие родители (60,3 %) в условиях затруднений ребенка в овладении учебным материалом прибегают к совместной с ним проработке наиболее трудных тем. Такой подход, с одной стороны, свидетельствует о гармоничных детско-родительских взаимоотношениях, основанных на взаимной помощи и поддержке. С другой стороны, он может быть недостаточно результативным в силу отсутствия у родителей психолого-педагогических компетенций и высокой профессиональной занятости.

Приблизительно четверть респондентов (23,5 %) считает целесообразным самостоятельное изучение ребенком учебного материала, вызывающего затруднения. Эта позиция приводит к усилению стрессового состояния, к поиску альтернативных вариантов решения проблемы, способствует формированию деструктивных личностных черт: лживости, лицемерия и других.

8,8 % родителей используют исключительно запретительные меры (отключение сети Интернет, смена паролей на гаджетах, родительский контроль), которые не решают проблемную ситуацию и усиливают невротические реакции у детей. Такое поведение не способствует развитию волевых качеств у обучающихся, а формирует стойкое неприятие к учебной деятельности в целом.

5,9 % респондентов в качестве средства разрешения учебных затруднений и предупреждения школьной неуспеваемости ребенка прибегают к помощи специалистов среди родственников или репетиторов. Эта позиция, на наш взгляд, является наиболее продуктивной, так как реально

приводит к повышению образовательных результатов и, как следствие, к эмоциональному благополучию детей. 1,5 % родителей проявили незаинтересованность в качественном образовании их детей, поскольку разрешают им пользоваться сайтами с готовыми домашними заданиями, не видя в этом никаких негативных последствий.

В ходе корреляционного анализа установлена высокая обратная зависимость между возрастом ( $r_{xy} = -0,190$ ;  $p = 0,001$ ) и уровнем образования родителей ( $r_{xy} = -0,196$ ;  $p = 0,001$ ) и толерантным отношением к использованию их детьми сайтов с готовыми домашними заданиями. Это обусловлено тем, что более молодые родители, имеющие более низкий уровень образования, проявляют попустительскую позицию и легкомысленное отношение к образовательным результатам ребенка, что отражается на его эмоциональном благополучии.

Анализ полученных данных выявляет необходимость систематического педагогического сопровождения родителей, основанного на их информировании о достоинствах и недостатках цифровых образовательных технологий, рисках и особенностях их применения в современном образовательном процессе с целью поддержания эмоционального благополучия обучающихся. Оптимальное использование цифровых ресурсов обеспечивает формирование цифровой компетентности и сохранение стабильности эмоциональной сферы детей. Напротив, формальное их применение может привести к развитию у обуча-

ющихся школьных невротиков вследствие снижения образовательных результатов. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Многие родители среди признаков эмоционального неблагополучия детей выделяют проявления школьного невроза, обусловленного неудовлетворенностью обучающихся собственными образовательными результатами.

2. Выявлено противоречие между широким применением обучающимися цифровых технологий и их недостаточной цифровой компетентностью. Это обусловлено механическим копированием детьми готовых решений без установки смысловых связей и овладения научными понятиями.

3. Большинство родителей отрицательно относятся к использованию детьми сайтов с готовыми домашними заданиями, что показывает их заинтересованность в получении детьми качественного образования.

4. Выявлена высокая обратная связь между уровнем образования родителей и их толерантным отношением к использованию ребенком готовых домашних заданий, что требует организации психолого-педагогического просвещения по данному направлению. Необходимо подвести родителей к пониманию того, что использование цифровых образовательных технологий может привести как к положительным, так и к отрицательным последствиям для эмоционального благополучия детей.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Молчанова Е. В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 133–135.
2. Фролова П. И. Развитие методической компетентности педагога в условиях цифровизации образования // Современные проблемы науки, общества и культуры: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Омск, 27–28 апреля 2023 года. Омск: СибАДИ, 2023. С. 438–441.
3. Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста / Н. А. Руднова, Д. С. Корниенко, Е. Н. Волкова, О. М. Исаева // Наука телевидения. 2023. № 19 (1). С. 175–198.
4. Литвинова Н. Ю., Семенов Я. П. Психологическое сопровождение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста // Ярославский психологический вестник. 2023. № 2 (56). С. 47–51.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
6. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника: учеб. пособие. М.: Мозайка-Синтез, 2016. 172 с.
7. Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований / С. А. Минюрова, В. С. Басюк, Е. Ю. Брель [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 153–173.
8. Чердынцева Е. В., Якубенко О. В., Фролова П. И. Влияние дистанционного обучения на состояние психологического здоровья учащихся // Школьные технологии. 2022. № 3. С. 111–115.

Статья поступила в редакцию 02.05.2024; одобрена после рецензирования 27.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.

The article was submitted 02.05.2024; approved after reviewing 27.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-85-92

Сергей Валерьевич Ананьев

Главный центр научных исследований Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Москва, Россия, sergey\_ananyev1982@mail.ru

### ПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЗАПАДНЫХ ОКРАИН РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1880–1890-е гг.)

*Аннотация.* Рассмотрены особенности организации и проведения царским правительством политики по обеспечению внутренней безопасности в Привислинском крае и Северо-Западном крае Российской империи в 1880-1890-е гг., которые характеризовались русификацией и унификацией общественно-политической и культурной жизни региона. Отмечены направления деятельности проводимой политики и показаны ее результаты. Данное исследование углубляет имеющиеся в отечественной историографии сведения по изучаемому вопросу.

*Ключевые слова:* русификация; унификация; безопасность; конфессиональный вопрос; чиновничество; рабочее движение; полицейский надзор.

Sergey V. Ananyev

Main Center for Scientific Research of the Federal Service of the National Guard of the Russian Federation, Moscow, Russia, sergey\_ananyev1982@mail.ru

### GOVERNMENT POLICY TO ENSURE INTERNAL SECURITY OF THE WESTERN OUTSKIRTS OF THE RUSSIAN EMPIRE (1880–1890)

*Abstract.* The paper considers peculiarities of the tsarist government's policy aimed at ensuring internal security of the Privislinsky Krai and the North-Western Territory of the Russian Empire in the 1880-1890s. The policy was characterized by Russification and unification of the socio-political and cultural life of the region. The directions of the policy are noted and its results are shown. This paper contributes to existing studies in domestic historiography on the issue discussed.

*Keywords:* russification; unification; security; confessional issue; bureaucracy; labor movement; police supervision.

Проблема обеспечения государственной и общественной безопасности всегда тесно переплеталась не только с правоохранительными органами государства, но и с органами центральной власти, которые формулировали в этой связи задачи и организовывали их исполнение на местах.

Российское государство последней четверти XIX века представляло собой абсолютную монархию во главе с императором, осуществлявшую законодательную, исполнительную и судебную власть при помощи государственного аппарата. Государственный аппарат являлся системой тесно взаимосвязанных между собой основных элементов государственного механизма, соответствующих им учреждений и органов.

В современных условиях обострения международной ситуации на западных рубежах Российского государства изучение исторического опыта деятельности органов власти по обеспечению внутренней безопасности в западном регионе приобретает особую актуальность и позволяет

извлечь некоторые уроки в схожих исторических условиях. Соответственно, задача обеспечения внутренней безопасности тесным образом переплетается с проблемами функционирования Российского государства. Целью исследования является анализ деятельности органов государственной власти Российской империи в решении вопросов обеспечения внутренней безопасности западных окраин в 1880–1890-е гг.

В рамках исследования государственной политики в западных окраинах Российской империи, помимо использования архивных документов и законодательных актов, привлекались исторические источники и литература. Краткий обзор особенностей проведения государственной политики по обеспечению внутренней безопасности западных окраин Российского государства в указанный исторический период в отечественной историографии проводится впервые.

С воцарением императора Александра III в 1881 году после убийства его отца народоволь-

цами правительственный курс окончательно сместился в сторону консервативной направленности и политической реакции, характеризовавшихся еще большим укреплением административно-полицейского аппарата, применением жестких мер по охранению существующего политического режима. С 1880-х гг. отличительной особенностью окраинной политики государства становится русификация, проявившаяся в административной и культурной унификации западных окраин. Впервые после подавления польского восстания 1863 года царское правительство возвращало механизмы реализации методов культурно-языковой русификации в западных губерниях Российской империи, при этом курс на увольнение польских чиновников и внедрение русского землевладения стал более последовательным, чем в предыдущие десятилетия.

Политический кризис 1879–1880 гг. наглядно продемонстрировал царскому правительству непригодность правоохранительных структур империи к эффективному противодействию революционному народолюбческому движению, взявшему на вооружение более изощренные и конспиративные способы борьбы с самодержавной властью, затруднявшие процесс расследования и обнаружения политических преступлений.

Следует отметить, что имперская политика, проводимая на западных окраинах государства, постепенно приносила определенные успехи, что отражалось на внешнем фоне социальной и культурной жизни региона [1, л. 11–13 об.]. Только в Привислинском крае (бывшее Царство Польское после образования варшавского генерал-губернаторства в 1874 г.) к концу 70-х годов XIX в. было построено более 250 православных храмов, а в Северо-Западном крае – более 1 300 [2, с. 226]. Начальник ломжинской жандармерии писал: «Двадцатипятилетняя деятельность правительственных школ принесла уже видимые успехи в реализации правительственных планов... Почти во всей губернии можно уже говорить с населением по-русски, который понятен для молодого поколения» [3, л. 6]. Многие жандармские начальники тех лет в своих отчетах констатировали факт, что присутствие и постоянное увеличение числа российских чиновников давало определенные гарантии успеха политики по русификации западных окраин и склоняло немалую часть польского общества к отказу от борьбы за политические права и свободы [4, с. 211]. Однако, как показали дальнейшие события, проводимая

политика имела и свои изъяны, а польское общество проявило высокий национально-культурный иммунитет к этой политике, сумев сохранить национальную идентичность.

Направление правительственной политики, реализованное в польских губерниях, наиболее ярко было выражено в мероприятиях генерал-губернатора генерал-адъютанта И. В. Гурко, героя Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. [5, с. 295]. Главной опорой царского правительства и механизмом утверждения принимаемых решений в период правления царя-миротворца становится военно-полицейская сила. Правовым основанием проводимой политики являлось «Положение о мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия», принятое 14 августа 1881 года. Главным ответственным лицом по реализации данного Положения являлся министр внутренних дел, которому по вопросам охранения государственного порядка и обеспечения общественной безопасности обязаны были подчиняться местные должностные лица, а другие ведомства – оказывать всяческое содействие [6, с. 262].

Положение предусматривало введение на территории государства двух особых режимов охраны: усиленной и чрезвычайной, а вся полнота власти сосредоточивалась в руках главнокомандующего. Положение об охране 1881 года временно вводилось на 3 года, затем продлевалось в 1884, 1887, 1890, 1893, 1896, 1899 и 1902 годах высочайше утвержденными положениями Комитета министров на 3 года [7]. Этот документ фактически и стал нормативно-правовой основой деятельности МВД по пресечению угроз внутренней безопасности [8].

При введении положений усиленной или чрезвычайной охраны губернские власти получали право на арест сроком до трех месяцев, взимание штрафов до 500 рублей или высылку из края лиц с санкции МВД. Губернатор получал право запрещать собрания, закрывать торговые и промышленные заведения. Он был обязан следить за деятельностью полицейских и других правоохранительных структур, в этих условиях в круг его обязанностей вошли вопросы обеспечения внутренней безопасности, обнародования государственных законов, издания собственных указов, циркуляров и постановлений [9, с. 398].

С целью изучения политической ситуации в западных губерниях империи на предмет вероятности новых антиправительственных вы-

ступлений руководством МВД был направлен высокопоставленный чиновник Департамента духовных дел иностранных вероисповеданий (что лишним раз подтвердило важность конфессиональной составляющей в деле обеспечения внутренней безопасности региона) князь Н. Н. Голицын. По результатам проверки им было отмечено, что явных предпосылок для организации нового польского восстания против российского правительства не имеется. Им были сделаны, вероятно, точные и существенные выводы для дальнейшего выстраивания царской политики в западных окраинах. Он отметил невозможность преодоления польской идентичности, польской социальной среды западных окраин империи посредством проводимой политики русификации, но их (поляков), по его мнению, следовало убедить в невозможности возрождения польского государства, а также в необходимости жизнедеятельности в составе российского государства для их же блага. Сохранение внутреннего спокойствия могло быть гарантировано сдержанной политикой русской администрации в отношении сохранения польского языка и религии для польского населения. Голицын сделал вывод, что отсутствие политического протеста польского населения определялось осознанием ими невозможности на том этапе самостоятельно освободиться от российской власти.

С его основными выводами согласился генерал-губернатор Привислинского края И. В. Гурко, отметив «невозможность правительства повлиять на образ мыслей поляков, а лишь на образ их действий» [10, с. 236]. К сожалению, доводы князя Н. Н. Голицына хоть и были приняты к сведению высшей властью империи, но правильные и своевременные выводы из них так и не были сделаны. Политика по ограничению польского землевладения, фильтрация польских чиновников в государственном аппарате, а главное, культурно-языковые и религиозные ограничения были продолжены и даже усилены.

Несмотря на то, что царское правительство императора Александра III в 1882 году пошло на заключение конкордата с Ватиканом, разрешавшего замещение вакантных католических епископских кафедр, оно не перестало вмешиваться в церковные дела местного католического духовенства и даже преследовать его отдельных представителей. Так, ксендзам запрещалось отговаривать представителей католического населения от браков с православными, посещать народные

школы, отправляться в другие приходы без разрешения полиции. Виновные в нарушении правил подвергались судебному преследованию.

Продолжились ограничения в использовании польского языка в образовательном процессе и при ведении официального делопроизводства. В варшавских гимназиях учащимся запрещалось говорить на родном языке даже на переменах [11, с. 17]. Очаги польской культуры и внешние проявления польского нарратива ставились под запрет, как и публичное употребление польского языка [12, с. 184–185]. В российских университетах продолжал действовать 10-процентный лимит для польских студентов.

Сын царского офицера, служившего в Привислинском крае, один из лидеров Белого движения Антон Иванович Деникин вспоминал, что «обострению русско-польских отношений много способствовала нелепая, тяжелая и обидная для поляков русификация, проводившаяся Петербургом, в особенности в школьной области» [13]. В этой связи одиозной личностью выступил попечитель Варшавского учебного округа А. Л. Апухтин, прозванный местной интеллигенцией «обрусителем пошлого сорта» [14, л. 12 об.], запомнившийся, по воспоминаниям современников, ненавистью к полякам и всему польскому, узостью взглядов и большим желанием отличиться перед вышестоящим начальством [14, л. 13].

Проводимые царским правительством русификаторские мероприятия в западных окраинах государства признавались необходимыми для обеспечения безопасности западных границ империи. Важным фактором при кадровых назначениях того периода в местную администрацию являлось русское происхождение назначаемых чиновников. Эти назначения, к сожалению, несли с собой и пагубные последствия, заключавшиеся в распространении российской чиновничьей средой взяточничества, что подтверждается архивными данными [14] и красноречиво отображено русской писательницей и журналисткой Н. В. Ланской в романе «Обрусители» [15]. Там повествовалось о том, что местное мелкое русское чиновничество довольно часто оказывалось «в долгах по уши» и вынуждено было оправдывать взимание взятки сложившимся положением [14, л. 11], что подтверждают и архивные данные [16].

Характерно, что имелось множество категорий различных взяток [14, л. 250–252]. Общественный резонанс имело дело начальника следственной по-

лиции в одной из польских губерний Сикорского, который получил взятку в несколько сотен рублей от местного лекаря, чтобы их с братом освободили от полицейского надзора [14, л. 268]. Даже смертная казнь Сикорского ситуацию со взяточничеством не исправила. Один из современников событий, предпочтший остаться анонимным, с сарказмом заметил, что Россию от нигилистов и революционеров можно спасти лишь взяткой в несколько миллионов рублей [14, л. 268–269].

Отдельные русские чиновники отправлялись в край, чтобы приобрести земельные угодья, принадлежавшие польским помещикам, и сами, в свою очередь, становились помещиками. Другой крайностью проводимой политики являлось то, что из числа приехавших из внутренних губерний учителей было немало социалистов [14, л. 17 об.]. Надо полагать, что подобные тенденции бросали тень на проводимую в регионе политику русификации, дискредитируя как местное чиновничество, так и центральную власть, что способствовало обратному эффекту – еще большему сплочению представителей польской национальности и культуры.

Это понимали и признавали отдельные представители высшего чиновничества. Даже варшавский генерал-губернатор И. В. Гурко, назначенный в 1883 году и пользовавшийся в глазах польского общества репутацией «гонителя польскости», не раз в своих всеподданнейших докладах императору указывал на ненормальность некоторых мероприятий обрусительного характера [10].

К сожалению, проводимая царским правительством национальная политика в западных окраинах Российской империи в эти годы имела и оттенок антисемитизма. 3 мая 1882 г. были опубликованы Временные правила о жительстве евреев вне городов и местечек, где определялись условия и районы постоянного проживания этого народа в пределах черты оседлости. В июле 1887 года министром народного просвещения И. Д. Деляновым в изданных циркулярах была также установлена процентная норма приема евреев в учебные заведения в черте оседлости в размере 10 %, 5 % – вне черты и 3 % – в столицах. Подобная политика со временем привела к тому, что в черте оседлости усилилось недовольство проводимым курсом, что приближало открытый протест, вовлечение представителей этой национальности в политическую борьбу с правящим режимом. Наибольшее распространение получили движение евреев в форме сионизма и рабо-

чее еврейское движение, которые соперничали между собой за влияние на соплеменников. Другим последствием данной политики стала массовая эмиграция еврейского населения в Северную Америку [17, с. 202]. Усугубила ситуацию серия еврейских погромов 1880–1890-х гг., организованная праворадикальными представителями общества.

С укреплением политического режима в данный период еще больше расширяются права генерал-губернаторов западных окраин империи. Варшавскому генерал-губернатору было предоставлено право наложения взысканий за проступки, имеющие политический характер: нарушение правил о полицейском надзоре, правил содержания частными лицами оружия и боеприпасов, правил о съезде представителей римско-католического духовенства, правил сооружения памятников в память о политических событиях, ношения траурного платья. Виновные подвергались штрафу на сумму до 10 рублей или аресту сроком до 5 суток по распоряжению варшавского обер-полицейстера и губернаторов, а по распоряжению генерал-губернатора – более строгим взысканиям [18, с. 162]. Расширилась и роль МВД, которому с 1884 года было предоставлено право воспрещать проживание отдельным личностям в губерниях Привислинского края [19].

В 1884 году Комитет министров наконец пришел к заключению, что вытеснение поляков не сопровождается пропорциональным ростом русского присутствия. Если до 1886 года в западные губернии империи привлекались все желающие русские землевладельцы, то после этого – только наиболее благонадежные, по усмотрению генерал-губернатора [20, с. 92]. Теперь для приобретения земли в западных губерниях свидетельства о непольском происхождении от генерал-губернатора было недостаточно и требовалось особое удостоверение, разрешавшее данному лицу покупку земли [21, с. 289].

Политика вытеснения католического костела из сферы образования к концу XIX столетия подверглась некоторой либерализации и снова приобрела черты непоследовательности. Так, виленский генерал-губернатор И. С. Каханов (1884–1893 гг.) предлагал возобновить политику обрусения католического костела. Целесообразность его решения диктовалась, по его мнению, необходимостью пресечения действий католического духовенства по дальнейшей пропаганде среди местного населения [22, с. 112]. Он считал



необходимым запретить употребление польского языка в католическом богослужении, усилить правительственный надзор за католическими семинариями. Бывший министр народного просвещения и он же бывший обер-прокурор Святейшего Правительствующего Синода граф Д. А. Толстой в конфессиональных вопросах, однако, проявил принцип осторожности, выступив против «обрусения костела», его поддержал и действующий глава ведомства К. П. Победоносцев [21, с. 278]. В конечном итоге все это привело к тому, что правящая власть и местная администрация не сумели остановить процесс полонизации местного белорусского и литовского населения католическим клиром.

Другой проблемой, с которой столкнулось царское правительство в начале 80-х годов XIX века, стало возникновение и рост рабочего движения, вопросы которого требовали урегулирования, в том числе законодательным путем. В 1882 году с издания законов о работе малолетних и организации фабричной инспекции возникает рабочее законодательство. В принятом в 1885 году «Уложении о наказаниях уголовных и исправительных» перечислялись меры наказания стачечников. Устанавливалась уголовная ответственность рабочего за отказ от работы до истечения срока его найма. При этом фабриканты за ухудшение условий труда, оплаты, самовольное увольнение рабочего практически не несли никакой ответственности, за исключением редких случаев применения штрафа от 50 до 500 рублей по отношению к ним [23]. Принятие рабочего законодательства имело практическую значимость в промышленно развитом регионе Российской империи, которым являлся Привислинский край.

Правительство не оставило попыток выработки эффективной государственной программы по управлению окраинными областями, так как это было необходимо для поддержания внутренней безопасности государства. 13 июня 1886 г. были изданы дополнительные правила о преимуществах службы в отдаленных губерниях. Особые привилегии предоставлялись служащим православного исповедания – всем им была установлена надбавка к жалованию в размере 50 %. Так, инициативу в данном вопросе показал Плоцкий губернатор Л. И. Черкасов, который, согласно жандармскому донесению, в 1885 году пригласил из России целый отряд чиновников и удалил из уездных и губернских учреждений всех поляков [24, л. 9].

Однако противоречивость российского законодательства, неэффективность финансовой системы государства, столкновение интересов представителей центральной власти на местах нивелировали усилия инициаторов и проводников русификаторской политики в регионе. Критика деятельности российской администрации со стороны польской общественности также негативно сказалась на результативности проводимой политики. Отсутствие институтов самоуправления в городах края привело к отставанию региона в развитии социальной сферы и распространению в этом направлении злоупотреблений [25, с. 25]. Главным звеном в осуществлении русификаторских мероприятий оставалась православная церковь [7, с. 109]. 7 февраля 1892 года, согласно высочайшему повелению, обязательным языком преподавания Закона Божьего в начальных училищах римско-католического вероисповедания становился русский язык. Начиная с 1867 года духовные православные семинарии только в белорусских губерниях подготовили более 17 тыс. человек, а духовные училища – более 37 тыс. человек [26, с. 46–47]. Строгим оставался и надзор за обучением местного населения на польском языке в губерниях Северо-Западного края. Так, согласно Постановлению 1892 года за тайное обучение на польском языке полагались следующие виды наказания: штраф в размере 300 рублей или 3 месяца ареста [27, с. 223–224]. (Эти временные правила были отменены только в 1906 году.) Суровые меры ждали представителей католического клира за применение мер прозелитизма в отношении православного населения. Виновное в этом лицо приговаривалось к наказанию плетью, лишению всех прав состояния и ссылке на поселение в Сибирь [26, с. 45].

Еще одним направлением конфессиональной деятельности государства в западных регионах стала политика в отношении религиозных сект, которые усилили в конце XIX века миссионерскую деятельность посредством организации публичных собраний, распространения изданий, учреждения благотворительных организаций. Наиболее распространенными сектами стали адвентисты, евангелические христиане, штундисты и баптисты. Православное духовенство всеми силами боролось с данными проявлениями. По настоянию обер-прокурора Святейшего Синода К. П. Победоносцева штундисты и баптисты официально были включены в разряд «особо вредных сект» [28, с. 56]. Вслед

за этим в конце 1890-х гг. последовали меры репрессивного характера. Был выработан ряд мер по ограждению местного населения от влияния сектантов, к числу которых были отнесены съезды представителей православного духовенства, духовные просветительские курсы, миссионерская деятельность среди населения. Отдельные представители сект ссылались в северные губернии империи, Закавказье и Сибирь.

Новый император Николай II (1894–1917 гг.) в проводимой национальной политике на западных окраинах фактически продолжил курс своего предшественника на российском престоле. Этот курс выразился в продолжении политики недоверия к польскому обществу и отсутствии каких-либо уступок в политической и культурной сферах.

Важной мерой в рамках продолжившейся политики политической реакции и русификации окраин империи стало усиление наблюдения за передвижением населения. В июне 1894 года Государственным советом Российской империи было утверждено «Положение о видах на жительство», усиливавшее роль паспортного контроля как средства полицейского надзора за передвижением населения. Данное Положение вводилось в действие с 1 января 1895 года во всех местностях государства, за исключением Привислинского края. Рабочие также должны были иметь вид на жительство. В октябре 1898 года министр внутренних дел И. Л. Горемыкин пришел к решению увеличить штаты фабричной инспекции, в связи с чем особое внимание было уделено проекту создания Главного присутствия по фабричным делам [29, л. 21]. Тем самым усиливался и контроль за рабочими на фабриках и заводах со стороны фабричной инспекции. Политическая активность рабочего класса поставила МВД перед необходимостью принятия решения об объединении усилий со стороны губернской администрации во взаимодействии с фабричной и горной инспекциями, начальниками казенных заводов и железнодорожных мастерских, прокурорского надзора, ГЖУ, железнодорожных полицейских и общей полиции для согласования действий при первых признаках волнения в рабочей среде.

Ущемление на протяжении предшествующих десятилетий прав местных национальностей способствовало большому вовлечению их представителей в революционное движение. Так, в 1897 году на территории Северо-Западного края

был основан Бунд – еврейская социалистическая партия, а в 1899 году – группы «рабочих Сиона», выступающие за социализм немарксистского толка и допускающие террористические методы борьбы с представителями имперской власти. Аграрная политика правительства в Северо-Западном крае к концу XIX столетия признавалась малоуспешной. Русские крестьяне центральных российских губерний не проявили большого энтузиазма в колонизации края, несмотря на множество преимуществ и льгот от государства. Согласно первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года в девяти губерниях Западного края в 1897 г. польская собственность включала в себя около 10 млн гектаров пахотной земли, что составляло около 47 % от общей площади земельных угодий, число же польских собственников достигало 25 тыс. человек, что составило около 32 % от общего числа землевладельцев [30, с. 111].

С назначением в 1897 году на пост генерал-губернатора Привислинского края князя А. К. Иммеретинского (1897–1900 гг.) наметились тенденции по либерализации политики в отношении польских губерний. Новый генерал-губернатор потребовал увольнения наиболее рьяного проводника русификаторской политики А. Л. Апухтина. С 1897 г. русский язык был устранен из богослужения и заменен латинским. Правительство сочло, что время для нововведений еще не пришло. Ни один из проектов реформ, предлагаемых Иммеретинским в Привислинском крае, так и не был одобрен.

Таким образом, политика унификации и русификации как Северо-Западного, так и Привислинского края выражалась в системе административных, социальных, кадровых, конфессиональных и других преобразований, проводимых специально созданными учреждениями с русской администрацией. Данные мероприятия в западных окраинах государства были нацелены на обеспечение внутренней безопасности на его западных границах. Практика чередования правительством и местной администрацией репрессивных и либеральных мер в отношении региона привела правящий режим к убеждению в правильности консервативной модели управления при помощи военно-полицейской силы. Альтернативная точка зрения, заключающаяся в проведении более сдержанной политики в регионе со стороны царской администрации в отношении сохранения польского языка и религии для местного населения

как гарантии внутреннего спокойствия, не была принята. Возможно, ведение более сбалансированной и сдержанной политики стало бы залогом большего успеха в данном многоконфессиональном и многонациональном регионе, да и в государстве в целом.

К исходу XIX столетия российское правительство с огорчением для себя могло констатировать провал аграрной, кадровой, образовательной и конфессиональной политики в западных окраинах империи, выступавшей в его понимании одним из залогов государственной и общественной безопасности в регионе. Оно так и не сумело остановить процесс колонизации местного белорусского и литовского населения католическим клиром. Негативную роль для репутации правительственной власти сыграла и физиономия русского чиновничества, порождавшая и рас-

пространявшая порочную систему взяточничества. К старым нерешенным добавилась и новая проблема – набиравшее силу рабочее движение. Несмотря на первоначальные ожидания, политика по русификации, проводимая в западных окраинах империи, вызвала обратный эффект со стороны польского общества и еврейского населения, трансформируя линию их общественно-политического поведения от явлений «отсутствующих» и «упорствующих» к более открытому противостоянию с царской администрацией. Политика превращения поляков в верноподданных граждан империи на протяжении XIX века потерпела фиаско. Одной из главных причин этого стал высокий порог устойчивости национальной идентичности польского населения и слабая его восприимчивость к национальной и культурной ассимиляции.

### Список источников

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 109. 3 эксп. Оп. 164. Д. 734.
2. Татищев С. С. Император Александр II. Его жизнь и царствование. СПб.: Издание А. С. Суворина, 1903. Т. 1. 538 с.
3. ГАРФ. Ф. 110. Оп. 24. Д. 2439.
4. Вех С. Русские в Царстве Польском во второй половине XIX и начале XX в. // Петербургские славянские и балканские исследования. 2013. № 2. С. 198–215.
5. Витте С. Ю. Воспоминания. 2-е изд. Л.: Госиздат, 1924. Т. 3. 395 с.
6. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ РИ). Собр. 3. СПб., 1885. Т. 1.
7. Зайончковский П. А. Российское самодержавие в конце XIX столетия. М.: Мысль, 1970. 444 с.
8. ПСЗ РИ. Собр. 3. СПб., 1885. Т. 1. № 350.
9. Национальные окраины Российской империи. Становление и развитие системы управления. М.: Славянский диалог, 1997. 415 с.
10. Гурко И. В. Очерки Привислянъя. М.: Изд-во тип В. В. Чичерина, 1897. 377 с.
11. Андреевна Н. Н., Ващенко А. В., Звонарев А. В. Правовой статус Царства Польского в составе Российской империи. М.: Зерцало-М, 2015. 128 с.
12. Бартызель Я. 1863 – вместе в пропасть // Русский Сборник. М., 2013. Т. XV. С. 177–188.
13. Деникин А. И. Путь русского офицера. М.: Вече, 2012. 320 с.
14. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 232. Оп. 1. Д. 145.
15. Ланская Н. В. Обрусители. Из общественной жизни Западного края в двух частях. СПб.: Изд-во книжного магазина П. В. Луковникова, 1888. 145 с.
16. ГАРФ. Ф. 543. Оп. 1. Д. 466.
17. Каппелер А. Россия – многонациональная империя. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 372 с.
18. Рейнке Н. Очерк законодательства Царства Польского (1807–1881 г.). СПб.: Сенатская типография, 1902. 180 с.
19. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате. СПб., 1863–1917. Ст. 838.
20. Ольшамовский Б. Г. Права по землевладению в Западном крае. СПб.: Изд-во тип. Ю. А. Мансфельд, 1899. 139 с.
21. Западные окраины Российской империи / под ред. М. Д. Долбилова. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 608 с.
22. Бендин А. Ю. Проблемы веротерпимости в Северо-Западном крае Российской империи (1863–1914 гг.). Минск: БГУ, 2010. 439 с.
23. Таганцев Н. С. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. 5-е изд. СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1886. 714 с.
24. ГАРФ. Ф. 110. Оп. 24. Д. 1878.

25. Карнишина Н. Г. Национальные окраины Российской империи в середине XIX – начале XX в. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2011. № 2 (18). С. 22–27.
26. Ганчар А. И. Римско-католический костел в Беларуси (1864–1905 гг.). Гродно: ГГАУ, 2008. 276 с.
27. ПСЗ РИ. Собр. 3. СПб., 1885. Т. 12. № 8486.
28. Линкевич В. Н. Межконфессиональные отношения в Беларуси (1861–1914 гг.): пособие. Гродно: ГрГУ, 2008. 105 с.
29. ГАРФ. Ф. 102. Оп. 1. Д. 32.
30. Вех С. Западный край («захваченные земли») во внутренней политике Российской империи // Wshodni goscznik humanistyczny. 2021. Т. XVIII, № 2. С. 97–123.

*Статья поступила в редакцию 20.04.2024; одобрена после рецензирования 27.05.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 20.04.2024; approved after reviewing 27.05.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

УДК 908(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-93-101

Вячеслав Николаевич Козулин

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, kozulin@hist.asu.ru*

## ОБРАЗ БАРНАУЛА XVIII — СЕРЕДИНЫ XIX в. В ОПИСАНИЯХ СОВРЕМЕННОКОВ

*Аннотация.* В статье предпринята попытка реконструировать образ сибирского города Барнаула XVIII–XIX вв. по запискам современников — ученых, писателей, путешественников. В его образе преобладали положительные, даже несколько идеалистические черты. Барнаул характеризовали как «Сибирские Афины», «уголок Петербурга», «оазис в варварской пустыне», а также «самый приятный и веселый город в Сибири» (каким он представлен в энциклопедическом издании Э. Реклю «Земля и люди»). Однако иногда в образе города проскальзывают критические и сатирические нотки — как дань стереотипу провинциальности (это особенно заметно у Достоевского).

*Ключевые слова:* Барнаул; имагология; П. С. Паллас; И. П. Фальк; К. Г. Лаксман; К. Ф. Леденбург; Ф. М. Достоевский; П. П. Семенов-Тянь-Шанский; П. И. Небольсин; Т. У. Аткинсон.

Vyacheslav N. Kozulin,

*Altai State University, Barnaul, Russia, kozulin@hist.asu.ru*

## IMAGE OF BARNAUL IN THE 18<sup>TH</sup> — MID-19<sup>TH</sup> CENTURIES AS DESCRIBED BY CONTEMPORARIES

*Abstract.* The article attempts to reconstruct the image of the Siberian city of Barnaul in the 18th–19th centuries based on the notes of contemporaries — scientists, writers, travelers. Its image was dominated by positive, even idealistic, features. Barnaul was characterised as ‘Siberian Athens’, ‘a corner of St. Petersburg’, ‘an oasis in the barbaric desert’, as well as ‘the most pleasant and merry city in Siberia’ (as it is presented in É. Reclus’ ‘The Earth and Its Inhabitants’). However, sometimes critical and satirical notes slip into the image of the city, as a tribute to the stereotype of provincialism (this is especially noticeable in Dostoevsky).

*Keywords:* Barnaul; imagology; P. S. Pallas; J. P. Falck; E. G. Laxman; K. F. von Ledebour; F. M. Dostoevsky; P. P. Semenov-Tyan-Shansky; P. I. Nebolsin, T. W. Atkinson.

Как отмечал известный алтайский писатель Марк Юдалевич в своей книге о Барнауле (1992 года издания), дореволюционное прошлое города незаслуженно обойдено вниманием. «Даже в “Сибирской Советской энциклопедии”, – писал он, – в статье “Барнаул”... не нашлось ни одного слова для характеристики города в прошлые века (названного в свое время сибирскими Афинами). Не найдем мы доброго слова о культурной жизни старого Барнаула и в пятитомной “Истории Сибири”, вышедшей в свет в издательстве “Наука” в 1968–1969 годах, хотя среди ее авторов есть барнаульцы. Вообще, где бы ни писалось о прошлом Сибири, превозносится культурное значение Иркутска, Томска, Омска, Тобольска и других старинных городов, но, как правило, забывается Барнаул» [1, с. 4].

С тех пор об истории и культуре Барнаула было издано несколько книг, в том числе эта, цитированная выше, книга М. И. Юдалевича, вышло в свет энциклопедическое издание под названием «Барнаул» [2]. Но все же не все аспекты истории дореволюционного Барнаула хорошо исследованы, в частности, недостаточно исследован образ раннего города в записках его гостей – путешественников и ученых XVIII–XIX вв., хотя мате-

риал для этого существует очень обширный. Так, опубликовано уже двумя изданиями огромное, пятитомное собрание литературных источников по Алтаю [3–7], где Барнаулу уделено немало места. И еще до появления этой фундаментальной хрестоматии известным исследователем прошлого Барнаула В. Ф. Гришаевым была издана краткая подборка фрагментов таких источников именно по Барнаулу [8].

Большинство всех этих источников специалистам хорошо известны: по отдельности они давно были опубликованы, иногда переиздавались, также не столь давно были изданы некоторые прежде малоизвестные источники [9–18]. Однако попыток исследовать образ города по этим источникам пока сравнительно немного, и среди них нет ни одного исследования, которое бы охватывало именно период XVIII – середины XIX в. [19–22]. Между тем проблематика историко-географических образов в последние десятилетия становится в науке достаточно популярной: с одной стороны, они исследуются в русле имагологии – научного направления, специализирующегося на изучении образов стран, регионов и народов в мировой культурной традиции, а с другой – в области так называемой гуманитарной географии, которую

довольно давно разрабатывает отечественный географ Д. Н. Замятин [23].

Наша статья как раз призвана восполнить этот пробел. В ней мы проанализируем источники примерно вековой эпохи – от самых первых упоминаний города в 60-х гг. XVIII в. до 50-х гг. XIX в. Материалом нам послужат равным образом и заметки иностранцев, и воспоминания наших выдающихся соотечественников: любопытно заметить, что мнения и тех и других о Барнауле в тот период удивительным образом совпадали [20, с. 176].

Первые более или менее подробные сведения о Барнауле сохранились в письмах к своим друзьям и коллегам ученого Эрика Густава (Кирилла Густавовича) Лаксмана, служившего в 1764–1768 гг. пастором барнаульской лютеранской общины. Он был особенно дружен со здешним аптекарем Брантом, от которого «научился многим практическим приемам в химии», и с механиком Ползуновым, которого называет «мужем, делающим честь своему Отечеству». Лаксман был свидетелем строительства паровой машины Ивана Ползунова, также застал он и его преждевремен-

ную смерть от чахотки 16 мая 1766 г. Пастор вел в Барнауле систематические метеорологические наблюдения. Для этого он сам изготовил «два очень верных барометра». О самом городе он сообщает, что в нем «более тысячи дворов, три греческих церкви и широкие прямые улицы». Упоминает также каменную аптеку и деревянный госпиталь, плавильню и стекольный завод, отмечает большую дешевизну в городе «домашних потребностей» [4, с. 55–60, 65].

В 1771 г. Барнаул посетил известный немецкий ученый Петр Симон Паллас. Он подтверждает, что в городе в основном деревянные здания (несколько каменных строений и около тысячи частных домов) и только одно каменное – аптека с садом, «в коем растут всякие травы», и амбарами. Паллас упоминает о наличии в Барнауле двух деревянных церквей и начале строительства (на месте бывшей третьей деревянной) «прекрасной каменной церкви, коя будет вся построена на новый вкус, и, чаятельно, месту сему немалую придаст красу» [3, с. 131]. Речь, конечно, идет о будущем Петропавловском соборе, который был заложен 23 июня 1771 г. (рис. 1).



Рис. 1. Петропавловский собор в Барнауле (1771–74 гг., разрушен в 1935 г.).

Фото из коллекции М. Ю. Мещанинова [25]

Практически одновременно с Палласом, в августе 1771 г., в Барнауле побывал и другой видный ученый, шведский врач и естествоиспытатель Иоганн (Юхан) Петер Фальк, только его экспедиция пришла в город с другой стороны, от Барабинских степей. Фальк чуть более подробно описывает Барнаул, называет общее число его жителей 5 448 и утверждает, что в городе уже была одна каменная церковь [4, с. 105; 24, S. 328]. Поскольку Петропавловский собор только закладывался в это время, мы можем предположить ошибку или опечатку в издании (а возможно, и в самой рукописи), где напечатано: “An der linken Ufer Flußseite hat sie... 2 Kirchen, deren eine von Steinen erbaut ward” («На левой стороне реки он имеет... две церкви, из которых одна построена из камней») [14, S. 328]. Вероятно, в последнем слове буква «а» по ошибке напечатана вместо «i», отчето поменялся смысл, а автор на самом деле имел в виду: “erbaut wird”, то есть «строится», «возводится». Хотя это предположение сомнительно, так как ниже в этом же абзаце автор еще раз подчеркивает, что в городе все строения деревянные, за исключением «одной церкви и аптеки» [4, с. 105; 14, S. 328].

Фальк также кратко излагает историю Барнаула, называя датой его основания, как, впрочем, и Паллас, 1730 год. Подробно рассказывает Фальк и об «англинской огненной машине», сооруженной «капитаном Ползуновым». Любопытны также свидетельства Фалька о необыкновенной барнаульской дешевизне (как и в целом в Сибири). Он сообщает, что пуд ржаной муки стоил 9–10 копеек, пшеничной – от 15 до 25 коп., пуд говядины – 25–30 коп., фунт коровьего масла – 3–4 коп., фунт изюму – 12 коп., кофею – 40 коп., сахару – 30–35 коп., дыня – от 2 до 5 коп., корова – от 3 до 4 рублей [4, с. 105–107].

В конце века Барнаул посетил горный инженер австрийского происхождения, академик Иван Филиппович (Франц Иоганн Бенедикт) Герман. В первой части своего «Сочинения о сибирских рудниках и заводах», изданной в 1797 г., он подробнейшим образом описал историю Колывано-Воскресенских заводов и затронул историю города Барнаула, датой основания которого тоже называет 1730 год. Фактически Герман был первым историографом Алтайского края и Барнаула [3, с. 198–392].

Спустя четверть века, летом 1821 г., в Барнауле погостил английский путешественник Джон Дандес Кокрейн (в русской традиции фамилию

часто неточно транскрибируют как «Кокрен»). Его приезд пришелся на дни визита в Барнаул генерал-губернатора Сибири М. М. Сперанского (бывшего государственного секретаря России, известного реформатора), в честь которого начальником округа П. К. Фроловым был дан «восхитительный обед. Сад был иллюминирован, играла музыка, все танцевали». Кокрейн называет число жителей Барнаула равным восьми тысячам, из достопримечательностей упоминает «единственную площадь, всегда полную народом» (цит. по: [26, с. 51–52]). Вероятно, речь идет о Демидовской площади, ансамбль которой к тому времени еще не был завершен, и на ней не было даже «Демидовского столпа».

Еще спустя пять лет, в 1826 г., в Барнауле побывал немецкий ученый-ботаник Карл Фридрих Ледебур, который весьма лестно отзывается о жителях города: «Барнаульцы – народ очень образованный, и гостеприимство настолько присуще всем, что я нигде не встречал ничего подобного. Все чиновники... с иностранцами очень любезны и предупредительны... Зимой улицы Барнаула бывают оживлены нарядными повозками с мчащимися в них дамами и господами... В обществе господствует приличный тон, в чем, как мне сказали, преимущественно заслуга г-на Фролова, который благодаря образованию и склонности к искусству заметно влияет на общество...». Ледебур упоминает также об устроенном П. К. Фроловым оркестре и хоре мальчиков, повсеместном обучении музыке, о театре, многочисленных концертах, празднествах и балах: «Мне просто не верилось, что все то, чему я был свидетелем, происходит на расстоянии пяти тысяч верст от столицы и двух тысяч верст от европейской границы» [8, с. 17].

Петр Козьмич Фролов, упоминаемый Ледебуром, был сыном Козьмы Дмитриевича Фролова – пожалуй, второго, после Ползунова, наиболее известного алтайского изобретателя. Он также был изобретателем, горным инженером, дослужился до начальника горного округа, а потом и до томского губернатора. Фролов был очень талантливым и образованным человеком. В 1809 г. он построил в Змеиногорске первую в России железную дорогу (на конной тяге).

В 1829 г. в Барнаул нанес визит известный ученый Александр фон Гумбольдт. Сопровождавший его тобольский чиновник, адъютант западносибирского генерал-губернатора И. А. Вельяминова Д. Н. Ермолов в своих записках о путешествии охарактеризовал город как «один из красивейших

и замечательных городов Западной Сибири» [4, с. 319], и вообще весь рассказ чиновника об этом городе был пронизан восхищением и неоднократно сравнениями с Петербургом [4, с. 319–320]. Сам Гумбольдт в письме брату Вильгельму в Берлин так отозвался о Барнауле: «[Мы] прожили с удобством и приятностью два дня здесь, в Барнауле: тут выплавляется 80 тысяч марок серебра, интендант всей Томской губернии собрал здесь прекрасную коллекцию китайских, монгольских и тибетских рукописей» [27, с. 101].

Участники экспедиции, в составе которой, кроме Гумбольдта, были еще ученые Г. Розе и Х. Г. Эрнберг, осмотрели Демидовскую площадь и посетили недавно (всего шесть лет назад) открывшийся музей (ныне – Алтайский краеведческий). Спутник Гумбольдта Густав Розе очень благоприятно отзывается о барнаульском музее: «Наряду с плавильными заводами наше особое внимание в Барнауле привлек музей – безусловно, единственный своего рода в Сибири – обязанный возникновением научному интересу и деятельности г-на Фролова и г-на статского советника д-ра Геблера. Последний, немец по рождению, но уже давно имеющий врачебную практику в Барнауле, любезно согласился провести нас по музею. Здесь собрано много коллекций разного рода, но все посвященные Сибири... Здесь можно видеть чучела зверей и птиц, насекомых, минералы, модели главных рудников Алтая и имеющих там машин, традиционную одежду и утварь сибирских народов...» [27, с. 98].

Богатую культурную жизнь Барнаула начала XIX века активно освещал первый в России краеведческий журнал «Сибирский вестник» (в 1825–1827 гг. «Азиатский вестник»), основанный в 1817 г. крупным историком, исследователем Сибири Г. И. Спасским (к нему обращались за помощью Пушкин и Карамзин при написании своих трудов) и поэтом В. В. Дмитриевым [28, с. 8].

Конечно, наиболее известным русским писателем, биография которого так или иначе связана с Барнаулом, был Ф. М. Достоевский (рис. 2). Он несколько раз бывал в Барнауле и даже одно время хотел сюда переехать (после помилования). Согласно воспоминаниям П. П. Семенова-Тян-Шанского, Достоевский в Барнауле читал ему вслух главы неоконченных «Записок из мертвого дома» [29, с. 192]. По мнению исследователей, образ этого города нашел отражение в некоторых ранних произведениях писателя, например, согласно реконструкции современного «досто-

евсковеда» Е. Ю. Сафроновой, в образе провинциального города Мордасова в произведении «Дядюшкин сон» отражены черты тогдашнего Барнаула [30–31].



Федор Михайлович Достоевский.  
(Съ фотографіи, снятой въ Семипалатинскѣ въ 1858 г.).

Рис. 2. Федор Михайлович Достоевский  
в 1858 г. [32, с. 131]

А вот что, собственно, писал о нем Достоевский (в письмах к другу): «В Барнаул мы приехали 24-го декабря [1856 г.]... и Гернгросс (тогдашний начальник Алтайских заводов. – В. К.), не видав еще нас, прямо пригласил нас через Семенова (речь идет о географе П. П. Семенове-Тян-Шанском. – В. К.) на бал. Он мне очень понравился. О барнаульских я не пишу вам. Я с ними со многими познакомился. Хлопотливый город и сколько в нем сплетен и доморощенных Талейранов!» [33, с. 164]. Действительно, как тут не провести параллель с городом Мордасовым в «Дядюшкином сне», ведь повесть как раз начинается с рассказа о сплетнях! Кстати, упомянутый в письме начальник заводов А. Р. Гернгросс (рис. 3), судя по одному из источников, олицетворял собой порок стяжательства:



он приехал на Алтай человеком бедным, а потом так роскошно жил в Барнауле, «что жена его батистовое свое белье посылала на мытье по почте в Париж» [34, с. 28]. Если это и правда, все же нельзя не упомянуть, что Гернгросс был при этом неплохим специалистом, внедрявшим новые методы плавки руд и активно совершенствовавшим процесс их добычи (см.: [35]). По всей видимости, Достоевский упоминал Барнаул и в другом своем произведении тех же лет – «Село Степанчиково и его обитатели»: «Проезжая маленький городок Б., от которого оставалось только десять верст до Степанчикова» [36, с. 20].



Рис. 3. Андрей Родионович Гернгросс, начальник Алтайских заводов [31, с. 123]

Адресат Достоевского в цитированном выше письме, барон Андрей Егорович Врангель, окружной стряпчий, очевидно, был более лестного мнения о Барнауле и в целом об Алтае, хотя бы судя по этому его рассказу: «...из Барнаула... в Змиев... на дачи переселялось летом обыкновенно все главное начальство на 3–4 месяца. Дамы щеголяли туалетами из Парижа, повара, экипажи, шампанское лилось рекою, – просто и не верилось, что находишься в дебрях Сибири. В особенности выделялись своей любезностью и красотой две

дамы: умница Е. И. Гернгросс и красавица Ольга Абаза...» [33, с. 89]. А. Е. Врангель утверждает, что Достоевский очень рвался переехать, в случае помилования, в Барнаул, на что у него, как известно, были личные мотивы, связанные с его первой любовью – к Марии Дмитриевне Исаевой (урожденной де Констант) (см. подробно: [37]).

Одна из самых лестных литературных ассоциаций города – «Сибирские Афины» – принадлежит вышеупомянутому известному географу и путешественнику П. П. Семенову-Тян-Шанскому (рис. 4), который провел в Барнауле гораздо больше времени, чем Достоевский (он даже снимал здесь квартиру). П. П. Семенов противопоставлял Барнаул Омску, отождествлявшемуся им, наоборот, со Спартой, за грубость и воинственность нравов. Барнаул же, по мнению ученого, отличался более высоким уровнем культуры [38, с. 56–57] (ср.: [17, с. 190]). Хотя при этом он оговаривался, что оба сибирских города далеки от античных эталонов: Омск не имел «спартанской чистоты и безупречности», а Барнаул обладал «темными сторонами», позволявшими интеллигентному и культурному обществу жить выше средств, предоставляемых ему «скудным казенным жалованьем» [38, с. 126].



Рис. 4. П. П. Семенов (в будущем – Семенов-Тян-Шанский), 1854 г. [29, с. 9]

По мнению Д. С. Дегтярева, поначалу (то есть примерно до середины XIX века, до упадка горнозаводской промышленности) большинство как российских, так и зарубежных авторов действительно «рисовали перед читателем» именно такой «односторонне положительный образ блистательного горного города, “уголка Петербурга” или даже “уголка Европы”, центра культуры и общественной жизни, “оазиса” в варварской пустыне» [20, с. 176]. Очевидно, это связано с тем, что «местная элита не просто демонстрировала свое

процветание, но и сознательно старалась формировать положительный образ города. Гостей селили в лучших домах... им показывали музей и театр, ботанический сад и Демидовскую площадь (рис. 5)... могли вывозить за город – на Обь или на дачи чиновников». Поэтому, по словам исследователя, образ дореформенного Барнаула – «это уникальный феномен. Пожалуй, это единственный пример искусственно созданного положительного имиджа населенного пункта на Алтае...» [20, с. 176] (ср.: [20, с. 174]).

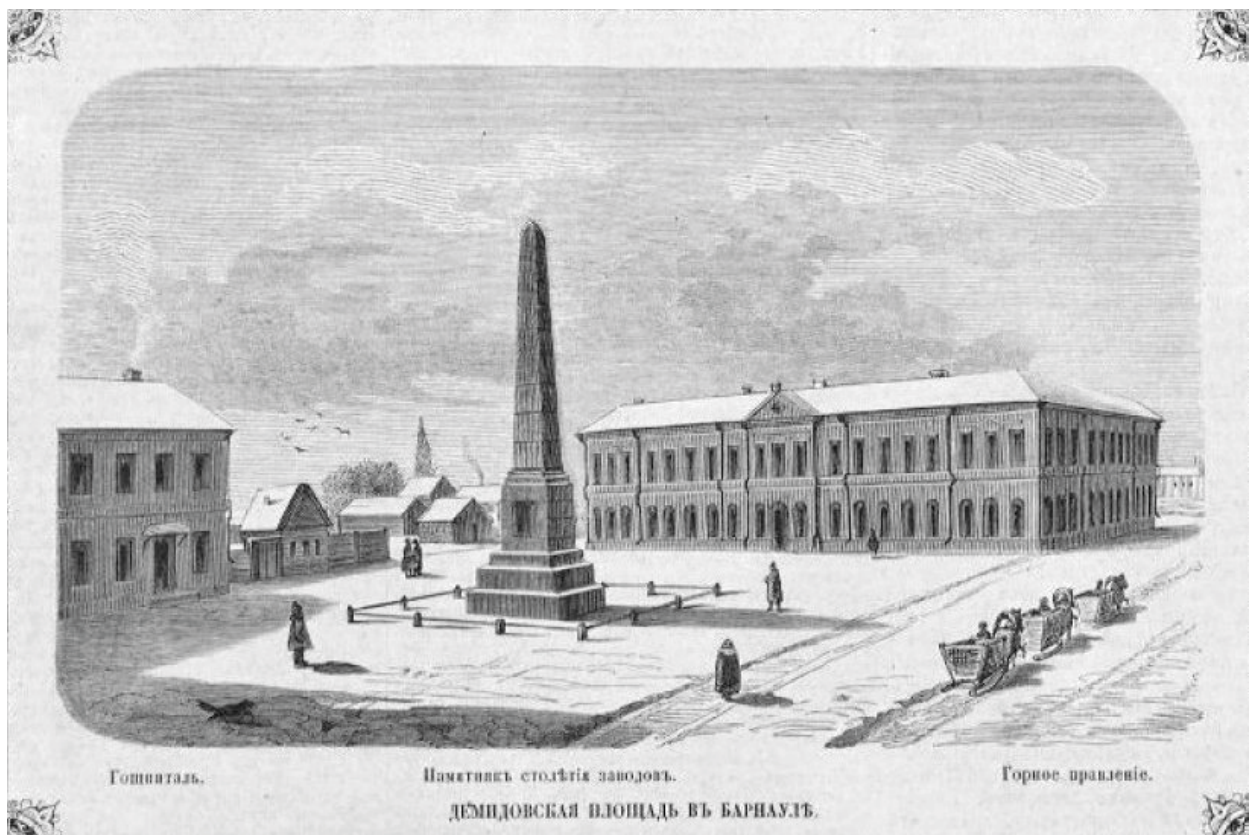


Рис. 5. Демидовская площадь в Барнауле в 1861 г. Гравюра неизвестного автора [39]

В подтверждение этих слов приведем ряд конкретных примеров и цитат. Собственно, «уголком Петербурга» Барнаул впервые назвал историк, этнограф и журналист Павел Иванович Небольсин в своих «Заметках на пути из Петербурга в Барнаул», относящихся к 1845 году. Он писал, что в Барнауле много образованных людей и хороших зданий, и заключал свою характеристику такими словами: «И Томск, и Тобольск, и другие – всё это города хорошие, прекрасные, настоящие сибирские, а Барнаул мне кажется чистым уголком Петербурга; я даже вам скажу, что он похож на заграничный европейский городок...» [40, с. 312]. Ссылный декабрист, ли-

тератор и этнограф И. И. Завалишин сравнивал Барнаул с саксонским городом Фрейбергом [41, с. 248, 260], ученый-экономист Ю. А. Гагемейстер назвал его «оазисом в пустыне», а томский ученый-статистик князь Н. А. Костров писал, что «Барнаул во всех отношениях лучший город из всех окружающих городов Сибири» [19, с. 156, 158–159].

И в заключение этой краткой характеристики образов Барнаула XVIII–XIX вв. рассмотрим одно из самых подробных его описаний, оставленных супружеской четой – англичанами Томасом и Люси Аткинсонами. Томас Уитлам Аткинсон был художником и архитектором, с этой своей второй

женой (а первую он оставил в Лондоне) он познакомился в Петербурге и, по рекомендации А. фон Гумбольдта, отправился с ней в путешествие по Азиатской России. Люси тоже была англичанкой и до знакомства с Томасом служила в Петербурге гувернанткой. Аткинсон очень увлекся местными восточными культурами и даже своего сына, родившегося после поездки в Алатауский округ (г. Капал), назвал Алатау Тамчибулак [42].

В 1848–1853 гг. Аткинсоны были на Алтае. В Барнауле они первый раз побывали в 1848–1849 гг. Люси жила там уже с июля 1848 года, пока муж путешествовал по Алтаю, а он приехал полгода спустя, зимой [43, с. 325]. Здесь он познакомился со многими интересными людьми, в том числе с выдающимся ученым, выходцем из Германии, доктором Ф. В. Геблером, инспектором медицинской части Кольвано-Воскресенских заводов, и одним из основателей старейшего в Сибири Алтайского краеведческого музея [44, р. 331]. По итогам сибирских путешествий Т. Аткинсон издал в 1858 г. в Лондоне сочинение «Восточная и Западная Сибирь» [42]. Уже через шесть лет оно было впервые издано в вольном переводе (лучше сказать, в пересказе) на русском языке [43]. Люси Аткинсон также издала свои мемуары, уже после смерти мужа. Фактически они представляют собой сборник писем, которые она в свое время отправляла подруге в Англию [45].

О Барнауле Т. Аткинсон в своей книге высказывает довольно лестное мнение: «Ни в одном [сибирском] городе я не нашел такого приятного общества, как в Барнауле. У них есть превосходный оркестр, руководимый одним из унтер-офицеров, очень хорошим музыкантом и приличным игроком на скрипке, который получил музыкальное образование в Санкт-Петербурге; под его руководством они прекрасно и с большим эффектом исполняют большинство опер. В Барнауле есть три дамы, которые хорошо играют на фортепиано, а зимой даются три или четыре любительских концерта, которые не посрамили бы ни один европейский город» [44, р. 334]. О барнаульской архитектуре, правда, Аткинсон остался менее лестного мнения, по крайней мере о церковной: «Там есть три кирпичные церкви, и ни одна не обладает архитектурными достоинствами» [44, р. 326]. А надо сказать, что он все-таки был знаток, поскольку сам строил церкви в Англии [42].

Городской быт пришелся супругам по вкусу. Т. Аткинсон отмечал: «В Барнауле есть “гостинный двор” (*gastinoid-dvor*) с несколькими хорошими ма-

газинами, в которых можно купить многие европейские товары по очень экстравагантным ценам. Здесь есть два или три магазина, где продаются всевозможные товары: ювелирные изделия, часы, тарелки, стекло, французские шелка, муслины, чепцы и другие дамские вещи; сахар, чай, кофе, мыло и свечи; сардины, сыр, соусы, английский портер, шотландский эль, французские вина, портвейн, херес и мадера – самое необычное собрание товаров...». Еще в более восторженных тонах рассказывает о городском быте супруга Аткинсона Люси: «Я должна попытаться объяснить тебе, – обращается она в письме к своей лондонской подруге, – как барнаульские дамы проводят свое время. Часть утра занята помощью гувернантке обучению детей... Каждая дама имеет свою дамскую складскую комнату. Внутренность дома, как ты уже знаешь, это моя слабость; я никогда не упускала случая посмотреть все, что можно; так что я входила во все комнаты. Там стоят все наименования напитков, которые ты можешь назвать. Там есть товары всех видов и описаний, в ящиках, где это все хранится. Затем, там есть бочки с мукой, ящики со свечами. Опрятность и чистоплотность царят здесь, впрочем, как и в любом месте дома, приятно было наблюдать» [45, с. 125].

Для молодой Люси Аткинсон город вообще представлялся сплошной «чередой пикников, вечерних развлечений, фейерверков и балов» [20, с. 175], поскольку она вращалась в основном в среде культурной элиты города – обществе горных офицеров и чиновников. «В течение летних месяцев редкий день обходится без пикника, который устраивается то одним, то другим», – писала она из Барнаула. Особенно любопытно описание Люси Рождества и Нового года: «У нас были бесконечные балы, концерты и театральные представления... В канун Нового года начальником был дан большой бал для всего города. Это действительно милое и радостное зрелище, блестящее собрание веселья, поздравления друг друга, как только колокола четырежды пробил Новый год. В одно мгновение, к которому готовятся с большим вниманием, шампанское было разлито, и вокруг одни только поцелуи... [Бал] был организован просто блестяще. Дамы сделали все возможное, чтобы произвести большое впечатление, на каждой из них надето великолепное новое платье по случаю» [45, с. 126, 130].

Не исключено, что именно на описаниях Аткинсонов основана характеристика Барнаула в фундаментальном труде французского ученого

Элизе Реклю «Земля и люди. Новая всеобщая география», вышедшем в 80-х гг. XIX в., где сказано, что это «один из самых веселых городов Сибири, даже самый приятный, как говорят некоторые путешественники, и в то же время один из тех городов, где благосостоянием пользуется наибольшее число жителей...» [20, с. 181].

Итак, мы выяснили, что в описаниях Барнаула XVIII – середины XIX в. его современниками преобладали положительные черты. Формированию такого образа способствовали как объективный фактор (высокий культурный уровень проживавших здесь горных офицеров), так и субъективный – целенаправленная забота городских властей об имидже города, их гостеприимство и стремление произвести хорошее впечатление на гостей. Это был едва ли не первый в истории успешный

опыт продвижения городом своего положительно-го имиджа – не только в России, но в какой-то мере и в Европе. Полезно было бы перенять этот опыт и нашим современникам. В том числе многое из историко-культурного наследия старого Барнаула можно использовать в конструировании современного позитивного образа города.

Образ богатого, культурного и веселого города прежде всего обусловлен его статусом «горного города» в ту эпоху, расцветом горнорудной промышленности. В дальнейшем, с упадком горного дела на Алтае, Барнаул из горного города стал постепенно превращаться в торгово-промышленный, купеческий центр, вместе с ним эволюционировал образ города, хотя некоторые черты сохранялись и в более поздние времена, но это уже тема для дальнейших исследований.

### Список источников

1. Юдалевич М. И. Барнаул (1730–1917). Барнаул, 1992. 216 с.
2. Барнаул. Энциклопедия / гл. ред. В. А. Скубневский. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. 408 с.
3. Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – начала XX века / сост. В. А. Скубневский, В. П. Кладова и др. 2-е изд. Т. I. Барнаул: Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В. Я. Шишкова, 2017. 420 с.
4. Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – начала XX века / сост. В. А. Скубневский, В. П. Кладова и др. 2-е изд. Т. II. Барнаул: Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В. Я. Шишкова, 2017. 496 с.
5. Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – начала XX века / сост. В. А. Скубневский, В. П. Кладова и др. 2-е изд. Т. III. Барнаул: Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В. Я. Шишкова, 2017. 560 с.
6. Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – начала XX века / сост. В. А. Скубневский, В. П. Кладова и др. 2-е изд. Т. IV. Барнаул: Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В. Я. Шишкова, 2017. 544 с.
7. Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – начала XX века / сост. В. А. Скубневский, В. П. Кладова и др. 2-е изд. Т. V. Барнаул: Алт. краев. универс. науч. б-ка им. В. Я. Шишкова, 2017. 624 с.
8. Гришаев В. Ф. Образ Барнаула в воспоминаниях известных ученых и путешественников XVIII–XX вв. // Барнаул. История культуры: пособие для учителя. Барнаул, 2000. С. 16–20.
9. Ведерников В. В. О барнаульских впечатлениях английских путешественников Джона Кокрена и Чарльза Котрела // Краеведческие записки. Вып. 9. Барнаул, 2011. С. 74–82.
10. Ледебур К. Ф., Бунге А. А., Мейер К. А. Путешествие по Алтайским горам и джунгарской Киргизской степи. Новосибирск: Наука, 1993. 416 с.
11. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Ч. I. СПб.: Имп. Акад. наук, 1773. 486 с.
12. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Ч. II. Кн. I. 1770 год. СПб.: Имп. Акад. наук, 1786. 476 с.
13. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Ч. II. Кн. II. 1770 год. СПб.: Имп. Акад. наук, 1786. 572 с.
14. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Ч. III. Половина первая, 1772 и 1773 годов. СПб.: Имп. Акад. наук, 1788. XVI+624 с.
15. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Ч. III. Половина вторая, 1772 и 1773 годов. СПб.: Имп. Акад. наук, 1788. 480 с.
16. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российской империи. В трех частях, пяти книгах. Атлас. СПб.: Имп. Акад. наук, 1788. 110 с.
17. Полное собрание ученых путешествий по России. Т. VI. Записки путешествия академика Фалька. СПб.: Имп. Акад. наук, 1824. 562 с.
18. Полное собрание ученых путешествий по России. Т. VII. Записки путешествия академика Фалька. СПб.: Имп. Акад. наук, 1825. 234 с.
19. Гончаров Ю. М. Город Барнаул середины XIX – начала XX в. в описаниях современников // Краеведческие записки. Вып. 4. Барнаул, 2001. С. 155–161.
20. Дегтярев Д. С. Историко-географические образы городов Алтая. Барнаул // Историко-географические образы Алтая в трудах ученых, путешественников и чиновников XVIII – начала XX в. Барнаул, 2016. С. 168–187.

21. Козулин В. Н. Барнаул в середине XIX века: «Мордасов» или «Сибирские Афины»? (попытка реконструкции образа старого города по литературным источникам) // Дневник Алтайской школы политических исследований. № 39: сборник научных статей. Барнаул, 2023. С. 267–276.
22. Козулин В. Н. Эволюция образа Барнаула в конце XIX – начале XX в.: от «горного города» – к «столице русской Калифорнии» // Дневник Алтайской школы политических исследований. № 39: сборник научных статей. Барнаул, 2023. С. 276–285.
23. Замятин Д. Н. Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов. СПб.: Алетейя, 2003. 334 с.
24. Falck J. P. Beiträge zur topographischen Kenntnis des Russischen Reichs. 1. Bd. SPb.: Keis. Akad. der Wiss., 1786. 424 S.
25. В Барнауле будет восстановлен старейший храм города // Московские ведомости. 2018. 10 октября. URL: <https://mosved.ru/news/society/russia/22290.html> (дата обращения: 10.07.2024).
26. Барнаул. Летопись города. Ч. I / В. Ф. Гришаев, А. Р. Ивонин, В. П. Кладова [и др.]; сост., общ. ред. и вступ. ст. А. М. Родионова. Барнаул: Силэн Континент, 1994. 224 с.
27. Гумбольдт А. фон. Экспедиция в России: от Невы до Алтая / ред.: О. Любрих; пер. с нем. Д. А. Сдвижкова; коммент. О. Любриха, Е. Г. Неклюдова, Д. А. Сдвижкова. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 168 с.
28. Гришаев В. Ф. Общественно-культурная жизнь Барнаула (последняя четверть XVIII – начало XX в.) // Барнаул. История культуры: пособие для учителя. Барнаул, 2000. С. 6–16.
29. Семенов-Тянь-Шанский П. П. Путешествие в Тянь-Шань в 1856–1857 гг. М.: Гос. изд-во геогр. лит., 1947. 382 с.
30. Кийко Е. И. Дядюшкин сон // Достоевский Ф. М. Собрание сочинений. Т. I. М., 2007. С. 437–438.
31. Сафронова Е. Ю. К вопросу о городе Мордасове: А. Р. Гернгросс и Ф. М. Достоевский (архивные разыскания) // Культура и текст. 2018. № 1 (32). С. 118–143.
32. Сытина З. А. Из воспоминаний о Достоевском // Исторический вестник. 1885. Т. XIX. Январь. С. 123–137.
33. Врангель А. Е. Воспоминания о Ф. М. Достоевском в Сибири 1854–56 гг. СПб.: Типография А. С. Суворина, 1912. 222 с.
34. Сибирь и русское правительство. Несколько объяснительных заметок и документов из прошедшего времени. 2-е изд. Лейпциг: Изд-во Э. Л. Каспровича, 1887. 190 с.
35. Сафронова Е. Ю. Прототип ученого немца в повести Ф. М. Достоевского «Дядюшкин сон» // Известный Достоевский. 2019. Т. 6, № 2. С. 110–129.
36. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. III. Л.: Наука, 1973. 544 с.
37. Слоним М. Л. Три любви Достоевского. М.: Советский писатель, 1991. 304 с.
38. Семенов-Тянь-Шанский П. П. Мемуары. Т. II. Путешествие в Тянь-Шань в 1856–1857 гг. М.: Гос. изд-во геогр. лит., 1946. 256 с.
39. Так выглядела Демидовская площадь в Барнауле в 1861 году. Гравюра неизвестного автора // Социальная сеть «ВКонтакте». Алексей Челомбитко. URL: [https://vk.com/wall647950430\\_326](https://vk.com/wall647950430_326) (дата обращения: 10.07.2024).
40. Небольсин П. И. Заметки на пути из Петербурга в Барнаул. Статья восьмая и последняя // Отечественные записки. 1849. № 12. С. 277–312.
41. Завалишин И. И. Описание Западной Сибири. Т. II. Томская губерния. М.: Типография Грачева и К°, 1865. 280 с.
42. Thomas Witlam Atkinson // Wikipedia. The Free Encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_Witlam\\_Atkinson](https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Witlam_Atkinson) (date of access: 10.07.2024).
43. Путешествия по Сибири и прилегающим к ней странам Центральной Азии по описаниям Т. У. Аткинсона, А. Т. фон Мидцендорфа, Г. Радде и др. / сост. А. фон Этцель и Г. Вагнер. СПб.: Изд-во М. О. Вольфа, 1865. 526 с.
44. Atkinson Th. W. Oriental and Western Siberia. A Narrative of Seven Years' Explorations and Adventures in Siberian Mongolia, the Kirghis Steppes, Chinese Tartary, and Part of Central Asia. L., Hurst and Blackett Publ., 1858. 680 p.
45. Ведерников В. В. В седле и на балу // Алтай. Литературно-художественный и общественно-политический журнал. 2012. № 2. С. 124–137.

Статья поступила в редакцию 23.05.2024; одобрена после рецензирования 13.06.2024; принята к публикации 02.07.2024.

The article was submitted 23.05.2024; approved after reviewing 13.06.2024; accepted for publication 02.07.2024.

Валерия Владимировна Шляхова

Следственная часть Следственного управления УМВД России по Орловской области, г. Орел, Россия, [valeria.shlyah@mail.ru](mailto:valeria.shlyah@mail.ru)

## ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГУБЕРНСКОМ УРОВНЕ В 1920-е гг. (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

*Аннотация.* Статья посвящена анализу реализации организационных основ подготовки квалифицированных кадров рабочих и техников в первой половине 1920-х гг. Помимо общероссийских проблем, рассмотрены вопросы становления профессионально-технических учебных заведений на региональном уровне. На основе перекрестного анализа материалов Государственного архива Орловской области предложены выводы, касающиеся условий и особенностей формирования сети профессионально-технических учебных заведений в Орловской губернии, а также целесообразности использования указанного исторического опыта в настоящее время.

*Ключевые слова:* образование; профессионально-техническое образование; профессионально-техническая школа; техникум; организационное становление.

Valeria V. Shlyakhova

The investigative part of the Investigative Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Oryol region, Oryol, Russia, [valeria.shlyah@mail.ru](mailto:valeria.shlyah@mail.ru)

## ORGANIZATIONAL SPECIFICS OF DEVELOPING THE SYSTEMS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION AT THE PROVINCIAL LEVEL IN THE 1920S. (CASE STUDY: ORYOL GOVERNORATE)

*Abstract.* The paper presents an analysis of laying down the organizational foundations for training qualified workers and technicians in the first half of the 1920s. In addition to issues that were relevant in Russia as a whole, the paper considers organizational specifics of vocational educational institutions that were developing at the regional level. Based on a cross-analysis of materials from the State Archives of the Oryol Oblast, conclusions are proposed regarding the conditions and features of the formation of a network of vocational educational institutions in the Oryol Governorate, as well as the feasibility of using this historical experience at the present tense.

*Keywords:* education; vocational education; vocational school; technical school; organizational development.

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена тем, что изменения, осуществляемые в настоящее время в российской системе образования, можно с полной уверенностью назвать реформами. Они коснулись всех уровней образования, в том числе среднего профессионального образования, а в его структуре – среднего технического. Обновление федеральных государственных образовательных стандартов, начавших действовать с 1 сентября 2023 г., – только первый шаг на пути указанных реформ. Предстоит решить целый комплекс задач, касающихся и структуры учебного процесса, и его содержательного наполнения, и методики преподавания учебных дисциплин. В такой ситуации очень важен учет исторического опыта, особенно накопленного в переломные периоды отечественной истории. Одним из таких периодов, бесспорно, было десятилетие, последовавшее за окончанием Гражданской войны и изобиловавшее не просто реформами, но полной трансформацией, в том числе системы народного образования. Результа-

ты системного анализа структуры и содержания процесса становления профессионально-технического образования в первой половине 1920-х гг. (и на общероссийском, и на региональном уровне) могут представлять интерес не только в плане восполнения исторических знаний (особенно на региональном уровне), но и для актуализации этих знаний с позиций потребностей сегодняшнего дня.

Курс перехода к новой экономической политике (НЭП), определенный в марте 1921 г. X съездом ВКП(б), имел целью выход страны из системного экономического кризиса. Очевидно, что после окончания Гражданской войны трудовая повинность стала экономически нецелесообразной. Как справедливо отмечает А. А. Стряпихина, «в мирное время отпала необходимость в многочисленных трудовых армиях, мобилизованных для военных нужд. К тому же принудительный труд оказался малоэффективным и низкопроизводительным, поскольку отсутствовала личная заинтересованность в результатах работы» [1, с. 91].

Соответственно, менялось законодательство о труде. Новый КЗОТ 1922 г. отменил трудовую повинность и узаконил предоставление работы в порядке добровольного трудоустройства. Введение практики заключения индивидуальных трудовых договоров, достаточно высокий уровень условий труда рабочих, отмена уравниловки в оплате труда [2, с. 11–12] – все это вызвало к жизни необходимость повышения квалификации рабочих.

Указанные факторы стали определяющими в процессе становления общегосударственной системы профессионально-технического образования. Идеологическую основу этого процесса составил принятый еще в 1919 г. Декрет СНК «О мерах к распространению профессионально-технических знаний», который предполагал незамедлительную передачу в ведение Наркомпроса всех профессионально-технических школ и учреждений, ранее находившихся в ведении других комиссариатов, а также обязывал все государственные учреждения и предприятия оказывать помощь Наркомпросу в деле постановки профессионально-технического образования [3].

Для реализации положений Декрета в январе 1920 г. в структуре Наркомпроса был создан Главный комитет профессионально-технического образования (в 1921 г. реорганизован в Главное управление профессионального образования). Главпрофобр, руководство которым в 1920-е гг. последовательно осуществляли О. Ю. Шмидт, И. И. Ходоровский и А. Я. Вышинский, координировал подготовку кадров для всех отраслей народного хозяйства и культуры. Задачи и полномочия Главпрофобра были закреплены специальным Декретом СНК от 29.01.1920 г. [4].

Как отмечает Е. В. Ларина, «организационная работа Главпрофобра сосредоточилась не только на создании центрального аппарата с его отделами и подотделами, но и организации соответствующего аппарата управления на местах, где к моменту создания Главпрофобра было всего 5–6 подотделов профессионально-технического образования. Главпрофобр организовал во всех губерниях и многих уездах свои органы – губернские и уездные комитеты профессионального образования. Губернские комитеты осуществляли руководство всеми специальными учебными заведениями, кроме высших и курсов при фабриках и заводах» [5, с. 50].

В сети просветительных учреждений, функционировавших под эгидой Орловского губернского отдела народного образования (ГубОНО)

в начале 1920х гг., учебные заведения профессионально-технической направленности занимали особое место в силу все возрастающей потребности в квалифицированных рабочих и техниках для нужд создаваемой системы социалистического хозяйствования.

В составе ГубОНО был создан губернский комитет профессионального образования (Губпрофобр), в структуру которого, помимо подотделов сельскохозяйственного, педагогического, художественного, социально-экономического и медицинского образования, входили подотделы профессионального образования рабочих (7 штатных единиц) и технического образования (2 единицы). В штате выделялись инструкторы, выполнявшие основные функции подотделов [6, л. 31]. Как отмечалось в официальных документах ГубОНО того периода, «работа в отношении технического образования заключалась в инспектировании и инструктировании», а указания, направляемые уездным отделам народного образования и руководству профтехшкол и техникумов, на первом этапе сводилась в основном к следующему:

- сокращение управленческих подразделений и педагогического состава в связи с уменьшением количества платных единиц;
- отнесение части расходов на средства от эксплуатации мастерских и заводов, заинтересованных в притоке квалифицированных специалистов;
- закрепление за каждым техникумом «хорошо оборудованного завода Совнархоза» в интересах организации производственной практики обучающихся;
- разработка учебных планов профшкол и техникумов в контексте примерных планов центра;
- разработка методики приема в учебное заведение и общих принципов работы приемных комиссий [7, л. 21].

Согласно информационному письму ГубОНО от 01.04.1923 г., к указанному сроку в «твердой сети индустриально-технического образования (ИТО)» Орловской губернии состояли следующие учебные заведения:

- Орловский механико-электротехнический и строительный техникум;
- Мценская профессионально-техническая школа;
- Елецкая профессионально-техническая школа;
- Ливенская учебно-показательная мастерская слесарно-плотницкого дела;
- Богословская, Каменская и Стегаловская кузнечно-слесарные мастерские;

- Болховская школа инструкторов кожевенного производства;
- Орловские курсы десятников строительных работ;
- автотракторные курсы;
- профессионально-техническая школа плотнико-столярного дела;
- Орловская учебно-показательная мастерская.

Первые три учебных заведения находились на государственном снабжении, остальные содержались за счет местных средств [7, л. 144–145].

Установленный Декретом СНК от 15.09.1921 г. «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений» [8] институт самообложения на культурно-просветительные нужды предполагал создание соответствующих организационных механизмов на местах. Этот процесс изобиловал сложностями различного характера. Как отмечалось в докладе ГубОНО, «условия действительности Орловской губернии затащили компанию по реализации Декрета...» [7, л. 40].

Во-первых, обложение в уездном масштабе крестьянами психологически воспринималось как государственный налог. Руководством ГубОНО предполагался более легкий путь – «непосредственное кормление своего учителя самими родителями учеников», но здесь возникала угроза возникновения «зависимости учителя от зажиточных слоев села». Во-вторых, как следствие, налог должен был быть официальным и целевым, то есть требовал проведения в установленном порядке через соответствующие органы государственной власти, чтобы собранные для поддержки образовательных учреждений средства не попали в общегосударственный фонд. В-третьих, местное руководство (волостные исполнительные комитеты) тормозило реализацию Декрета, и без того находясь в затруднительной материально-финансовой ситуации. Так, инструкторы, посылаемые уездными отделами народного образования в волисполкомы для составления соответствующих смет, зачастую возвращались ни с чем [7, л. 40].

Эти и другие трудности не могли не сказаться на нормализации снабжения образовательных учреждений и, следовательно, на реализации их основной функции. В упомянутом ранее информационном письме ГубОНО отмечалось, что даже учебным заведениям, находящимся на государственном снабжении, ввиду недостатка средств в отчетный период (1922–1923 учебный год) не удалось полностью реализовать установленную программу практиче-

ских занятий. Положение же учебных заведений, содержащихся на местные средства, оценивалось как намного худшее (средства отпускались местными властями лишь на оплату труда педагогического персонала, да и то его отток был высоким в силу малого оклада). Вместе с тем учебные заведения не прекращали работы и даже достигли определенных результатов в учебно-методическом обеспечении учебного процесса (речь идет прежде всего о переработке учебных планов и программ учебных дисциплин) [7, л. 146].

Количество обучающихся в профессионально-технических учебных заведениях в силу указанных причин если и уменьшалось, то все же оставалось приемлемым. А в некоторых районах даже росло. Так, количество учащихся в техникумах и профшколах Орла с 01.01.1922 по 01.01.1923 уменьшилось (с 483 до 441), а в Ельце возросло (с 254 до 400). Количество педагогического персонала неуклонно падало (в Орле – с 60 до 37, в Ельце – с 36 до 29) [9].

«Для того, чтобы поставить дело профтехнических школ индустриально-технического образования на должную высоту, – констатировалось в справке ГубОНО, – необходимо ассигновать средства на хозяйственные и учебные нужды, а также увеличить число платных единиц для школ, содержащихся на госснабжении (вместо отпускаемых 59 – 127)» [7, л. 147].

Реализовать эти и другие предложения было достаточно сложно ввиду общего хозяйственного кризиса, разразившегося после окончания Первой мировой и Гражданской войн, а также последствий природных катаклизмов (в частности, суровая зима 1920–1921 гг., уничтожившая озимые), продолжавшейся политики «военного коммунизма». И даже на первом этапе перехода от «военного коммунизма» к НЭПу экономический кризис не был преодолен. Ситуация стала выравниваться только к 1923 году [10].

Таким образом, рассматриваемый нами период становления профессионально-технического образования в губернском масштабе изобиловал трудностями, в первую очередь экономического характера.

Рассмотрим этот спектр проблем на примере становления Мценской профессионально-технической школы, учрежденной в январе 1921 г.

Первая проблема заключалась в передаче профессионально-технической школе помещений, необходимых для оборудования учебных классов, мастерских и других необходимых элементов



учебно-материальной базы. Согласно упомянутому ранее Декрету СНК «О правах и обязанностях Главпрофобра», такая передача должна была производиться «автоматически». Но, как отмечал заведующий школой в докладной записке Губпрофобру, «декрет – декретом, а действительность говорит другое». Помещения, в которых до образования Мценской профессионально-технической школы размещалась закрытая в 1918 г. ремесленная школа, освобождались последними с трудом и далеко не сразу. Мастерские были переданы вновь учрежденной школе только после «долгих и настойчивых требований» [11, л. 2 – 2 об.].

Вторая проблема заключалась в обеспеченности учебных аудиторий мебелью, учебных мастерских – необходимым оборудованием. «Изломанные парты, конторки, чертежные столы, стулья» были отремонтированы персоналом школы собственными силами и за собственные средства. Что же касается оборудования столярной мастерской, то пришедшие в совершенную негодность 10 верстаков были отремонтированы персоналом, а еще 10 – сделаны заново. Инструменты для мастерских (700 экземпляров) были не сразу, но все же поставлены уездным отделом народного образования. «И мастерские заработали...» [11, л. 3].

Таким образом, в течение месяца материально-техническая база школы была признана пригодной для работы учебного заведения, и 25 февраля 1921 г. школьный Совет собрался на первое заседание.

Третья проблема была связана с отсутствием (частичным или полным) методических материалов и учебных пособий. Так, в докладной записке заведующего школой отмечалось отсутствие учебников по истории и геометрии [11, л. 4].

Еще одна проблема – материальное положение преподавателей. Эта проблема, как отмечалось выше, решалась поэтапно разными методами. Следует отметить, если можно так выразиться, массовый героизм педагогического состава, не оставившего свой пост даже в самые напряженные моменты «выживания» [11, л. 4].

Таким образом, проблемы становления профессионально-технического образования были общими для всех учебных заведений подобного профиля и решались практически одинаково для всех уездов Орловской губернии.

Организационные аспекты становления профессионально-технического образования на Орловщине в 1920-е гг. рассмотрим на примере Елецкой профессионально-технической школы.

Согласно Уставу Елецкой профессионально-технической школы, данное учебное заведение являлось «специально-техническим заведением со слесарно-механической специальностью с уклоном сельскохозяйственного машиностроения», дающим «общее и специальное образование, необходимое для непосредственного руководства труда рабочих исполнителей» [12, л. 3].

Курс школы был трехгодичным (общий класс и два специальных). Примерный учебный план и программы издавались Главным комитетом профессионально-технического образования (Главпрофобром) [12, л. 3].

Курс обучения состоял из теоретических и практических занятий, которые начинались 1 сентября и заканчивались 15 июля. Как правило, с 15 мая по 15 июля устанавливались «сплошные» практические занятия, а при переводе на выпускной курс учащиеся командировались на фабрики и заводы «на практические занятия по специальности» [12, л. 3].

Распределение учебных занятий по курсам обучения устанавливалось Советом профессионально-технической школы и утверждалось Губернским отделом профессионального образования (Губпрофобром) [12, л. 3].

На первый общий курс профессионально-технической школы принимались лица обоего пола, успешно окончившие курс трудовой школы 1-й ступени или получившие специальную подготовку (подростки от 15 до 18 лет). Обучение в школе было бесплатным.

Учащиеся последнего курса профессионально-технической школы после сдачи установленных зачетов и практических работ получали звание квалифицированного рабочего, которое присваивалось особой испытательной комиссией, организуемой из преподавателей школы (3 человека), представителей Губпрофобра и одного представителя соответствующей специальности [12, л. 3].

Профессионально-техническая школа находилась в ведении Губпрофобра, а непосредственное руководство всей учебной и административно-хозяйственной деятельностью возлагалось на заведующего школой, который являлся «ответственным за надлежащее ведение учебного дела и благосостояние школы» [12, л. 3 об.].

Типовым уставом предполагалось, что «для всестороннего обсуждения и выяснения вопросов, касающихся как учебной, так и административно-хозяйственной жизни школы», организовываются Совет школы, Ревизионная комиссия и

по необходимости другие органы общественного управления учебным заведением [12, л. 3]. Обязательному обсуждению на заседаниях Совета школы подлежали учебные планы и программы, представляемые на утверждение Губпрофобра [12, л. 4].

Так, постановлением Совета Елецкой профессионально-технической школы на 1922–1923 учебный год был представлен учебный план, включающий следующий перечень предметов (дисциплин): русский язык и история литературы; общая география; промышленная география; история культуры, общественных и профессиональных движений и техники; естествоведение; немецкий язык; математика; технические вычисления и пользование справочниками; техническая физика и химия; технология материалов, инструменты и машины-орудия; механика и сопротивление материалов; общее машиноведение; общая электротехника; специальные предметы (по профилю обучения); начала экономической политики и государственного устройства; профессиональная гигиена; прикладное рисование; черчение; изготовление рабочих чертежей; каллиграфия; практические занятия в мастерских [12, л. 4 об., 5].

Перечень преподаваемых дисциплин не был одинаковым для всех образовательных учреждений. При ГубОНО функционировала методическая комиссия, задачей которой было согласование «центральных программ» с местными условиями. Среди местных условий выделялся фактор наличия квалифицированного педагогического состава. Как отмечалось в докладах и справках того времени, «специальные предметы ведут специальные преподаватели» [7, л. 31], таковых порой катастрофически не хватало. В этом смысле интересны губернские результаты всероссийской переписи 1920 г., пусть и осуществленной в невероятно сложных условиях продолжающейся Гражданской войны и хозяйственной разрухи [13, с. 140], но дающей представление о демографической ситуации, в том числе по интересующим нас вопросам. Так, согласно результатам переписи, квалификация работников просвещения Орловской губернии была следующей:

- лиц с высшим образованием – 6 %,
- со средним светским – 40 %,
- со средним духовным – 16 %,
- со средним специальным – 5 %,
- с низшим и домашним – 33 %.

Доля так называемого квалифицированного педагогического персонала оценивалась губерн-

ским руководством в 56 % [7, л. 31]. Поэтому инструкторы ГубОНО принимали непосредственное участие в учебной работе школ и техникумов, присутствуя на испытаниях учащихся, на учебных занятиях и на заседаниях советов (обсуждение учебных планов и программ). Это в полной мере касается Совета Елецкой профессионально-технической школы.

Внутреннюю структуру учебного заведения профессионально-технического образования рассмотрим на примере Орловского механико-электротехнического и строительного техникума.

Согласно «Положению об Орловском государственном техникуме ГУБПРОФОБРА» (так в оригинальном источнике) от 1921 г., в составе техникума функционировали три отделения: механическое, электротехническое и строительное.

Механическое отделение создавалось с целью «подготавливать вполне опытных технических руководителей по заведыванию заводами, фабриками, мастерскими, а также хорошо знакомых с техническими производствами по своей специальности, чтобы вполне самостоятельно нести таковые».

Электротехническое отделение формировалось с целью «подготавливать вполне опытных технических руководителей по заведыванию электрическими станциями и трамваями, а также хорошо знакомых с электротехнической установкой и электротехнической промышленностью».

Цель строительного отделения – «подготавливать вполне опытных технических руководителей по возведению всякого рода гражданских построек, а также по сооружению мостов и постройке дорог» [14, л. 6].

По состоянию на конец 1921–1922 учебного года на механическом отделении обучалось 60 человек, на электротехническом – 46, на строительном – 47 (всего 153 учащихся) [15, л. 372].

Исходя из общего целеполагания техникума («сообщение технических знаний по механической, электротехнической и строительной специальностям», а также «развитие и распространение научных и практических знаний в области применения техники среди населения»), можно предположить, что техникум претендовал на учебное заведение вузовского уровня, тем более что в примечании к Положению отмечалось: «отнесен по оплате труда персонала к высшим учебным заведениям без кафедр» [14, л. 6]. Не случайно в письме ГубОНО в Высший Совет Народного Хозяйства (ВСНХ) от 02.07.1923 г., наряду с харак-

теристикой техникума как «одного из крупнейших профессиональных учебных заведений губернии», отмечалось, что весь педагогический состав техникума имеет высшее образование [16, л. 68]. Более того, Орловский механико-электротехнический и строительный техникум, согласно Положению, находился в непосредственном ведении Главпрофобра Наркомпроса РСФСР, а Губпрофобр осуществлял только функцию текущего контроля.

Продолжительность обучения на всех трех отделениях Орловского техникума устанавливалась в 4 года (первый год – общий, остальные – специальные) [14, л. 6 об.]. Система преподавания, включая учебные планы, устанавливалась Советом техникума и утверждалась непосредственно Главпрофобром.

При техникуме имелись «необходимые учебно-показательные учреждения» – библиотека, физический кабинет, химическая и электрохимическая лаборатории, чертежный зал, учебные мастерские и даже музей [16, л. 68].

Лица, окончившие полный курс техникума (1-й и 2-й концентры), получали звание инженера соответствующей специальности (механика, электрика, строителя). Лица, окончившие только 1-й концентр (3 года), получали звание техника соответствующей специальности [14, л. 7].

Судя по изложенным фактам, в случае с Орловским механико-электротехническим и строительным техникумом речь шла не о подготовке квалифицированных рабочих, а о включенности учебного заведения в общероссийский процесс формирования советской технической интеллигенции [17]. И хотя «требование власти в кратчайшие сроки создать новую техническую интеллигенцию и последовавшее за этим реформирование учебного процесса привело в 20-е гг. к изменению профессионального облика инженерно-технических работников» (усиление практической направленности подготовки за счет фундаментальных теоретических знаний и высокого профессионализма [18]), задача была решена, пусть и с существенной поправкой на требование формирования «классово-близкого технического персонала» [19]. (В качестве аргумента приведем фрагмент из Положения о высших учебных заведениях 1921 г.: «Высшие

учебные заведения имеют целью <...> в) распространять научные знания среди широких пролетарских и крестьянских масс, интересы которых по всей деятельности высшего учебного заведения должны стоять на первом плане» [20].)

Таким образом, анализ не введенных ранее в научный оборот источников, касающихся становления системы профессионально-технического образования на региональном уровне, привел к следующим выводам:

- процесс становления системы профессионально-технического образования был интегрирован, во-первых, необходимостью формирования новой технической интеллигенции на общероссийском уровне, во-вторых, потребностью в подготовке технических кадров для воссоздания промышленности на уровне регионов;
- становление системы профессионально-технического образования на региональном уровне было опосредовано как проблемами общероссийского масштаба (экономический кризис, девальвация, обострение классово-борьбы), так и региональными факторами (местные традиции образования, наличие потенциала для трансформации системы образования, экономические особенности региона);
- вопреки сложностям, становление системы профессионально-технического образования на региональном (губернском) уровне было осуществлено в течение 1920–1923 гг., чему способствовали усилия как центральных (Главпрофобр), так и местных (ОблОНО, Губпрофобр) органов управления народным (в том числе профессионально-техническим) образованием;
- в Орловской губернии в начале 1920-х гг. были созданы все предпосылки для формирования системы среднего профессионально-технического образования – как в плане организационных аспектов этого процесса, так и в контексте содержательного наполнения учебного процесса в целом ряде учебных заведений указанного уровня;
- систематизированные результаты исследования опыта становления системы среднего профессионально-технического образования на региональном уровне (на примере Орловской губернии начала 1920-х гг.) представляется целесообразным использовать в настоящее время (естественно, в контексте реалий сегодняшнего дня).

### Список источников

1. Стряпихина А. А. Государственная политика СССР в области занятости (20-е гг. XX в.) // Труд и социальные отношения. 2011. № 3. С. 91–95.

2. Данилова Е. Н. Законодательство о труде в новых экономических условиях // Вопросы труда. 1923. № 1.
3. Декрет СНК от 20.06.1919 г. «О мерах к распространению профессионально-технических знаний» // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1943. С. 438.
4. Декрет СНК от 29.01.1920 г. «О правах и обязанностях Главного комитета профессионально-технического образования (Положение)» // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства за 1920 г. М., 1943. С. 38–39.
5. Ларина Е. В. Из истории формирования системы профессионально-технического образования в Советской России в начале 1920-х годов (на материалах г. Москвы и Московской губернии) // Вестник КГУ. 2019. № 4. С. 49–53.
6. Приказы по Губпрофобру // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 331.
7. Материалы о работе Орловского губернского отдела народного образования // Государственный архив Орловской области (далее – ГАОО). Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 400.
8. Декрет СНК от 15.09.1921 г. «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений» // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1921 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1944. С. 796–797.
9. Народное образование Орловской губернии за 1910–1917, 1920–1923 гг.: Стат. материалы / Центр. стат. упр. Орлов. губстатбюро; предисл.: завгубстатбюро М. В. Беляев. Орел: Орлов. губстатбюро, 1924. 112 с.
10. Смушков В. В. Экономическая политика СССР: пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков: Пролетарий, 1925. 298 с.
11. Материалы об открытии во Мценске профессионально-технического училища // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 303.
12. Материалы о работе Елецкого профессионально-технического училища // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 552.
13. Воблый В. К. Переписи населения (их история и организация). М.; Л., 1940. 160 с.
14. Положение и список преподавателей Орловского техникума // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 292.
15. Материалы Губпрофобра // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 336.
16. Материалы Орловского техникума // ГАОО. Ф. 1087. Оп. 1. Ед. хр. 550.
17. Абрамов В. Н. Техническая интеллигенция России в условиях формирования большевистского политического режима (1921 – конец 30-х гг.). СПб.: Нестор Афина, 1997. 191 с.
18. Сломинская Е. В. Российская научно-техническая интеллигенция XVIII – начала XX века в отечественной историографии (1917 г. – первое десятилетие XXI века): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тула, 2012. 20 с.
19. Ермушин М. В. Формирование технической интеллигенции в 1921–1929 гг. (на материалах Верхнего Поволжья): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Кострома, 2001. 27 с.
20. Декрет СНК от 02.09.1921 г. «О высших учебных заведениях РСФСР (Положение)» // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1921 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1944. С. 803–809.

*Статья поступила в редакцию 16.06.2024; одобрена после рецензирования 01.07.2024; принята к публикации 08.07.2024.*

*The article was submitted 16.06.2024; approved after reviewing 01.07.2024; accepted for publication 08.07.2024.*

## Этнология, антропология и этнография

УДК 398(=512.141)+39(571)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-3-109-113

Александр Павлович Ярков

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия, ayarkov@rambler.ru

Тимур Маратович Аюпов

Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Барнаул, Россия, aiuptegin@mail.ru

### МЕСТО БАШКИР В УММЕ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

*Аннотация.* Данная статья посвящена истории развития мусульманской общины – уммы Сибири и Дальнего Востока, а также участию в этом процессе разных социальных групп башкирского народа. В ней освещаются тесные этнополитические связи восточных башкирских племен с сибирскими татарами. После усмирения башкирских восстаний XVII–XVIII вв. Уфа стала одним из главных исламских центров России, в чем авторы усматривают важную причину укрепления в Сибири позиций выходцев из Башкирии. При этом местный вариант ислама сильнее взаимодействовал с языческими верованиями, что требовало от их миссионеров большей гибкости.

*Ключевые слова:* башкиры; умма; Сибирь; Дальний Восток; миссионерская деятельность; ссыльные переселенцы; нефтегазовые первопроходцы.

Alexander P. Yarkov

Tyumen State University, Tyumen, Russia, ayarkov@rambler.ru

Timur M. Ayupov

Altai State Medical University, Barnaul, Russia, aiuptegin@mail.ru

### BASHKIRS AND THEIR POSITION IN THE UMMAH OF SIBERIA AND THE FAR EAST

*Abstract.* The paper examines the history of the establishment and development of the Muslim community – the Ummah of Siberia and the Far East – as well as the participation of various social groups of the Bashkir people in this process. The paper highlights the close ethnopolitical ties of the eastern Bashkir tribes with the Siberian Tatars. After the pacification of the Bashkir uprisings of the XVII–XVIII centuries. Ufa has become one of Russia's main Islamic centers, which the authors see as an important reason for strengthening the positions of Bashkirians in Siberia. Moreover, the local version of Islam interacted more strongly with pagan beliefs, which required their missionaries to be more flexible.

*Keywords:* Bashkirs; Ummah; Siberia; Far East; missionary activity; exiled immigrants; oil and gas pioneers.

Ислам на территории Сибири имеет глубокую историческую традицию. Однако ее носителями в регионе долгое время были в основном татары и башкиры. В последние же годы усилилась не только внутрirosсийская, но и международная миграция. Многие мигрантские сообщества исповедуют ислам, что оказывает значительное влияние на происходящие в регионе этноконфессиональные процессы. При этом главным дестабилизирующим фактором является рост экстремизма и его сторонников, искажающих отдельные положения ислама и проповедующих крайнюю нетерпимость к иноверцам. Таким образом, актуальность темы определяется не только потребностью в изучении самого исторического прошлого, но и нахождении в нем примеров толерантности и уважения к представителям других культур. В этом плане башкиры (самоназвание – башкорт, башкурт; устаревшее – башкирцы), в отличие от тех же татар или бухарцев-узбеков, были более толерантными в своей миссионерской деятельности.

На сегодняшний день башкирам в целом посвящен солидный массив научных трудов. Г. Ф. Миллер и Е. Ф. Зябловский в своих работах дают самые ранние сведения о башкирах Сибири. По их данным, например, одна из границ башкирских кочевий проходила в верховьях р. Оби [1, с. 107], а башкирцы, живущие вместе с сибирскими татарами по верхним частям Енисея, содержали весьма знатные табуны лошадей [2]. На многочисленные явления торговых связей башкир с тюменскими татарами во времена Сибирского ханства и после прихода в Сибирь русских указывал М. П. Алексеев [3]. Вхождение башкирского этнического компонента в состав некоторых групп сибирских татар зафиксировал Б. О. Долгих [4]. Имеются исследования схожих фонологических систем в башкирском языке и языках коренных народов Сибири с применением современных инструментальных методов [5].

Впервые фольклорный материал среди башкир Якутии собрал ученый-филолог М. Сагитов

[6]. Первым историком, специально обратившимся к изучению роли М.-Г. Курбангалиева в Гражданской войне в Сибири, была А. Б. Юнусова [7]. Книга педагога и журналиста И. Б. Гарифуллина, рассмотревшего историю участия башкир в освоении нефтегазовых ресурсов Тюменского региона, позволяет оценить их потенциал в жизни современной уммы [8].

Заметными событиями в плане разработки историографии проблемы стал выход в свет 3-томного труда «Ислам на краю света. История ислама в Западной Сибири» и энциклопедического словаря «Ислам в Сибири и на Дальнем Востоке» [9; 10].

Территорию Южной Сибири и Предгорья Алтая многие исследователи считают прародиной древних тюрков, от которых берут начало и башкиры. Известна даже версия, трактующая этноним «башкорт» в значении «люди с реки Башкаус», что протекает в Горном Алтае [11, с. 163]. Старинные предания сообщают о приходе со стороны Алтая как всего народа под предводительством Коркута, так и предков отдельных башкирских родов. Так, в легенде о происхождении рода кубалаяк-теляу говорится, что два брата Кубалаяк и Теляу «покинули свой родной Алтай, когда умерли их родители» [12, с. 125]. По данным антропологии, современные башкиры сочетают в себе элементы европеоидной и монголоидной рас, где нарастание признаков последней наблюдается у групп, живущих в Зауралье, относящихся к варианту южносибирского расового типа.

Урал и Сибирь и в более поздние времена оставались «родовой» территорией, по которой башкиры кочевали, иногда переходя ее за один сезон по несколько раз. Они сыграли определенную роль в этнической истории родственных им сибирских татар, особенно в формировании тобольской и барабинской групп. Существует версия о родстве башкир-айлинцев и родовой группы аялу у сибирских татар. Исследователь Ф. Т. Валеев считал, что наименование Бегитинских юрт Тобольского уезда также связано с пребыванием в тех местах башкирского племени бикатин, не ушедшего вместе с ханом Кучумом [13]. На территории Тюменского уезда башкиры компактно проживали в пределах Бачкырской волости, расположенной между Пышмой и Исетью. Их здесь называли «уфимскими пришельцами» [14, с. 31]. В Тюменском уезде также существовала Терсяцкая волость, населенная терсяками, которых иногда рассматривают как предков башкир Терсяцкого аймака.

Несмотря на добровольное вхождение большей части Башкирии в состав Российского государства в 1557 г., ее северо-восток оставался подвластным Сибирскому ханству. В то же время московское правительство уже считало эту территорию «своей», а ее население – подданными. По свидетельству русских источников: «А на Уфе на Белой Воложке государь велел город поставити, что беглой из Сибири Кучюм царь, пришед в государеву отчину в Казанский уезд в башкирцы, учел кочевати и ясак со государевых людей з башкирцев, почел был имати» [15, с. 20]. Башкиры вместе с уграми и татарами входили в состав Пелымского княжества, вассального Сибирскому ханству. В Строгановской летописи упомянуто, что в составе войска пелымского мурзы, участвовавшего в походе 1580 г. на пермские земли, имелись башкиры.

После гибели Кучума башкирские племена сынрян и табын, оказавшиеся в орбите политического влияния и власти сибирских татар, были главной опорой его сыновей и внуков в степях к западу от Тобола. Практически всю первую половину XVII в. кучумовичи воевали за восстановление своего полиэтнического государства. Во время Башкирского восстания 1662–1664 гг. внук Кучума Давлет-Гирей пытался собрать вокруг себя всех недовольных и совместно выступить против колониальной политики Москвы.

Отношения иногда осложнялись даже между единоверцами, не говоря уже о проблемах для царской администрации. Так, в «Деле о спорных землях башкир на сибирской стороне Урала», датированном ноябрем 1695 – маем 1696 г., говорилось, что «с братьями и детьми, призывая беглых татар и мордву, и черемису, и чуваш близ тех слобод на городские сибирские земли селят и всякое утеснение чинят» [9, с. 252].

В XVIII в. атмосфера внутри страны продолжала оставаться не самой дружелюбной: запрещалось строительство мечетей на расстоянии менее полутора верст от православных церквей, а в 1736 и 1744 гг. это коснулось и башкирских территорий в Сибири, хотя там из «новокрещеных никто жительства не имел» [16]. В 1745 г. власти ограничили тобольского архиерея Сильвестра в намерении христианизировать башкир. Основной причиной, по-видимому, была налоговая политика – с христиан не брали ясак, в том числе пушниной, являвшейся важной статьей экспорта.

Выход из двухвекового конфликта на юго-восточной окраине государства, связанного с чередой башкирских восстаний, правительство нашло

во введении в 1798 г. на Южном Урале кантонной системы управления и учреждении Башкиро-мещерякского войска.

В период кантонного управления основной повинностью коренного населения Башкирии являлась охрана Оренбургской пограничной линии, которая проходила от Каспийского моря до реки Тобол. Кроме того, башкиры-гайнинцы Осинского и Пермского уездов Пермской губернии начиная с 1745 г. отправлялись также на Сибирскую пограничную линию: по 500 человек сроком на один год, с 1769 г. – до 2 лет [17, с. 101]. К примеру, в 1769 и 1773 гг. во главе башкирской команды на Сибирской линии служил Ишмухамет Сулейманов – один из предков известного ученого-этнографа А. Диваева.

В 1800 г. линейная служба башкир в Сибири была заменена этапной службой (конвоированием ссыльных и колодников) по Сибирскому тракту, которая продолжалась до 40-х годов XIX в. [18, с. 320]. При этом в Сибирь и на Дальний Восток нередко ссылались их же соплеменники из числа участников башкирских восстаний, пугачевского бунта и других народных выступлений, а также осужденных за уголовные преступления. Так, еще с XVII в. судьбы многих башкир оказались тесно связаны с суровой землей Якутии и родственной культурой народа саха. Так, в ссылке в г. Якутске с 1874 г. проживал Х.-К. Еникеев (Яникеев), который в течение 20 лет исполнял обязанности муллы. В 1878 г. в Якутской области их общее число достигло 1 333 человек (мужчин – 845, женщин – 488) [6]. Основная масса ссыльных башкир проживала в Олекминском, Якутском и Вилюйском округах.

Однако этнические процессы даже в Новое время не вышли на «фазу стабильности»: наименование «башкиры» иногда являлось сословным признаком, поскольку с целью самосохранения и получения льгот иные татары, чувашаи, удмурты, марийцы и другие стремились записаться служилыми башкирами. Башкирская знать – тарханы и бии – «за службу в походах» не зачислялись в «служилые люди», а занимали промежуточное, полупривилегированное положение между ними и ясашными, т. е. не получали за службу определенного «корма», но и не платили ясака [19]. Возможно, что и «башкирские торговые люди» – не этнический маркер, а определенная часть купцов, близких по ментальностиномадам Сибири и степного приграничья.

Башкиры не претендовали в Сибири и на Дальнем Востоке на статус «главного мусульманского

этноса». Их положение в здешней умме (араб. *أمة* – община, нация) укрепилось, во-первых, за счет авторитета Центрального духовного управления мусульман (ЦДУМ), центром которого с 1789 г. определена г. Уфа, более «либерального» по отношению к местным религиозным практикам. Во-вторых, полагаем, влияла и высокая степень толерантности самих башкир, их экстравертированное отношение к миру, обусловленное особенностями кочевого менталитета. По мнению краеведа С. Г. Рыбакова, «...они верные сыны ислама. Однако им чужд религиозный фанатизм, присущий татарам. Башкиры менее обнаруживают боязнь за свою религию, чем татары, спокойно рассуждают о своей и русской вере, не обнаруживая ни малейшей склонности возвеличивать свою, считая все веры равными. Они спокойно встретили распоряжение русских властей об обязательности знания русского языка муллами, без опасения за веру отдают своих детей в русские начальные школы» [20, с. 16].

В конце XIX – начале XX в. в России развернулось движение за демократизацию мусульманского образования в связи с тем, что оно не отвечало современным тенденциям и носило в основном схоластический характер. На этой волне в Сибири также развивается мусульманское просветительское движение.

Башкирами были преподававший в медресе г. Тара Мухаммаджан-ахун и мулла из Тарского уезда Нур Аллах бен Абд Аллах Батиркаев [21, р. 60]. Известный во всем исламском мире Абдрашид Ибрагимов тоже родился в г. Тара в 1857 г. в семье разорившегося мелкого торговца из сибирских бухарцев, хорошо владевшего русским, арабским и фарси. А вот его мать – башкирка Гафифа, в течение 40 лет обучала основам ислама девочек.

В г. Барнауле в январе 1913 г. было разрешено открыть 3 частных магометанских начальных училища (2 – для мальчиков, 1 – для девочек) с четырехлетним курсом обучения. Учителем в одном из них работал уроженец Уфимской губернии Мухамет-Шакир Хайруллин [22, л. 44–45]. Его дочь – Галия Имашева, рожденная в г. Каменная-Оби, стала впоследствии основоположницей башкирской сценографии, народным художником РСФСР. Всего в Томской губернии, по данным переписи 1897 г., жило 77 башкир, из них 12 – в Барнаульском округе [23, с. 74].

В частях генерала В. О. Каппеля и атамана Г. М. Семёнова, ставшего с декабря 1919 г. главным командующим всеми белогвардейскими войска-

ми Восточной Сибири и Дальнего Востока, служило больше 2 тыс. башкир, прошедших долгий путь от Урала до Забайкалья, а оттуда эмигрировавших в Китай и Японию. Один из их лидеров – имам М.-Г. Курбангалиев в г. Чите в июне 1920 г. был избран Председателем Военно-национального управления башкир Российской Восточной окраины, а после эмиграции – в 1925 г., переехал в Токио, где возглавил тюрко-мусульманскую общину [7, с. 88–90].

Для части башкир, как и для сибирских татар, характерна «плавающая этничность», что определяется изменением в представлении разных поколений. Так, жители д. Тайчи Омской области в 1897 г. были записаны «крестьянами из башкир», а по генеалогическим преданиям пришли из Поволжья и Бухары и в 1984 г. определялись уже как «башкирские татары» [24]. О плавающей этничности говорит и то, что в Ишимском районе в 1920 г. насчитывалось 2 495 «татаро-башкир», объединенных общим вероисповеданием.

Вследствие разразившегося в Урало-Поволжье голода новые крупные группы башкир, взрослых и детей (сирот и беспризорных определили в мусульманские детские дома), появились в Сибири и на Дальнем Востоке в начале 1920-х гг. Только в одной Алтайской губернии в январе 1922 г. оказалось около 400 башкирских детей [25, л. 8].

В годы политических репрессий из Башкирской АССР ссылались многие кулаки и религиозные деятели, в том числе ранее отстаивавшие идеи джадидизма. Они осваивали не только сельскохозяйственные зоны: в г. Прокопьевске, что на Кузбассе, один из микрорайонов получил название «Башпосёлок», а в других местах башкир среди жителей определяли по особенному языку и специфике в одежде.

Башкиры, благодаря развитой нефтяной промышленности у себя дома, стали наряду с русскими, украинцами и татарами одними из тех, кто внес значительный вклад в освоение нефтегазовых ресурсов Западной Сибири. Из них известны имена первопроходцев Мидхата Назифулловича Сафиуллина, Авзалетдина Гизатулловича Исянгулова, Наиля Габдрахимовича Салихова, Сабита

Фатиховича Ягафарова, Влера Хатиповича Ахиярова, Амира Усмановича Шарипова, Рашида Ямгитдиновича Кучумова и др. [8]. В составе строительных организаций, занятых на прокладке БАМа, также имелись специализированные бригады. Так, уроженцы Башкирии обустроивали поселок Верхнезейск.

По данным переписи 2021 г., в Сибири и на Дальнем Востоке, включая Тюменскую область (входящую в состав Уральского федерального округа), проживало около 50,4 тыс. башкир [26]. Самая большая их численность зафиксирована в Ханты-Мансийском АО – Югра – 29 717, Ямало-Ненецком АО – 6 111 и Красноярском крае – 2 595 человек, а наименьшая – на Чукотке (107), в Еврейской АО (78) и Тыве (46).

Почти повсеместно из-за близости культур башкиры ассоциированы с татарами в национально-культурные объединения – автономии или культурные центры. Например, Приморская татаро-башкирская общественная организация «Туган тел» («Родной язык»), Татаро-башкирский культурный центр «Изге хабар» («Благая весть») г. Хабаровска, Магаданская областная общественная организация татар и башкир «Алтын ай» («Золотой месяц») и т. д. В местах их компактного проживания действуют отдельные башкирские общественные организации, такие как Региональная общественная организация «Курултай (“Конгресс”) башкир ХМАО», Томская региональная общественная организация «Центр башкирской культуры “Ялкын” (“Пламя”)», Общественная организация Башкирский культурный центр «Якташ» («Земляк») Республики Саха (Якутия) и другие [27, с. 17–21]. Примечательно, что активисты последней из них стояли у истоков объединения всех мусульман г. Якутска, чьи усилия были направлены в том числе на строительство городской мечети.

Таким образом, значительное число переселенцев из Башкирии, как правило, компактно осевших в городах и припромысловых поселках Сибири и Дальнего Востока, в этнокультурном отношении определяют ориентацию, соответственно, на свою историческую родину и на г. Уфу как центр российского ислама.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миллер Г. Ф. История Сибири. Т. 1. М.; Л.: Изд. Академии наук СССР, 1937. 606 с.
2. Зябловский Е. Ф. География Российской империи. СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1837. 173 с.
3. Алексеев М. П. Сибирь в известиях западноевропейских путешественников и писателей. Иркутск: Ирк. обл. изд-во, 1941. 612 с.



4. Долгих Б. О. Родовой и племенной состав народов Сибири в XVIII в. М.: Наука, 1960. 622 с.
5. Рыжикова Т. Р., Добринина А. А., Уртегешев Н. С. Артикуляторные характеристики реализаций звуков типа «а» в барабинском, алтайском и башкирском языках в сопоставительном аспекте // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2019. Т. 18, № 9. С. 127–143.
6. Сәғитов М. Якутстан башкорттарына сәйәхәт = Поездка к башкирам Якутии // Ағизел. 1983. № 8–9.
7. Юнусова А. Б. «Великий имам» Дальнего Востока Мухамед-Габдулхай Курбангалиев // Вестник Евразии. 2001. № 4 (15). С. 83–116.
8. Гарифуллин И. Б. Башкиры в Тюменском нефтегазовом крае. Тюмень: Печатник, 2011. 150 с.
9. Ислам на краю света. История ислама в Западной Сибири: в 3 т. Т. 2: Сибирский ислам в Средние века и Новое время / под ред. А. П. Ярков. М., 2019. 408 с.
10. Ислам в Сибири и на Дальнем Востоке: энциклопедический словарь. Вып. XI. М.: Медина, 2023.
11. Башкортостан. Краткая энциклопедия. Уфа: Китап, 1996. 696 с.
12. Башкирское народное творчество. Т. II. Предания и легенды: пер. с башк. Уфа: Башк. книж. изд-во, 1987. 576 с.
13. Валеев Ф. Т. Сибирские татары: культура и быт. Казань: Татар. книж. изд-во, 1993. 208 с.
14. Татары Тюменской области: история и современность. Тюмень: Вектор Бук, 2011. 310 с.
15. Пекарский П. П. Когда и для чего основаны города Уфа и Самара? Историческое разыскание академика П. П. Пекарского. СПб.: тип. Имп. Академии наук, 1872. 29 с.
16. Аккубеков Р. Ю. Материалы по истории башкир по архивам Тюменской области (на примере городов Тюмени и Тобольска) // Тобольск научный – 2009: мат. VI Всерос. науч.-практ. конф., посв. памяти А. А. Дунина-Горкавича. Тобольск, 2009. 283 с.
17. Башкиры / отв. ред. Р. Г. Кузеев, Е. С. Данилко. М.: Наука, 2016. 662 с.
18. Военная история башкир: энциклопедия / гл. ред. А. З. Асфандияров. Уфа: Башкирская энциклопедия, 2013. 432 с.
19. Самигулов Г. Х. Уиратская волость, или Проблемы источниковедения истории тюрков Зауралья XVII–XVIII в. // История, экономика и культура средневековых тюрко-татарских государств Западной Сибири: мат. Всерос. с междунар. участием конф. Курган, 2017. С. 108–110.
20. Рыбаков С. Г. Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта. СПб.: Имп. Академия наук, 1897. 330 с.
21. Bustanov A. Abd al-Rashid Ibrahim's Biographical Dictionary on Siberian Islamic Scholars = Словарь биографий мусульманских ученых Сибири, составленный 'Абд ар-Рашидом Ибрагимовым // Kazan Islamic Review. 2015. № 1. P. 10–78.
22. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 52. Оп. 1. Д. 105.
23. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 / под ред. Н. А. Тройницкого. Т. LXXIX: Томская губерния. СПб.: Издание Центр. стат. комитета М-ва внутр. дел, 1904. 246 с.
24. Ярков А. П. О коллизиях в судьбах татар и башкир на юго-западе Сибири в контексте трансформации российской государственности // Урал и Сибирь в контексте развития российской государственности: мат. Всерос. науч. конф. «VI Емельяновские чтения». Курган, 2012. С. 99–101.
25. ГААК. Ф. П-2. Оп. 3. Д. 373.
26. Национальный состав населения. URL: [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Tom5\\_tab1\\_VPN-2020.xlsx](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Tom5_tab1_VPN-2020.xlsx) (дата обращения: 12.05.2024).
27. Информация о башкирских общественных организациях в регионах Российской Федерации и в странах зарубежья // Башкиры Российской Федерации. 2013. Сентябрь.

*Статья поступила в редакцию 16.05.2024; одобрена после рецензирования 05.07.2024; принята к публикации 02.07.2024.*

*The article was submitted 16.05.2024; approved after reviewing 05.07.2024; accepted for publication 02.07.2024.*

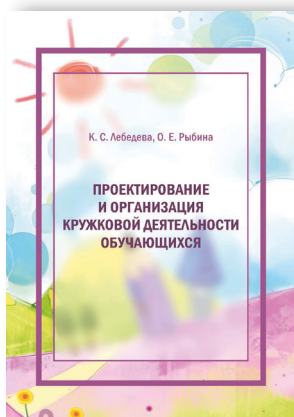
## Издано в АлтГПУ



**Кожанова, Н. В. Практическая грамматика немецкого языка : учебное пособие / Н. В. Кожанова, В. П. Барбашов. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.**

Учебное пособие разработано для практических занятий со студентами, изучающими грамматику современного немецкого языка как второго иностранного. Целью представленного издания является закрепление грамматических навыков на основе современных аутентичных материалов, включающих актуальную страноведческую информацию о немецкоговорящих странах. Систематизированный теоретический материал и комплекс упражнений по каждой теме в значительной степени способствуют формированию и развитию грамматической компетенции студентов.

Учебное пособие предназначено для студентов первого и второго курсов очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).



**Лебедева, К. С. Проектирование и организация кружковой деятельности обучающихся : учебное пособие / К. С. Лебедева, О. Е. Рыбина. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.**

В учебном пособии представлено теоретическое и практическое руководство по организации и проектированию кружковой деятельности обучающихся, как в рамках организации внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях, так и в условиях дополнительного образования. Предложенный материал предназначен для знакомства педагогов начальных классов, педагогов дополнительного образования с особенностями реализации кружковой работы.

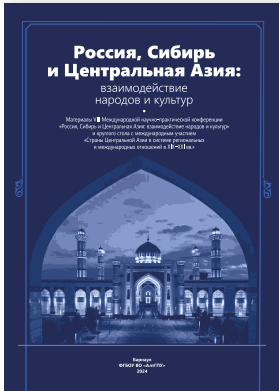
Пособие предполагает использование при подготовке бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).



**Размазова, О. В. Английский язык для студентов заочной формы обучения : учебно-методическое пособие / О. В. Размазова, Т. В. Шенкнехт. – Барнаул : АлтГПУ, 2024.**

Учебно-методическое пособие содержит темы, предусмотренные рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» для первого курса: “About Myself”, “Studying at University”, “Student Life”, “Russia”, “My Native Place”, “English-speaking Countries”. Каждый раздел включает в себя вводные упражнения, словарь по теме, задания для активизации лексики, тексты с заданиями на понимание и усвоение прочитанного материала, грамматические упражнения, упражнения на развитие навыков говорения и письма, контрольное задание.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов первого курса заочной формы обучения по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по дисциплине «Иностранный язык» (английский).



**Россия, Сибирь и Центральная Азия: взаимодействие народов и культур :** материалы VIII Международной научно-практической конференции «Россия, Сибирь и Центральная Азия: взаимодействие народов и культур» и круглого стола с международным участием «Страны Центральной Азии в системе региональных и международных отношений в XIX–XXI вв.» / под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. В. А. Бармина. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 380 с.

В сборнике представлены тексты докладов и материалы участников VIII Международной научно-практической конференции и круглого стола с международным участием. Авторами докладов и материалов являются ученые-востоковеды и преподаватели различных научных, учебно-образовательных и культурных центров России, Белоруссии и ряда стран Центральной Азии (Казахстана, Узбекистана, Таджикистана, Киргизии, Туркменистана). Основное внимание участники конференции сосредоточили на вопросах внутреннего развития и международных отношений в Центральной Азии, на социально-демографических, этноконфессиональных и региональных проблемах Азиатской России и сопредельных территорий (государств) в прошлом и настоящем. В фокусе конференции и участников круглого стола оказался также Синьцзян-Уйгурский автономный район Китая, являющийся историческим перекрестком Центральной и Восточной Азии.

Материалы сборника предназначены для исследователей-востоковедов, преподавателей и студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений, а также всех, кто интересуется историей центральноазиатского региона. Отдельные материалы отражают личную точку зрения авторов и не всегда совпадают с мнением редколлегии.



**Шаповалов, А. А. Экспериментальный подход к профессиональной подготовке учителя физики :** монография / А. А. Шаповалов. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 352 с. : ил.

В монографии на основе анализа нормативных документов и данных о состоянии подготовки выпускников средних школ в области учебного физического эксперимента вносится ряд предложений концептуального уровня и конкретных решений, позволяющих усилить экспериментальную подготовку будущих учителей физики.

Издание предназначено для научных и практических работников в области теории и методики обучения физике. Может быть полезно педагогам, занимающимся организацией экспериментальной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в области естественных наук, в первую очередь учителям физики средних школ, студентам физико-математических отделений вузов, занимающимся подготовкой учителей физики.



**Этнокультурная специфика когниции и ее манифестация в языке и дискурсе :** коллективная монография / И. П. Исаева, Д. А. Кожанов, Л. А. Козлова [и др.] ; под науч. ред. д-ра филол. наук, доц. И. Ю. Колесова, д-ра филол. наук, проф. Л. А. Козловой. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 360 с.

Монография посвящена актуальной проблеме, составляющей основу когнитивно-культурологической лингвистики, – этнокультурной специфике сознания человека говорящего и ее манифестации в языке. Выявление особенностей менталитета и культурных ценностей различных лингвокультурных сообществ как в процессе непосредственного межкультурного общения, так и при изучении различных языков, в которых находят свое отражение эти ценности, обуславливает необходимость изучения языка в когнитивно-культурологическом ракурсе.

Монография может быть полезна студентам и аспирантам лингвистических направлений подготовки, преподавателям иностранных языков, научным работникам и исследователям в области культурологической и когнитивной лингвистики.

## Сведения об авторах

**Айтуарова Айдана Мухтаровна** – аспирант, 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).

**Ананьев Сергей Валерьевич** – кандидат исторических наук, доцент, старший офицер научного отдела, Главный центр научных исследований Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Москва, Россия).

**Аюпов Тимур Маратович** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Барнаул, Россия).

**Бавыка Татьяна Васильевна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия).

**Гали Гульнара Фаритовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия).

**Дюсенбаева Ардак Толеуовна** – кандидат педагогических наук, зав. лабораторией дидактики, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина (г. Астана, Казахстан).

**Жумабаева Салтанат Гиззатовна** – магистр в области образования, заместитель директора Института содержания среднего образования, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина (г. Астана, Казахстан).

**Козулин Вячеслав Николаевич** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и международных отношений, Алтайский государственный университет (г. Барнаул, Россия).

**Кривоногова Галина Александровна** – педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр «Потенциал» (г. Барнаул, Россия).

**Кусаинов Габит Муканаевич** – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина (г. Астана, Казахстан).

**Лякишев Сергей Петрович** – кандидат исторических наук, доцент, начальник управления лицензирования

и аккредитации, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Милуков Максим Николаевич** – преподаватель кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия). Научный руководитель – Грицкова Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия).

**Муллахметова Гузель Назифовна** – аспирант, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия). Научный руководитель – Причинин Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия).

**Пасынкова Елена Владимировна** – заместитель директора Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края» (г. Чита, Россия).

**Рашина Татьяна Олеговна** – старший преподаватель кафедры актерского искусства, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород, Россия).

**Семенова Ксения Григорьевна** – педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва, Россия).

**Скорлупина Олеся Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Храмцова Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, проректор, директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края» (г. Чита, Россия).

**Чердынцева Евгения Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Россия).

---

**Шляхова Валерия Владимировна** – старший следователь по особо важным делам, Следственная часть Следственного управления УМВД России по Орловской области; соискатель ученой степени кандидата исторических наук по специальности «Отечественная история», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел, Россия).

**Якубенко Оксана Витальевна** – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Россия).

**Ярков Александр Павлович** – доктор исторических наук, профессор, ведущий эксперт экспертного научного центра по противодействию идеологии экстремизма и терроризма, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень, Россия).

**Яроцкая Надежда Васильевна** – аспирант, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет» (г. Красноярск, Россия). Научный руководитель – Ценюга Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет» (г. Красноярск, Россия).

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала  
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки  
Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

### Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

### Требования к написанию научной статьи в журнал

#### «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

*Пример оформления:*

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала, и в обязательном порядке содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи); материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный

вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

**5. Ключевые слова на русском языке.** Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

**6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

**7. Текст статьи.** Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

**8.** В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи).

Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

**Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

#### График работы над журналом в 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 • 3 (60) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847.

---

Подписано в печать 16.09.2024 г. Дата выхода в свет 27.09.2024 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 17.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557.