

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2024**

**•4 (61)•**

# Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2024 • 4 (61) •

Учредитель СМИ

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

---

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

---

## Редакционная коллегия выпуска

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

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

## Редакционный совет

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

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

---

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

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

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

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

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Общая педагогика, история педагогики и образования

Абрамкина С. Г., Матвеева Н. А., Рыжикова Л. В. ОЦЕНКА РЕСУРСА СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	5
Мирошина Т. А. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	13
Небольсина М. С., Сухотерина Т. П., Сулайман М. О. ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ И ЯЗЫКО- ВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО АФГАНИСТАНА).....	18
Никитина Л. А. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С УЧЕБНИКОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	23
Нужнова Н. М., Андреева О. С. РАБОТА ПО ПРОГРАММЕ «ОРЛЯТА РОССИИ»: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЕЙ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ- НАСТАВНИКОВ ФЛАГМАНСКОЙ ШКОЛЫ .....	29
<b>Методология и технология профессионального образования</b>	
Головинова А. А. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	34
Калашников Г. А. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОМОЩИ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ В УС- ЛОВИЯХ АДАПТАЦИИ К РЫНКУ ТРУДА .....	43
Попова О. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРА- ЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ.....	50
Тыщенко О. А. СТРУКТУРИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ВЫДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ КАК ВОЗМОЖ- НОСТЬ РАЗВИТИЯ ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ .....	55
Щуряков Д. С., Казанцева Д. И., Ревушкин А. С. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ КРЕАТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА МОЛОДЕЖИ К БОТАНИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	61

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Белоусова Н. С., Постникова А. А., Ежов П. Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК УСЛОВИЕ МИНИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	68
Ситяева С. М., Яремчук С. В. ВОСПРИЯТИЕ СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА ПЕДАГОГАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ .....	72
Черникова А. А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ВЫБИРАЙ...» КАК СРЕДСТВО ПРОПАГАНДЫ ЗОЖ И ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....	80

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Отечественная история

Игумнов Е. В. МУЗЕИ ГОРОДСКИХ ДУМ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СИБИРИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX в. ....	86
Третьяков С. Н. АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ.....	93

### Этнология, антропология и этнография

Аблажей Н. Н., Косицын М. А. КАМЕНСКАЯ ГЭС НА ОБИ: НЕСОСТОЯВШИЙСЯ ПОТОП .....	99
Аксенова И. Ю. НОВЫЙ ГОД И СТАРЫЙ НОВЫЙ ГОД НА АЛТАЕ В XX–XXI вв. (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ 2013–2024 гг.).....	109
Сведения об авторах.....	117
Информация для авторов .....	118

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.017.4+37.035.6

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-5-12

Светлана Георгиевна Абрамкина

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

Наталья Александровна Матвеева

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, matveeva\_n\_a@mail.ru*

Лариса Валентиновна Рыжикова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, mf-spe@uni-altai.ru*

### ОЦЕНКА РЕСУРСА СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Статья посвящена анализу результативности педагогического процесса формирования гражданской ответственности и патриотизма школьников. Авторы на материалах проведенного контент-анализа содержания сценариев «Разговоры о важном», разработанных на 2022–2023 учебный год, определяют соответствие содержания внеурочных занятий комплексу показателей и индикаторов, позволяющих оценить сформированность гражданской ответственности и патриотизма обучающихся.

*Ключевые слова:* патриотизм; гражданственность; историческая память; школьники; воспитание; внеурочные занятия «Разговоры о важном».

Svetlana G. Abramkina

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, abramkinas@mail.ru*

Natalya A. Matveeva

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, matveeva\_n\_a@mail.ru*

Larisa V. Ryzhikova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, mf-spe@uni-altai.ru*

### EVALUATING THE POTENTIAL OF THE CONTENT OF «IMPORTANT CONVERSATIONS» LESSONS IN DEVELOPING CITIZENSHIP AND PATRIOTISM IN STUDENTS

*Abstract.* The paper analyzes the effectiveness of the pedagogy in developing citizenship and patriotism in school students. The authors conducted content analysis of the lesson scripts used in “Important Conversations” lessons in the 2022–2023 academic year, determining the compliance of the content of extracurricular activities with a set of indicators that allow assessing the development of citizenship and patriotism in students.

*Keywords:* patriotism; citizenship; historical memory; schoolchildren; education; extracurricular activities “Important Conversations”.

Актуальность исследования определена тем, что «современный мир переживает период трансформации. Увеличение количества центров мирового экономического и политического развития, укрепление позиций новых глобальных и региональных стран-лидеров приводят к изменению структуры мирового порядка, формированию новой архитектуры, правил и принципов мироустройства» [1]. С одной стороны, усиливается «стремление стран Запада сохранить свою геге-

монию, кризис современных моделей и инструментов экономического развития, усиление диспропорций в развитии государств, повышение уровня социального неравенства, стремление транснациональных корпораций ограничить роль государств сопровождаются обострением внутривнутриполитических проблем, усилением межгосударственных противоречий, ослаблением влияния международных институтов и снижением эффективности системы глобальной без-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме: «Взаимодействие участников образовательных отношений в процессе формирования исторической памяти и гражданской ответственности школьников» (государственное задание № 073-00014-24-06 от 31.10.2024 г.).

опасности» [1]. С другой – «в настоящее время усиливается сплоченность российского общества, укрепляется гражданское самосознание, растет осознание необходимости защиты традиционных духовно-нравственных ценностей, возрастает социальная активность граждан, их вовлеченность в решение наиболее актуальных задач местного и государственного значения» [1].

Все более актуальной становится проблема морального лидерства и создания привлекательной идейной основы будущего мироустройства. «Рядом государств предпринимаются попытки целенаправленного размывания традиционных ценностей, искажения мировой истории, пересмотра взглядов на роль и место России в ней, реабилитации фашизма, разжигания межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Проводятся информационные кампании, направленные на формирование враждебного образа России» [1].

Обеспечение и защита национальных интересов Российской Федерации в этих условиях осуществляется за счет концентрации усилий и ресурсов органов публичной власти, организаций и институтов гражданского общества по реализации стратегических национальных приоритетов, одним из которых является защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. Неслучайно в Указе президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечено, что «Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала» [2].

Именно поэтому в 2022/23 учебном году во всех общеобразовательных организациях страны стартовал цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Их цель – нравственно-патриотическое воспитание детей, знакомство с традициями, историей и культурой России [3]. Внеурочные занятия «Разговоры о важном» направлены на формирование традиционных ценностей российского общества, к которым относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные

идеалы, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Результатом занятий является развитие ценностного отношения обучающихся к своей родине – России, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре, а также формирование соответствующей внутренней позиции личности обучающегося, необходимой ему для конструктивного и ответственного поведения в обществе.

Программа внеурочной деятельности разработана в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) для начального, основного и среднего общего образования. Лекции, видео, презентации для внеурочных занятий разработаны Институтом стратегии развития образования Российской академии образования, что обеспечивает единство методических подходов и содержания образовательного процесса в рамках данного направления [4].

Нормативно-правовая основа рабочей программы курса «Разговоры о важном» состоит из нескольких важных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности» от 2 июля 2021 г. № 400, Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций по проведению цикла внеурочных занятий “Разговоры о важном”» от 15.08.2022 г. № 03-1190 и других документов.

«Разговоры о важном» – это особая форма общения учителей и учеников в российской системе образования, направленная на обсуждение значимых социальных, культурных и морально-этических тем. Беседы проводятся в учебных заведениях с целью формирования у учащихся гражданской позиции, социальной ответственности, осознания и понимания важных аспектов жизни общества.

Задачами педагогов, реализующих программу, являются:

- формирование российской гражданской идентичности обучающихся;
- формирование интереса к познанию;
- формирование осознанного отношения к своим правам и свободам и уважительного отношения к правам и свободам других;
- выстраивание собственного поведения с позиции нравственных и правовых норм;

- создание мотивации для участия в социально-значимой деятельности;
- развитие у школьников общекультурной компетентности;
- развитие умения принимать осознанные решения и делать выбор;
- осознание своего места в обществе;
- познание себя, своих мотивов, устремлений, склонностей;
- формирование готовности к личностному самоопределению [4].

Основной формат внеурочных занятий «Разговоры о важном» – разговор или беседа с обучающимися, которая позволяет обучающемуся вырабатывать собственную мировоззренческую позицию по обсуждаемым темам. Все темы занятий связаны с важнейшими аспектами жизни человека в современной России: знанием родной истории и пониманием сложностей современного мира, техническим прогрессом и сохранением природы, ориентацией в мировой художественной культуре и повседневной культуре поведения, доброжелательным отношением к окружающим и ответственным отношением к собственным поступкам.

С целью установить связь между содержанием занятий «Разговоры о важном» и показателями гражданской ответственности и патриотизма обучающихся был выбран метод контент-анализа документов. В качестве анализируемых документов выступили сценарии и учебно-методическое сопровождение занятий «Разговоры о важном» в первый год реализации проекта, 2022/23 учебный год. Был проанализирован образовательный контент всех тем, предложенных для обучающихся всех ступеней общего образования.

Первоначально нами были проанализированы темы «Разговоры о важном» и сгруппированы по степени проявления того или иного аспекта ядра и периферии исторической памяти обучающихся, потенциально отражающего уровень гражданской ответственности и патриотизма детей и молодежи.

1. Знания, ценности и оценки о великих людях российской истории представлены в темах: «165 лет со дня К. Э. Циолковского», «День Героев Отечества», «160 лет со дня рождения К. С. Станиславского», «День российской науки», 110 лет со дня рождения советского писателя и поэта, автора слов гимнов РФ и СССР С. В. Михалкова», «День космонавтики. Мы – первые».

2. Знания, ценности и оценки о событиях военной истории представлены в темах: «День народного единства», «День героев Отечества», «День снятия блокады Ленинграда», «День защитника

Отечества», «Память о геноциде советского народа нацистами и их пособниками», «День Победы. Бессмертный полк».

3. Знания, ценности и оценки о становлении и развитии российского государства, о социально-экономических изменениях в стране представлены в темах: «Наша страна – Россия», «Символы России», «День Конституции», «День воссоединения Крыма с Россией», «День космонавтики. Мы – первые», «Россия – страна возможностей», «Забота о каждом», «День труда», «Волонтеры».

4. Знания, ценности и оценки, образующие «периферию» содержания исторической памяти, представлены в темах: «Мы разные, мы вместе», «Россия и мир», «День музыки», «Всемирный день театра», «День учителя», «День Земли», «День знаний» [5, с. 13–14].

Таким образом, тематика цикла внеурочных воспитательных мероприятий в школе «Разговоры о важном» имеет значительный потенциал формирования гражданской ответственности и патриотизма. При этом следует подчеркнуть, что, с одной стороны, единство тематики для всех классов с 1-го по 11-й обеспечивает возможность создания единой мировоззренческой основы для обучающихся разного возраста и, с другой стороны, позволяет учитывать возрастные особенности обучающихся в процессе формирования патриотизма и гражданской ответственности на основе постепенного усложнения образовательного контента «Разговоры о важном».

В ходе исследования были проанализированы все три ключевые структурные составляющие сценария внеурочного занятия, единые для каждой темы и ступени образования: мотивационная, основная и заключительная части. Это позволило оценить воспитательный потенциал содержания всех этапов занятия «Разговоры о важном», проследить преемственность формирования гражданской ответственности и патриотизма обучающихся в динамике одного занятия и всего цикла.

Предваряя контент-анализ всех структурных элементов сценария занятий «Разговоры о важном», был определен комплекс показателей и индикаторов, отражающих процесс формирования гражданской ответственности детей и молодежи во внеурочной деятельности (см. табл. 1).

В качестве единиц счета для проведения контент-анализа был выбран любой элемент текста сценария занятия «Разговоры о важном» (слово, словосочетание, предложение), указывающий на содержание того или иного показателя гражданской ответственности обучающихся.

Таблица 1

**Показатели и индикаторы гражданственности обучающихся  
средней общеобразовательной школы**

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

Результаты проведенного исследования показывают, что значимым показателем формирования гражданственности у школьников, который в большей степени отражен в сценариях «Разговоры о важном», является гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным (см. табл. 2). С перво-

го класса в ходе занятий «Разговоры о важном» у обучающихся начинают появляться представления о приоритете общественных интересов над личными. Внеклассные занятия обращены и на воспитание ответственности. Причем от класса к классу, как можно увидеть в таблице, эта тенденция увеличивается.

Таблица 2

**Проявление показателя «Гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1–2-е классы	5–7-е классы	10–11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным	Личные интересы	12	18	19	49	185
	Общественные интересы	21	26	25	72	
	Ответственность	16	23	25	64	

Подсчет смысловых единиц по показателю «Гражданская ответственность, умение подчинять свои личные интересы общественным» позволяет утверждать, что тематика и содержание сценариев «Разговоры о важном», разработанные на 2022/23 учебный год, вполне соответствуют воспитанию социально-ответственного гражданина.

Рассмотрим такие показатели гражданственности обучающихся, как «Сознательное совершение политических поступков, акций, действий» и «Участие в общественно-политических организациях или движениях» (см. табл. 3). Контент-анализ сценариев «Разговоры о важном» показал, что

в их содержании минимальное внимание было уделено мотивации школьников к сознательному совершению политических поступков, акций, действий.

Сегодня в Российской Федерации активно действуют детские общественные объединения: РДДМ «Движение первых», общественно-государственное физкультурно-спортивное объединение «Юность России», общероссийская общественная организация «Детские и молодежные социальные инициативы (ДИМСИ)», Российское движение школьников и другие. Но их деятельность практически не представлена в сценариях

«Разговоры о важном». Более того, анализ содержания сценариев «Разговоры о важном» показывает, что на занятиях в старших классах этому уделяется меньше внимания, снижается объ-

ем информации и значимость вовлеченности, ориентации на участие обучающихся в общественно-политических организациях и движениях (см. табл. 3).

Таблица 3

**Проявление показателей «Сознательное совершение политических поступков, акций, действий» и «Участие в общественно-политических организациях или движениях» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1-2-е классы	5-7-е классы	10-11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Сознательное совершение политических поступков, акций, действий	Мотивация к совершению политических поступков, акций, действий	1	2	1	4	4
Участие в общественно-политических организациях или движениях	Вовлеченность, ориентация на участие в общественно-политических организациях или движениях	5	12	8	25	25

В условиях, когда недружественные страны пытаются использовать имеющиеся в Российской Федерации социально-экономические проблемы для разрушения ее внутреннего единства, инспирирования и радикализации протестного движения и раскола российского общества, значение показателя гражданственности «Информированность о событиях, происходящих в стране и мире» возрастает. В результате контент-анализа сценариев «Разговоры о важном» выявлено, что их содержание недостаточно ориентировано на его формирование (см. табл. 4). Событийный календарь не дает ин-

формации и знаний о том, что происходит в стране и мире сегодня, особенно это характерно для начальной школы. Сценарии практически не учитывают текущих событий и изменений. В условиях, когда все более активно из-за рубежа применяются не прямые методы воздействия и манипулирования сознанием и поведением детей и молодежи, направленные на провоцирование нестабильности внутри Российской Федерации, важно информировать обучающихся о событиях, происходящих в стране и мире, и проект «Разговоры о важном» имеет для этого существенный потенциал.

Таблица 4

**Проявление показателя «Информированность о событиях, происходящих в стране и мире» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1-2-е классы	5-7-е классы	10-11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Информированность о событиях, происходящих в стране и мире	Знания о событиях, происходящих в стране и мире	13	21	25	59	59

Формирование законопослушного гражданина, внутренняя позиция которого необходима для конструктивного и ответственного поведения в обществе – это одна из основных целей «Разговоры о важном». Именно поэтому такой показатель, как «Осознание своей значимости

как гражданина в соблюдении законов», направлен на достижение этой цели. Но данные контент-анализа показывают, что очень малое количество сценариев «Разговоры о важном» направлены на эту цель, а в начальных классах их практически нет (см. табл. 5).

Таблица 5

**Проявление показателя «Осознание своей значимости как гражданина в соблюдении законов» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1-2-е классы	5-7-е классы	10-11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Осознание своей значимости как гражданина в соблюдении законов	Ориентация на соблюдение законов	2	9	11	22	22

Воспитание гражданина тесно связано с воспитанием патриотизма. Если патриотизм – это любовь к Родине, привязанность к месту своего рождения, месту жительства, то гражданственность можно рассматривать как «приверженность интересам политического сообщества, чаще всего государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов. Разные плоскости понимания

гражданственности образуют широкий контекст, сближая это понятие с политическим участием и политической активностью» [6, с. 99]. Связь этих понятий особенно проявляется в таком показателе гражданственности, как «Сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и гражданского долга перед обществом, в том числе защита Родины» (см. табл. 6).

Таблица 6

**Проявление показателя «Сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и гражданского долга перед обществом, в том числе защита Родины» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1–2-е классы	5–7-е классы	10–11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и гражданского долга перед обществом, в том числе защита Родины	Указание на гражданские обязанности	7	12	11	30	70
	Ориентация (направленность) на выполнение гражданского долга, в т. ч. защита Родины	8	15	17	40	

Результаты контент-анализа сценариев внеурочных занятий «Разговоры о важном» показывают, что их содержание лишь в отдельных случаях указывает на гражданские обязанности обучающихся. И если в среднем звене общеобразовательной школы этому уделено определенное внимание, то трудно объяснить, почему в начальных классах и особенно в выпускных классах интерес к этому аспекту формирования гражданственности детей и молодежи снижается (см. табл. 6).

Другим значимым показателем сформированности гражданственности и патриотизма является «Ориентация (направленность) на выполнение гражданского долга, в том числе защита Родины». Но контент-анализ сценариев «Разговоры о важ-

ном» показывает, что в содержании этих занятий недостаточно информации, ориентирующих обучающихся на служение Родине и народу (см. табл. 6). В частности, мало занятий, посвященных подвигам, героям, героическим событиям. Разнообразные темы, рассказы о памятных датах, знакомство с персоналиями – все это верный путь формирования ориентации на выполнение гражданского долга и готовность к защите Родины.

Добросовестное отношение к труду является показателем и индикатором гражданственности обучающихся и, соответственно, был проведен контент-анализ сценариев занятий «Разговоры о важном» для оценки, насколько этот показатель отражается в содержании занятий (см. табл. 7).

Таблица 7

**Проявление показателей «Добросовестное отношение к труду» и «Активная жизненная позиция, самостоятельность и оптимизм (уверенность в завтрашнем дне)» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц**

Показатели	Индикаторы	1–2-е классы	5–7-е классы	10–11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Добросовестное отношение к труду	Добросовестное отношение к труду	13	17	19	49	49
Активная жизненная позиция, самостоятельность и оптимизм (уверенность в завтрашнем дне)	Ориентация на активность	30	27	27	84	163
	Ориентация на самостоятельность	11	16	14	41	
	Уверенность в завтрашнем дне	7	14	17	38	

В частности, добросовестное отношение к труду в рамках внеурочных занятий предполагается воспитывать на примерах героев труда, людей,

знакомых обучающимся по жизни города, района, села. Данные исследования показывают, что наличие этого показателя гражданственности

проявляется в сценариях занятий и частота его проявления возрастает от класса к классу.

Анализируя частоту проявления индикаторов показателя «Активная жизненная позиция, самостоятельность и оптимизм (уверенность в завтрашнем дне)» в сценариях «Разговоры о важном», следует обратить внимание на тот факт, что «ориентация на активность» проявляется практически в 2 раза чаще, чем индикаторы «Ориентация на самостоятельность» и «Уверенность в завтрашнем дне». И эта тенденция характерна для всех обучающихся независимо от ступени образования. «Разговоры о важном» ориентируют личность школьника на активную жизненную позицию. А вот ориентации на формирование уверенности в завтрашнем дне и самостоятельности,

судя по оценкам сценариев внеурочных занятий, недостаточно. С целью зарядить школьников оптимизмом, уверенностью в завтрашнем дне, самостоятельностью в совершении поступков необходимо добавить в сценарии специальные темы, конкретно формирующие эти аспекты гражданственности обучающихся.

Проект «Разговоры о важном» – форма внеурочной деятельности, направленная на развитие у детей ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям, здоровью. Невозможно сформировать его без внимания к такому показателю гражданственности, как «Уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему».

Таблица 8

**Проявление показателя «Уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему» в сценариях занятий «Разговоры о важном», количество смысловых единиц»**

Показатели	Индикаторы	1–2-е классы	5–7-е классы	10–11-е классы	Всего по классам	Общее значение по показателю
Уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему	Ориентация на уважение к родителям, своему роду	12	14	15	41	171
	Указание на традиции и историю своего народа	21	25	27	73	
	Указание на принадлежность к России (гражданская идентичность)	13	21	23	57	

Результаты контент-анализа показывают, что в сценариях, разработанных для начальной школы, их тематика мало ориентирована на воспитание указанных качеств личности (см. табл. 8). Хотя с педагогической позиции это не совсем логично, поскольку первоклассники еще довольно прочно связаны со своей семьей, очень восприимчивы и могут с одобрением принять информацию о семье, народе, Родине, может быть, впервые задуматься и определить свою гражданскую идентичность.

Сравнивая частоту проявления различных индикаторов показателя гражданственности «Уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему» в целом по ступеням образования, видно, что чаще всего в сценариях «Разговоры о важном» проявляются указания на традиции и историю своего народа, что в полной мере соответствует цели и задачам проекта. Но вместе с тем значительно реже в содержании занятий проявляются сюжеты, связанные с ориентацией на уважение к родителям, своему роду, принадлежности к России (гражданская идентичность). Очевидно, что в этом

направлении потенциал формирования гражданственности посредством внеурочных занятий «Разговоры о важном» еще предстоит раскрыть.

Подводя итоги проведенному контент-анализу сценариев «Разговоры о важном», тематике и образовательному контенту внеурочных занятий, разработанных на первый год реализации проекта, 2022/23 учебный год, можно сделать следующие выводы. В целом цели и задачи по формированию гражданственности и патриотизма обучающихся в общеобразовательных организациях в ходе проведения внеурочных мероприятий по программе «Разговоры о важном» могут быть решены. Ориентация на общественные потребности, активную жизненную позицию и ответственность – вот индикаторы гражданственности детей и молодежи, которые заложены в первую очередь в содержание сценариев внеурочных занятий «Разговоры о важном». Мотивация к совершению политических поступков, акций, действий; ориентация на соблюдение законов; вовлеченность, ориентация на участие в общественно-политических организациях или движениях; указание на гражданские

обязанности – эти индикаторы гражданственности обучающихся проявляются в сценариях «Разговоров о важном» в меньшей степени. Очевидно, что в этом направлении проекту внеурочных занятий «Разговоры о важном» еще предстоит раскрыть свой потенциал.

Для этого требуется дальнейшее совершенствование содержания, форм, методов и приемов проведения мероприятий «Разговоров о важном», учитывая возрастные особенности обучающихся, специфику региона проживания и места житель-

ства детей и молодежи, тип семьи обучающегося. Необходимо, чтобы педагогический процесс формирования гражданственности и патриотизма обучающихся в средней общеобразовательной школе был организованным и непрерывным, ориентированным на весь комплекс показателей гражданственности, а не на отдельные его индикаторы. Для этого требуется специальная содержательная и методическая подготовка учителя, начинать которую следует уже на этапе профессиональной подготовки будущего педагога.

### Список источников

1. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 02.09.2024).
2. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных Российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 02.09.2024).
3. Об организации занятий «Разговоры о важном»: Письмо Минпросвещения России от 17.06.2022 г. № 03-871. URL: <https://docs.cntd.ru/document/351161744> (дата обращения: 02.09.2024).
4. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование). М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования, 2023. 133 с. URL: <https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2023/08/> (дата обращения: 05.08.2024).
5. Концептуальные основания формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи в организации внеурочной воспитательной работы в школе / С. Г. Абрамкина, В. В. Кулиш, Н. А. Матвеева [и др.]; под науч. ред. В. В. Кулиша. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 26 с.
6. Ольшанский Д. В. Политико-психологический словарь. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 576 с.

*Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 373.5.016+37.034

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-13-17

Татьяна Александровна Мирошина

*Кузбасский государственный аграрный университет имени В. Н. Полецкого, г. Кемерово, Россия, intermir42@mail.ru*

## РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье представлены результаты педагогического эксперимента классного руководителя по формированию гражданской позиции учащихся, описано содержание деятельности педагога. На основе самоанализа обучающихся определен уровень сформированности их гражданской позиции. Проведенное исследование позволило прийти к выводу, что формирование гражданской позиции обучающихся представляет собой сложный, многогранный, но управляемый процесс, ведущую роль в котором играет педагог/классный руководитель.

*Ключевые слова:* школа; классный руководитель; гражданская позиция обучающихся; уровень сформированности гражданской позиции.

Tatyana A. Miroshina

*Kuzbass State Agrarian University named after V. N. Poletskov, Kemerovo, Russia, intermir42@mail.ru*

## THE ROLE OF THE TEACHER IN DEVELOPING CIVIC ENGAGEMENT IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Abstract.* The article presents the results of a pedagogical experiment in civic engagement development conducted by a homeroom teacher, giving detailed description of the teacher's activities. Student self-analysis was used as a reference in measuring the level of development of civic engagement. The conducted research allowed us to come to the conclusion that civic engagement development in students is a complex and multifaceted, but manageable process, in which the leading role is played by the teacher/homeroom teacher.

*Keywords:* school; homeroom teacher; student civic engagement; level of development of civic engagement.

События последних лет останутся в истории как глобальное изменение мирового порядка, начало пересмотра идеологии стран, традиционно подчиняющихся влиянию глобальных лидеров. В этом историческом контексте наличие у граждан России чувства патриотизма и активной гражданской позиции становится решающим фактором развития страны. Президент России В. В. Путин неоднократно подчеркивал, что без этих качеств не может быть сильной и процветающей России.

С 1 января 2021 года началось исполнение федерального проекта «Патриотическое воспитание» [1], одна из ключевых задач которого состояла в привлечении 24 % граждан РФ в сферу патриотического воспитания. При этом охват обучающихся в возрасте от 5 до 19 лет должен был составить 90 %, так как детство и юность представляют собой наилучший период для формирования чувства любви к своей стране, ее истории, культуре и традициям.

Современная школа выступает важным инструментом социальной трансформации и формирования личности будущих граждан. Одним из ключевых аспектов воспитательно-образовательной миссии является активное участие в формировании гражданской позиции обучающихся.

Актуальность темы формирования гражданской позиции обучающихся касается не только

содержания образования, но и глубоких трансформаций в образе жизни и мышления нового поколения. Определение результативных стратегий и методов, направленных на подготовку школьников к активному участию в общественной жизни, становится ключевым вопросом для образовательных учреждений в современных условиях.

Педагогический эксперимент проводился с учащимися восьмого класса Борисовской средней общеобразовательной школы Крапивинского МО Кемеровской области – Кузбасса. Для изучения мнений респондентов нами была разработана анкета на основе анализа и синтеза психолого-педагогической литературы, публикаций периодической печати, изучения педагогического опыта. Анкета включала вопросы, оценивающие отношение обучающегося к себе, к государству, к правам и обязанностям гражданина, задания на рефлексию, например, «Что для вас означает быть патриотом своей страны?», ситуационные задачи, оценивающие способность обучающегося к системным действиям в различных гражданских сценариях. Для достижения максимальной объективности в оценке сформированности гражданской позиции нами проводился сбор материалов, отражающих участие обучающегося в гражданских мероприятиях и наблюдение за общественной активностью, включая участие в дискуссиях, встречах.

Проблеме формирования гражданской позиции школьников посвящены теоретико-аналитические работы Т. Н. Балобановой, Д. В. Кириллова, Т. И. Кобелевой, Н. Ф. Крицкой, И. М. Меджидовой, Р. А. Мусиной, Э. П. Стрельниковой и др., к сожалению, не получившие широкого распространения в образовательной практике.

Согласимся с исследованиями последних лет, проведенными В. М. Гребенниковой и М. Л. Мартыновым [2], О. Н. Пец [3], в которых подчеркивается, что проявление активной гражданской позиции не ограничивается простым соблюдением прав и законов, но представляет собой активное, ответственное и инициативное отношение личности к окружающему миру. Этот аспект акцентирует внимание на необходимости рассмотрения не только формальных аспектов гражданства, но и личностных черт, способствующих активному участию в общественной жизни [4].

Формирование гражданской позиции начинается в семье и продолжается в воспитательно-образовательной среде школы, где происходит систематическое воздействие на становление активной гражданской позиции обучающихся [5; 6]. Ключевая роль в данном процессе отводится педагогу, являющемуся классным руководителем. Формирование активной гражданской позиции обучающихся представляет собой серьезную задачу, требующую интеграции принципов гражданского воспитания в различные аспекты образовательного процесса. Эффективная работа в этом направлении требует применения разнообразных методов и форм работы, включая традиционные и инновационные. Проект «Разговоры о важном» является одной из форм инновационной работы, внедренной в образовательный процесс. Еженедельные беседы педагогов с учащимися на первом уроке каждого понедельника начиная с сентября посвящены обсуждению семейных традиций, истории, государственных символов, а также актуальных экологических и других вопросов. Эта инициатива направлена на осознание учащимися своей принадлежности к народу, формирование уважения к своей стране, понимание значения гражданских символов, прав и обязанностей каждого человека в обществе. Важным элементом этой инициативы является также еженедельное исполнение гимна страны и поднятие государственного флага Российской Федерации в начале учебной недели с сентября 2022 года.

Важным выводом из обзора литературы является не только акцентирование важности об-

разования и воспитания, создание молодежных общественных объединений в процессе формирования гражданской активной позиции, но и необходимость целенаправленного, непрерывного процесса воспитания, включающего личностно значимую гражданскую деятельность обучающихся [7; 8]. Это подчеркивает, что гражданская активность не является статичной характеристикой, а требует постоянного развития и самореализации в контексте социокультурных изменений.

Гражданская позиция представляет собой комплексный набор ценностных ориентаций, которые определяют взгляды и действия индивида в отношении общественных явлений, политических процессов и социокультурных событий. Она базируется на уважении прав и свобод, социальной справедливости, а также активной гражданской деятельности. Гражданская позиция является неотъемлемой частью личности, готовой участвовать в принятии решений на различных уровнях.

Гражданская позиция включает в себя патриотизм, нравственность, чувство принадлежности к окружающим людям, творческую самореализацию. Знания, умения и навыки, полученные школьниками в семье, во время учебных и внеклассных мероприятий, посредством использования средств массовой информации и межличностного общения со сверстниками, дают молодым людям возможность проявлять их в гражданском поведении. Навыки по исследованию идей, обработке информации, формированию аргументов, выражению своего мнения, управлению разногласиями и формированию понимания сложных проблем являются предпосылками для эффективного участия обучающихся во всех аспектах гражданского общества.

Гражданская позиция рассматривается нами как интегративная характеристика, проявляющаяся в активных поступках и участии в гражданской деятельности, направленной на утверждение принципов и ценностей современного общества.

В анкетировании с целью сбора данных по определению уровня сформированности гражданской позиции принимали участие 18 учащихся 8-го класса. Несмотря на ограниченную выборку, направленную в большей степени на изучение и понимание опыта, а не статистическое обобщение, результаты ее являются объективными и могут быть экстраполированы на большее количество учащихся.

Ученики восьмого класса относятся к подростковой возрастной группе. Хотя учебная деятельность остается основной для подростка, в психологическом плане она уходит на второй план. Подростковый возраст определяется физическими изменениями в организме ребенка. Общие характеристики подросткового возраста включают эмоциональную нестабильность, резкие перепады настроения, повышенное чувство собственного достоинства, прямоту суждений, застенчивость и неуверенность в себе. Работа по формированию гражданской позиции охватила всех восьмиклассников, потребовались разнообразные методы и формы. Уровень сформированности гражданской позиции учащихся (сумма ответов на 11 вопросов) определяли по следующей шкале: 0–11 баллов – низкий уровень, 12–23 – средний, 24–33 – высокий уровень.

Результаты опроса показали, что 12 ребят (67 %) считают себя патриотами, 6 учеников (33 %) считают себя патриотами частично. 9 учащихся (50 %) считают, что быть патриотом, значит, любить свою Родину; уважать государственные символы и традиции; знать историю своей страны; заботиться о процветании своей страны; быть готовым защищать свою Родину и ее интересы. Девять учащихся (50 %) не до конца понимают значение всех составляющих понятия «патриот». 14 учащихся (78 %) готовы защищать Отечество в случае необходимости, 13 человек (72 %) знают и уважают традиции и обычаи своего народа, а 5 человек (28 %) ответили, что знакомы с ними частично. 78 % опрошенных респондентов сохраняют историю своей семьи, своих предков. В результате опроса мы выяснили, что 12 человек (67 %) хотели бы жить в Кузбассе, 3 человека (16,5 %) затруднились ответить и 3 ученика (16,5 %) не хотят связывать свою жизнь с малой родиной. Выяснилось, что 9 учащихся (50 %) знают и могут перечислить 7 чудес Кузбасса, 8 учеников (44,5 %) знают частично и 1 ученик (5,5 %) не знает. Восемь учащихся (44,5 %) ответили, что им нравится учиться, восемь учащихся (44,5 %) ответили, что не совсем нравится и 2 учащихся (11 %) дали отрицательный ответ. 13 учащихся (72 %) участвуют в экологических и трудовых десантах без принуждения, такое же количество респондентов имеет свою точку зрения на события, происходящие в стране и мире. Вредные привычки имеются у 4 учеников (25 %). 9 ребят класса (50 %) без вредных привычек. 4 ученика (25 %) затруднились с ответом.

Исследование уровня сформированности гражданской позиции учащихся 8-го класса МБОУ «Борисовская средняя общеобразовательная школа» на начало эксперимента показало следующие результаты:

- 2 ученика набрали 10 и 11 баллов соответственно, что, согласно нашей шкале, является низким уровнем сформированности гражданской позиции и составляет 11 % от общего количества респондентов;
- 5 учеников набрали 19–23 балла (28 %), что указывает на средний уровень сформированности гражданской позиции;
- 12 учащихся набрали от 28 до 33 баллов – это высокий уровень, он составил 61 % от принявших участие в анкетировании восьмиклассников.

Результаты анкетирования для нас явились информационной базой. Опираясь на результаты исследования, мы выбирали формы и направления работы для разработки классных часов, проектов, акций, праздников и других мероприятий по формированию активной гражданской позиции обучающихся. Одной из задач являлось создание благоприятной образовательной среды, в которой обучающиеся могут освоить основные ценности гражданского общества. Понимая важность проведения систематических воспитательных мероприятий, направленных на формирование гражданской позиции обучающихся, мы разработали и апробировали программу «Гражданская позиция» с учетом конкретных условий и потребностей среды Борисовской средней общеобразовательной школы. Программа, содержащая теоретический и практический материал, была рассчитана на год и реализована в 2023/24 учебном году.

Программа включала следующие направления работы:

- гражданское,
- патриотическое,
- духовно-нравственное,
- эстетическое,
- физическое,
- экологическое,
- познавательное,
- трудовое.

Тематически направления работы были объединены в четыре раздела: «Это важно помнить», «Я – гражданин России», «Моя малая Родина», «Вместе дружная семья».

Формы работы были следующие: уроки «Разговоры о важном»; всероссийские и областные акции;

проектная деятельность, исследовательская деятельность, беседы, встречи, праздники, соревнования, военно-патриотическая игра «Зарница»; волонтерское движение; субботники; конкурсы сочинений, плакатов, рисунков, чтецов; просмотр видеофильмов; митинги; экскурсии, походы; конференции; викторины; трудовые и экологические десанты.

Формы организации воспитательно-образовательной деятельности использовались нами для обсуждения важных гражданских тем и воспитания патриотизма. Среди проведенных мероприятий восьмиклассники выделили встречу с участником боевых действий специальной военной операции, на которой поднимались вопросы организации быта в условиях спецоперации, вооружения солдат, ведения боевых действий, важности патриотизма и поддержки бойцов. Такие встречи способствуют воспитанию чувства гордости за свою страну, осознанию того, что настоящие герои живут рядом и как важно вести здоровый образ жизни, заниматься спортом, развивать личные качества и стремиться к высоким целям.

На уроке «Чудеса вокруг нас» восьмиклассники изучили достопримечательности малой родины – Кузбасса, разделившись на 7 групп и подготовив презентацию одного «Чуда Кузбасса». После проведения урока «Нет в России семьи такой, где бы не был памятен свой герой» школьный музей пополнился альбомом «Мы помним, мы гордимся», содержащим фотографии и сочинения ребят о членах их семей в годы ВОВ.

Профилактика употребления наркотических средств, психотропных веществ, алкоголя и табака – актуальная задача для современной школьной среды. Урок «Мой выбор – здоровый образ жизни!» прошел с участием участкового инспектора полиции, оказавшего влияние на подростков с помощью наглядных примеров и фактов.

Восьмиклассники активно принимали участие в акциях: «Окна Победы» (создавали композиции и оформляли окна своего кабинета); «Георгиевская ленточка» (дарили односельчанам георгиевские ленточки – символ воинской славы России, знак памяти, уважения и благодарности павшим на поле боя во имя Великой Победы); «Хранители истории» (наводили чистоту у памятника неизвестному солдату, почтив память героев-односельчан); «Бессмертный полк» (пронесли портреты своих прадедов); «Письма Победы» (написали письма в прошлое членам своих семей и неизвестному солдату, принявшим участие в Великой Отечественной войне, выразив благо-

дарность за мужество и героизм); «Сад Памяти» (посадили деревья в память всем отдавшим свои жизни на фронте и в тылу); «100 Добрых дел» (проявили заботу об одиноких пожилых людях, которые самостоятельно не могут справиться с домашними делами).

Все эти формы были направлены на создание условий для формирования активной гражданской позиции, воспитания любви к Родине и развития ответственной личности, способной активно взаимодействовать с обществом и вносить свой вклад в его развитие.

Большое внимание мы уделяли развитию ученического самоуправления, так как участие в принятии решений и управлении школьными делами способствовало активной деятельности школьников в общественной жизни. Ребята занимались волонтерской и благотворительной работой. Истинный гражданин проявляет не только уважение к правам и законам, но и сострадание к массовым бедствиям. Это выражается в сочувствии пострадавшим и активном участии в оказании помощи при несчастных случаях.

Педагогический эксперимент показал результативность целенаправленной работы педагога в образовательном учреждении по формированию активной гражданской позиции обучающихся. Предложенные в работе направления и формы способны обеспечить функциональную насыщенность и долгосрочные перспективы процессу формирования гражданской позиции обучающихся, создание условий для развития гражданской компетентности и приобретения опыта общественно полезной гражданской деятельности, значимую роль в котором играет классный руководитель.

Нами была изучена результативность процесса формирования гражданской позиции учащихся 8-го класса. Наибольшая динамика проявилась в группе с высоким уровнем сформированности гражданской позиции. Если до экспериментальной работы в группу входил 61 %, то после проведенного эксперимента в данную группу вошли 83 %. Прирост показателя высокого уровня по самооценке обучающихся составил 22 %. На начало экспериментальной работы в группу со средним уровнем сформированности гражданской позиции входило 28 %, на конец – 17 %. Состав группы с низким уровнем сформированности гражданской позиции также уменьшился на 11 % и составил на конец эксперимента 0 %. Результаты представлены графически в процентах (рис. 1).

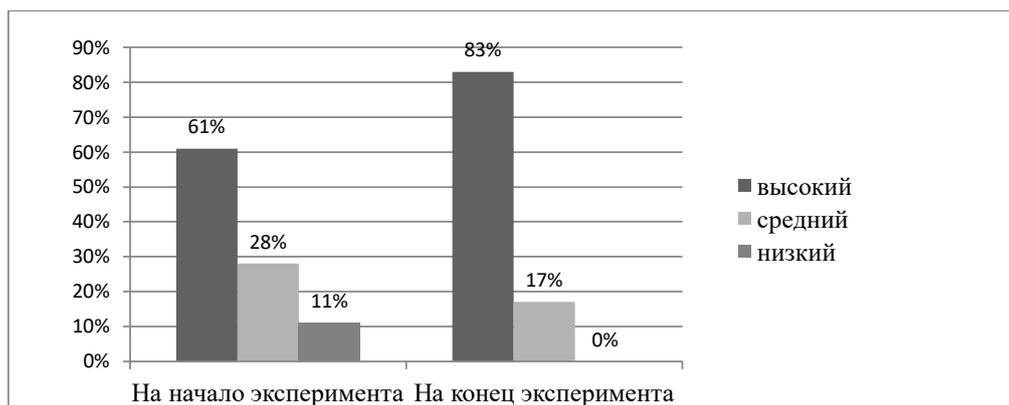


Рис. 1. Результаты уровня сформированности гражданской позиции учащихся 8-го класса МБОУ «Борисовская средняя общеобразовательная школа» в процентном соотношении на начало и конец эксперимента

Экспериментальная работа показала, что формирование гражданской позиции подростков представляет собой сложный, многогранный, но управляемый процесс, ведущую роль в котором играет педагог/классный руководитель. Целью процесса является освоение обучающимися

гражданского опыта, самореализация, исполнение гражданских обязанностей и решение социальных задач. Не только передавая знания, но и выступая в качестве образцовой личности, заботящейся о будущем своей страны, педагог может вдохновить учеников на активное участие в жизни общества.

### Список источников

1. Федеральный проект «Патриотическое воспитание». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 21.10.2024).
2. Гребенникова В. М., Мартынов М. Л. Формирование конструктивной гражданской позиции у старшеклассников, участвующих в военно-патриотических мероприятиях // ЦИТИСЭ. 2021. № 1 (27). С. 221–229. DOI 10.15350/2409-7616.2021.1.20.
3. Пец О. Н. Проблема формирования активной гражданской позиции личности в педагогической литературе // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 270–273. DOI 10.17816/snv202310.
4. Мирошина Т. А. Формирование гражданской позиции студентов вуза на современном этапе развития общества // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19, № 3. С. 115–128. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2022.3.8.
5. Белева О. А., Гусева Н. В., Паздерина Л. М. Активизация гражданской позиции подростков через создание и реализацию социальных проектов в условиях отдаленной сельской школы (из опыта работы) // Педагогика современности. 2023. № 3 (27). С. 5–9.
6. Горбунова Н. В., Комарова Э. П., Махина Н. С. Гражданская позиция педагога в современном образовании // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 3 (51). С. 77–83.
7. Асафова Т. Ф. Организация социально-полезной деятельности в разновозрастных детских объединениях по месту жительства как основа гражданско-патриотического воспитания // Народное образование Якутии. 2023. № 3 (128). С. 8–10.
8. Скрипкина Е. М. Сопричастность как форма воспитания гражданской позиции у школьников в условиях проведения специальной военной операции // Social Phenomena and Processes. 2022. № 1. С. 80–89.

Статья поступила в редакцию 04.07.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.  
The article was submitted 04.07.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

Марина Сергеевна Небольсина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, [nebolsina.m.s@gmail.com](mailto:nebolsina.m.s@gmail.com)

Татьяна Павловна Сухотерина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, [tatsu81@mail.ru](mailto:tatsu81@mail.ru)

Мухаммад Омар Сулайман

Кабульский педагогический университет, г. Кабул, Афганистан, [sulaimanomer000@gmail.com](mailto:sulaimanomer000@gmail.com)

## ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ И ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО АФГАНИСТАНА)<sup>1</sup>

*Аннотация.* Актуальность исследования заключается в сложившемся на сегодняшний день противоречии между активизацией политики Российской Федерации в области продвижения русского языка за рубежом и недостаточной изученностью реальной языковой ситуации и языковой политики «принимающих» стран. Исследования в этой области необходимы для определения, формирования и реализации механизмов продвижения русского языка в конкретном регионе, а также возможностей обучения русскому языку. Языковая ситуация и языковая политика определяют как фактический, так и правовой и образовательный статус языка в стране.

*Ключевые слова:* Афганистан; языковая ситуация; языковая политика; «мягкая сила»; русский язык как иностранный; продвижение русского языка; обучение русскому языку.

## OPPORTUNITIES FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE OFFICIAL LANGUAGE POLICY AND THE ACTUAL LANGUAGE USAGE (CASE STUDY: MODERN AFGHANISTAN)

Marina S. Nebolsina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, [nebolsina.m.s@gmail.com](mailto:nebolsina.m.s@gmail.com)

Tatyana P. Sukhoterina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, [tatsu81@mail.ru](mailto:tatsu81@mail.ru)

Muhammad O. Sulaiman

Kabul Pedagogical University, Kabul, Afghanistan, [sulaimanomer000@gmail.com](mailto:sulaimanomer000@gmail.com)

*Abstract.* The relevance of the study lies in the current contradiction between the intensification of the policy of the Russian Federation in the field of promoting the Russian language abroad and the insufficient study of the actual language usage and the language policy of the “host” countries. Research in this area is necessary to identify, form and implement mechanisms for promoting the Russian language in a particular region, as well as the possibilities of teaching the Russian language. The language situation and language policy determine both the actual and legal and educational status of the language in the country.

*Keywords:* Afghanistan; language situation; language policy; “soft power”; Russian as a foreign language; promotion of the Russian language; teaching the Russian language.

Актуальность исследования заключается в сложившемся на сегодняшний день противоречии между активизацией политики Российской Федерации в области продвижения русского языка за рубежом и недостаточной изученностью реальной языковой ситуации и языковой политики «принимающих» стран. Исследования в этой области необходимы для определения, формирования и реализации механизмов продвижения русского языка в конкретном регионе, а также поиска и реализации возможностей обучения русскому языку.

Продвижение русского языка в географически удаленных регионах и/или регионах со сложной политической обстановкой, в которых сохранился интерес к изучению русского языка, имеет особое значение, поскольку позволяет поддерживать статус русского языка как актуального, значимого и ценного. К таким регионам относится Афганистан, государство с уникальным языковым «ландшафтом» и довольно продолжительной историей присутствия в нем русского языка.

Целью работы является рассмотрение языковой ситуации и языковой политики в аспекте перспек-

<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.).

тив продвижения русского языка и обучения русскому языку на примере современного Афганистана.

Новизна работы видится в подходе к вопросам продвижения русского языка с позиций социолингвистики, который позволяет прогнозировать рабочие механизмы распространения образования на русском языке и обучения русскому языку. Практическая значимость исследования заключается в описании языковой ситуации и языковой политики современного Афганистана относительно возможностей внедрения механизмов продвижения русского языка и обучения русскому языку.

Методологическую базу исследования составили работы в области продвижения русского языка, обучения русскому языку как иностранному, социолингвистики (У. Ш. У. Хай, В. А. Виноградов, В. М. Алпатов и др.). Основными методами в работе определены описательный метод, анализ (описание и анализ языковой ситуации и языковой политики современного Афганистана), а также метод моделирования (определение возможностей продвижения русского языка и обучения русскому языку в Афганистане).

В последнее время актуальным направлением внешнеполитических стратегий разных государств является использование «мягкой силы» для создания благоприятных условий взаимодействия. Под «мягкой силой» понимается «способность привлекать других на свою сторону, добиваясь поддержки собственной повестки дня в международных отношениях путем демонстрации культурно-нравственных ценностей, привлекательности политического курса и эффективности политических институтов страны» [1, с. 168].

Внешняя политика Российской Федерации в этом отношении не является исключением. В международной повестке государства тема продвижения российского образования, русской культуры и русского языка является одной из приоритетных. Русский язык как средство международной, межнациональной, межкультурной коммуникации «на постсоветском пространстве и за рубежом позиционируется как один из главных инструментов государственной политики “мягкой силы”, который способствует формированию положительного образа Российской Федерации и так называемого Русского мира – интегративного транснационального социокультурного пространства с особыми культурными ценностями и нормами» [2, с. 272].

В Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом отмечается, что языковая политика Российской Феде-

рации в области русского языка предусматривает в качестве основных решение таких задач, как «развитие системы преподавания русского языка как иностранного; продвижение русского языка в мире, поддержка и содействие расширению русскоязычных сообществ в иностранных государствах, повышение интереса к русскому языку и русской культуре во всех странах мира» [3].

Продвижение русского языка в Афганистане согласуется с Концепцией внешней политики и Концепцией гуманитарной политики Российской Федерации. По мнению специалистов, продвижение русского языка в регионах исламского мира в качестве «мягкой силы» способно не только влиять на процессы в гуманитарной сфере, но стабилизировать политические процессы. Исследователи отмечают, что «мягкое и мирное возвращение» РФ в систему сотрудничества с Афганистаном способно стать эффективной мерой защиты национальных интересов центральноазиатского государства» [4, с. 48].

Для определения места русского языка и перспектив его продвижения в Афганистане необходимо понимание языковой ситуации в стране и языковой политики государства. В рамках настоящего исследования под языковой политикой понимается «совокупность форм существования (а также стилей) одного языка или совокупность языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований» [5, с. 616]. Языковая ситуация и языковая политика взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга: «с одной стороны, языковая ситуация является следствием языковой политики; в свою очередь языковая политика определяется языковой ситуацией» [6, с. 39].

Языковая политика как «совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [7, с. 616.] обладает динамическим характером как с точки зрения зависимости от общеполитических процессов, актуальных в обществе в определенный исторический момент, так и с точки зрения характера влияния на язык: не только сохранение, но и изменение текущего статуса языка или языков в государстве. Языковая политика в многонациональном государстве выполняет функцию не только регулятора функционального распределения языка/языков в обществе, но и, как отмечает А. Н. Биткеева, «нацелена на урегу-

лирование межэтнических отношений в регионе, способствует установлению взаимопонимания, толерантности в обществе, восстановлению и сохранению миноритарных языков» [8, с. 215].

В рамках настоящей статьи остановимся на рассмотрении языковой ситуации и языковой политики в Афганистане с обозначенных позиций. В соответствии с типологией языковых ситуаций сложившуюся в современном Афганистане языковую ситуацию можно квалифицировать как экзоглоссную (многоязычную) несбалансированную. На протяжении практически всего XX века языковая ситуация Афганистана характеризовалась конкуренцией между двумя основными языками – пушту и дари. Перевес в пользу того или иного языка определялся вектором политического развития страны в конкретный исторический период.

В настоящее время большинство жителей Афганистана являются двуязычными или чаще многоязычными, поскольку помимо двух основных языков, как правило, владеют местным диалектом или языком своего этноса, которых на территории страны насчитывается более 30. В современном афганском обществе функцию языка культуры и языка межэтнического общения выполняет дари, чем и определяется его приоритет. Пушту, в свою очередь, является массово распространенным языком, поскольку на нем говорит самая большая этническая группа Афганистана – пуштуны.

Сложная языковая ситуация в Афганистане на протяжении многих лет предопределяет потребность в проведении государством гибкой языковой политики, регулирующей не только соотношение двух самых распространенных языков, но и определяющей статусы всех остальных языков и диалектов. В разные исторические периоды языковая политика правительств Афганистана характеризовалась разными тенденциями – от монолингвизма до плюрализма, которые формировали актуальный языковой и политический «ландшафт» и соответствовали запросам правящего большинства. Отметим, что качество и направления языковой политики отражались не только на юридическом и фактическом статусе языков, но и влияли на межэтнические отношения внутри страны.

В настоящий момент единственным документом, регулирующим языковую политику в Афганистане, является Конституция 2004 года. Особенностью современной языковой политики Афганистана является ее плюралистический характер. Конституция 2004 года поддерживает на

государственном уровне статус всех языков, распространенных в Афганистане, отдавая, однако, приоритет в качестве официальных языков государства двум главным языкам – дари и пушту. Как факт признания равноправия языков Конституция 2004 г. написана на двух языках. Пушту и дари введены в школьное образование в качестве обязательных предметов. С приходом к власти талибов 15 августа 2021 г. действие конституции было приостановлено, но при этом функционирование в речи двух или трех языков сохраняется. Таким образом, граждане Афганистана существуют в билингвальной или полилингвальной среде, осваивая одновременно несколько языков общения.

На фоне внутренней конкуренции языков в Афганистане также присутствуют иностранные языки – арабский, английский, русский. Главенство (актуальность, популярность) того или иного иностранного языка в Афганистане определяется политическими тенденциями в государстве. Для описания распространения иностранных языков на территории какого-либо государства в социолингвистике применяется термин «статус языка».

Статус языка – это результат, сформировавшийся на основе его функций, признания ценности его роли. Любой язык, функционирующий в государстве (родной, иностранный), всегда приобретает определенный статус.

Статус языка определяет его положение в социально-коммуникативной системе. Традиционно относительно титульного языка нации выделяют юридический статус языка – закрепленное в законодательном порядке использование языка в той или иной социально-коммуникативной системе (например, статус государственного языка) – и фактический статус языка – реальное использование языка, его функциональная нагрузка. Статус языка может быть не оформлен законодательно [9].

С точки зрения социолингвистики различают юридический (правовой) и образовательный статус иностранного языка, который закономерно отражается в наличии определенного методического статуса. Приобретение языком правового статуса имеет социальные следствия, в частности, приобретение им образовательного статуса. Однако это не взаимосвязанные явления, образовательный статус язык может приобретать, не имея правового статуса. Так, например, это происходит с изучением английского, немецкого или китайского языков в России и в странах СНГ. Определение образовательного статуса языка в государстве является результатом учета разных факторов,

которые связаны непосредственно как с системой образования, так и с внутренней и внешней политикой, историей государства и этноса, а также со степенью востребованности обществом иностранного языка, выполняемых им социальных функций в стране и за рубежом. Именно образовательный статус (а не официальный) является главным гарантом сохранения и расширения социальных функций иностранного языка как одного из средств коммуникации.

В современном Афганистане иностранные языки не обладают правовым статусом. Однако арабский и английский языки имеют образовательный статус. Арабский является обязательным для изучения в общеобразовательных школах как основным языком религии. Английский язык также изучается в общеобразовательной школе как иностранный язык. Обучение обоим иностранным языкам входит в обязательную программу общего и среднего образования и ведется с 6-го по 12-й класс [10, с. 67].

Русский язык в Афганистане, как и в других странах, испытывает сильную конкуренцию с английским языком. В годы влияния СССР (1960–1980) распространение русского языка было велико: создавались университеты, институты и техникумы, в которых обучение велось на русском языке: Кабульский политехнический университет, Кабульский автомеханический техникум, Институт нефти и газа в городе Мазари-Шариф. В Кабульском университете была открыта кафедра русского языка, создан филиал Института русского языка. В этот период русский язык играл важную роль в системе образования. В настоящее время русским языком владеет старшее поколение, получившее образование в этот период в своей стране или в СССР. В настоящее время русский язык не имеет образовательного статуса.

Рассмотрим перспективы продвижения русского языка, а также возможности обучения русскому языку в условиях языковой ситуации и языковой политики Афганистана.

Сложная языковая ситуация с массой нерешенных внутренних проблем практически исключает постановку вопросов о распространении иностранных языков и, как следствие, приводит к игнорированию перспектив включения русского языка в государственную языковую политику. В целом отсутствие национальной языковой стратегии, направленной на развитие языков, может затруднить продвижение русского языка. Однако прежние исторические связи с Россией, ее

позитивная роль в развитии страны в предыдущие периоды создает определенную ностальгию и поддерживает интерес к русскому языку у старшего поколения афганцев. В молодежной среде интерес к изучению русского языка подогревается образовательной политикой РФ, предоставляющей возможности получения образования в российских вузах. Самообразование на русском языке в Афганистане практически невозможно, поскольку доступность учебных материалов по русскому языку, как печатных, так и электронных, в Афганистане ограничена, поэтому единственной возможностью изучать русский язык являются университеты или частные образовательные организации, предлагающие дополнительные программы и курсы по изучению русского языка.

Таким образом, в качестве основной целевой аудитории можно рассматривать, во-первых, молодежь в возрасте от 18 лет, которая или уже получает образование на русском языке в университетах и/или желает получить такое образование в своей стране или в Российской Федерации, во-вторых, преподавателей русского языка, которые хотят усовершенствовать свое владение русским языком и улучшить профессиональные навыки преподавания. В условиях, сложившихся в современном Афганистане, наиболее актуальными площадками деятельности по продвижению русского языка и обучения русскому языку являются организации высшего образования – университеты (кафедры русского языка) и общественные объединения и организации. Центральными задачами в аспекте продвижения русского языка и обучения русскому языку в Афганистане являются: обеспечение кафедр современным оборудованием, предоставление различных возможностей студентам, изучающим русский язык с целью получения специальности, организация научных стажировок для преподавателей русского языка с целью повышения квалификации, организация курсов повышения квалификации по русскому языку как иностранному для студентов, проведение научно-методических, учебно-методических, просветительских мероприятий, поиск возможностей выхода в школы Афганистана для изучения русского языка как иностранного.

Необходимо понимать, что продвижение русского языка – это долгий и комплексный процесс, успех которого зависит от понимания потребностей и интересов афганского общества и гибкого и адаптивного подхода, учитывающего особенности культурного контекста.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Nye J. S., Jr. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs Group, 2004. 191 p.
2. Селезнева Л. В., Северская О. И., Саакян Л. Н. Имиджевые характеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы» // *Русистика*. 2021. Т. 19, № 3. С. 271–284.
3. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. URL: <http://special.kremlin.ru/catalog/keywords/82/events/50644> (дата обращения: 10.07.2024).
4. Афганьяр Н. Особенности развития российско-афганского сотрудничества в сфере культуры и образования на современном этапе // *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2023. № 1 (74). С. 48–51.
5. Виноградов В. А. Языковая ситуация // *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 616–617.
6. Дубровская Т. В. Государственный язык, языковая ситуация и языковая политика: репрезентации в тексте Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации» // *Научный диалог*. 2020. № 10. С. 37–48.
7. Дешериев Ю. Д. Языковая политика // *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 616–617.
8. Биткеева А. Н. Языковая политика // *Социалингвистика*. 2021. № 2 (6). С. 213–226.
9. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социалингвистика: словарь-справочник / Т. В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2011. 486 с.
10. Хай У. Ш. У. Система образования в школах Афганистана // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы XIII Международной научной конференции, Москва – Иваново – Шуя, 25 сентября 2020 г. / отв. ред. А. А. Червова. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-т, 2020. С. 67–68.

*Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 373.3.016:811.161.1

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-23-28

Любовь Андреевна Никитина

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, nikitina.fnk@rambler.ru*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С УЧЕБНИКОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* На основе анализа современных тенденций о результатах обучения рассматривается необходимость формирования ключевых универсальных компетенций (навыков) XXI века в работе с учебником как средством и способом. По результатам анкетирования учителей обозначены проблемные аспекты методической деятельности педагогов в организации работы с учебником на уроках русского языка, сформулированы организационно-методические условия, способствующие формированию у младших школьников умения работать с учебником как метапредметным действием. *Ключевые слова:* учебник; умение работать с учебником; методическая деятельность учителя; методические приемы.

Lyubov A. Nikitina

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, nikitina.fnk@rambler.ru*

## ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING TEXTBOOK-WORKING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITHIN THE CONTEXT OF RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

*Abstract.* Based on the analysis of current trends in learning outcomes, the paper considers the need for the development of key universal competencies (skills) of the 21st century when working with a textbook as a means and method. Survey results highlight problematic aspects in the methodical activity of a teacher in the organization of work with a textbook in Russian lessons. The author describes optimal organizational and methodological conditions that contribute to the formation of the ability of younger schoolchildren to work with a textbook as a meta-subject action. *Keywords:* textbook; textbook-working skills; methodological activity of the teacher; methodological techniques.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве основного требования к образовательным результатам освоения программ начального образования зафиксировано «системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни» [1]. Современная позиция относительно результатов обучения свидетельствует о необходимости формирования ключевых компетенций (навыков) XXI века, которые в научной литературе понимаются как вся совокупность универсальных компетентностей и типов новой грамотности [2]. Обучающиеся, как отмечают М. А. Пинская, А. М. Михайлова, должны обладать набором ключевых универсальных компетенций XXI века: умение критически мыслить, эффективно работать в команде и взаимодействовать с другими людьми, быстро адаптироваться к изменениям, принимать решения, самостоятельно организовывать деятельность, уметь работать с огромными массивами данных [3]. Их еще называют 4К: критическое мышление, креативность, комму-

никация, кооперация [3]. В решении этой задачи особая роль, по мнению М. Б. Богуславского, отводится учебнику как средству и способу обучения, поскольку он «является одним из организаторов процесса обучения, главным методическим руководством для учителя» [4].

Учебник для учащихся начальной школы по мере их обучения превращается из интересной красочной книжки в инструмент познания. Не случайно первый учебник «Азбука» или «Букварь» насыщен ярким иллюстративным материалом (предметные, сюжетные картинки), включает занимательный материал (ребусы, сканворды). При этом постепенно авторы начинают предлагать детям текстовые материалы и знаковые средства: схемы, модели, условные обозначения, таблицы, назначение которых – познакомить и научить школьников извлекать и фиксировать изучаемую информацию. В учебниках по русскому языку представлен теоретический (сведения, правила, определения) и практический (упражнения) материал, раскрывающий содержательную область предмета. С помощью аппарата организации усвоения материала и аппарата ориентировки учебник из информационного средства превращается в инструмент учебной

деятельности, результатом использования которого становится овладение учащимися умением учиться, самостоятельностью, инициативностью, ответственностью, – субъектной позицией. Как отмечает М. Б. Богуславский, «главная задача учебника при формировании субъекта учебной деятельности – это воспитание у школьников самостоятельности. Человек, умеющий себя учить, способен определить границы своего знания и найти условия и способы расширения границ известного и доступного» [4, с. 18]. Работа с учебником предполагает организацию с детьми сложной аналитико-синтетической деятельности: анализ, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей, выделение главного. В связи с этим перед педагогом стоит задача – сформировать у детей умения работать с учебником.

Проведенное нами анкетирование<sup>1</sup> учителей, имеющих различный опыт обучения детей работе с учебником, показал, что большая часть педагогов воспринимает учебник как основное средство обучения (42 %), он для них выступает как «инструмент», «опора», «помощник», «руководство» (40 %) и только небольшая часть (8 %) видит учебник как «приложение к саморазвитию участников образовательного процесса». Такая точка зрения учителей свидетельствует о том, что в работе по формированию у детей умения работать с учебником они занимают руководящую позицию, поскольку организуют, направляют детей на выполнение заданий, содержащихся в книге. Учителя отмечают, что учебник помогает в первую очередь организовать практическую работу на уроке (67 %), подвести детей к изучению нового материала (50 %); систематизировать знания и умения школьников (25 %). Это обусловлено тем, что в учебниках для начальной школы большую часть занимают упражнения, поскольку изучение русского языка направлено на формирование практической составляющей предметных результатов. При этом анкетирование выявило двойственную позицию педагогов на содержание работы по формированию умений работать с учебником. Так, на первое место они выводят необходимость вовлечения детей в анализ содержания учебного материала учебника (83 %) в процессе выполнения заданий, показ и анализ образца в учебнике (25 %), обучение различению компонентов учебника (17 %). Как видим, педагогам важно организовать прочтение и анализ детьми учебного

(дидактического) материала, что вновь говорит об актуализации ими информационной составляющей учебника. С другой стороны, для учителей важным становится обучение детей способам выполнения заданий (58 %), что подтверждается указанием ими на главную трудность учащихся в работе с учебником: «не могут выстроить последовательность выполнения задания» (75 %). Учителя отмечают также, что дети не ориентируются в учебнике (67 %), не умеют осуществлять самопроверку (58 %). Зафиксированные трудности учащихся в работе с учебником как раз и составляют деятельностную компоненту в умении учиться: ставить цель, составлять план, реализовывать намеченное, анализировать процесс выполнения и результат. На вопрос «Какие трудности испытываете Вы в формировании у детей умения работать с учебником», учителя назвали в качестве основной «недостаток времени на уроке, чтобы учить детей работать с учебником» (50 %). В данном случае мы можем предположить, что педагоги используют учебник в основном для выполнения практической работы с изучаемым грамматическим материалом. При этом они говорят и о том, что в учебнике «слишком много упражнений отводят авторы на урок, все не всегда можно успеть выполнить» (25 %). В качестве методического затруднения педагоги указывают на то, что «в учебнике предлагают однообразные задания, которые не требуют пояснения» (33 %), поэтому «нет смысла их комментировать». Хотя при этом они отмечают, что «приходится несколько раз объяснять задание к упражнению» (33 %). В процессе формирования у детей умения работать с учебным материалом на уроке педагоги в качестве причины детских затруднений называют отсутствие пояснений в работе со всеми условными знаками учебника (33 %).

На вопрос о том, какие приемы используют чаще всего учителя в процессе формирования умений работать с учебником на уроках русского языка, были указаны следующие: «коллективное обсуждение заданий», «анализ предложенного авторами образца выполнения упражнения», «постановка задачи перед выполнением задания», «комментарий условных знаков в учебнике», «объяснение предложенных алгоритмов» (66 %). Безусловно, данные приемы широко представлены в школьной практике, однако их постоянное использование на уроке учителем с точки зре-

<sup>1</sup> Анкетирование проводилось в мае 2023 года. В нем приняли участие 23 учителя школ г. Барнаула.

ния пояснения, объяснения, комментирования исключает инициативу и активность детей при вовлечении их в деятельность, осмысления необходимости обращения к учебнику. Что приводит в результате к несформированности умений самостоятельно выполнять работу по учебнику не только в классе, но и дома, с одной стороны, а с другой – дети не овладевают учебными действиями, проявляющими умение учиться. При этом учителя отмечают, что хотели бы использовать и такие приемы, как *«выбор детьми задания из учебника для решения УЗ»*, *«постановка самими детьми цели в выполнении упражнения»*, *«построение детьми способов работы с компонентами учебника»*, *«оценка детьми результатов выполненного задания в учебнике»* (33 %). Однако привлечение таких приемов, по мнению учителей, потребует много времени (*«могут не выполнить всю работу в учебнике»*), актуализирует проблему организации совместной деятельности (*«дети будут долго обсуждать»*, *«нужно продумать задания для работы в паре, а они не всегда умеют договариваться»*, *«будет шумно на уроке»*).

Таким образом, проведенное анкетирование позволило выявить проблемные точки в методической деятельности учителя при формировании у младших школьников умений работать с учебником:

- учителя рассматривают учебник в основном как источник информации, не видят возможности использования его как способа в формировании учебных действий с материалом;
- педагоги в работе с учебником занимают руководящую позицию (оставляют за собой развертывание действий с компонентами учебника), тогда как овладение детьми умением организовывать свою деятельность предполагает присвоение ими функций образующихся;
- учителя не готовы инструментально вовлекать в совместную образовательную деятельность детей при работе с учебником.

Разрешению названных проблемных точек, на наш взгляд, будет способствовать ряд организационно-методических условий в обучении детей работе с учебником. **Во-первых**, педагогу необходимо знать комплекс умений, составляющих содержательную и операциональную основу общеучебного умения – умения работать с учебником, чтобы планомерно осуществлять работу по их формированию от класса к классу. Назовем основные группы умений:

1. Ориентироваться в структуре и содержании учебника как книги:

- определять назначение учебника;
  - прогнозировать содержание учебника по текстовой и внетекстовой информации;
  - «считывать» каждый компонент учебника;
  - соотносить знаковые средства с материалом учебника;
  - ориентироваться в дидактическом материале.
2. Организовывать свою работу согласно условным знакам учебника при этом:
- ставить практическую задачу;
  - составлять план по ее решению;
  - реализовывать план на конкретном материале;
  - анализировать свою работу (последовательность работы, решение задачи, называть затруднения);
  - контролировать процесс и результат.

3. На основе анализа материала учебника определять тему урока, ставить учебно-практическую задачу, планировать ее решение:

- соотносить название параграфа и материал в нем;
- прогнозировать по названию параграфа (на основе анализа учебного материала в нем) тему урока и учебную задачу;
- выстраивать последовательность в решении учебной задачи на основе анализа учебного материала;
- выбирать из предложенного дидактического материала тот, который поможет решить поставленную учебную задачу.

4. Владеть приемами самоанализа действий с материалом учебника:

- соотносить учебную задачу со способом ее решения на практическом материале учебника;
- оценивать результат выполнения учебного задания с поставленной задачей;
- устанавливать собственные затруднения в работе с материалом учебника и находить способы их преодоления, обращаясь как к помощи учителя, так и самому учебнику;
- преобразовывать способы работы с учебником с учетом приобретенных новых знаний и действий.

Формирование данных умений – длительный процесс, который предполагает привлечение детей в деятельность с учебником как инструментом познания и открытия способов действий с приобретаемыми знаниями.

**Во-вторых**, учителю самому необходимо изучить учебник как инструмент в обучении, познакомиться с концепцией автора (авторов), проанализировать методический аппарат, сопоставить

программу и учебный материал учебника, а затем спроектировать использование дидактического материала с точки зрения формирования комплекса умений работать с учебником. На основании этого выстроить последовательность его развертывания на уроках: от изучения компонентов учебника к построению способов работы с ними. При этом значимым фактором становится позиция педагога, которую он будет занимать в обучении детей во взаимодействии с учебником: от исполнительской, руководящей, контролирующей к поисковой, рефлексивной, сотворческой. Изменение позиции учителя возможно в том случае, если предметом методической деятельности станет организация совместной образовательной деятельности на уроке.

Так, начиная с периода обучения грамоте, организуя работу со страницей букваря, учитель постепенно может вовлекать детей в совместное обсуждение предложенного материала [5, 6].

Предметом обсуждения могут быть:

- формулировка темы урока (*Рассмотрите страницу Букваря. Что предлагают авторы выполнить? Что мы будем обсуждать?*);
- постановка учебно-практической задачи на урок (*Что вы уже знаете и умеете? Чему будете учиться? Что на странице подсказывает вам задачу на урок?*);
- планирование решения задачи на основе материала страницы (*В какой последовательности вы предлагаете выполнять задания на странице, чтобы решить задачу?*);
- рефлексия выполненной работы (*Как материал на странице учебника помог решить задачу урока? Какое задание было трудным? Чему нужно еще учиться?*).

Таким образом, начиная с букваря, дети приобретают опыт прочтения страницы учебника с точки зрения представленного дидактического материала, осмысления его назначения и способов работы. Главным для них становится понимание того, что учебник – это инструмент открытия новых знаний, способов их поиска. Значимым в этом случае является то, как учитель привлекает детей, организует их работу, передавая им постепенно функции образующихся. Проектируя в последующем работу с учебником русского языка, педагог вовлекает школьников в совместную деятельность, используя разные формы сотрудничества: коллективную, парную и групповую.

**В-третьих**, при знакомстве с учебником в начале учебного года, необходимо постепенно пере-

давать детям способ анализа книги по мере накопления ими знаний о ее структуре в опыт взаимодействия с ней. Это очевидное, на первый взгляд, условие, к сожалению, в школьной практике «пролистывается» учителем, поскольку он сам руководит знакомством с учебной книгой как в первом классе, так и в четвертом. Представляется необходимым использовать разные приемы и формы организации этой работы с учетом продвижения детей в овладении действиями с учебником. Приведем некоторые приемы:

- Рассмотрение учебника под руководством учителя, когда вопросы педагога направляют детей на его изучение. При этом они (вопросы) уже становятся своего рода основанием для знакомства в дальнейшем самими детьми (рассмотрение обложки, зачитывание надписей и обсуждение их назначения, изучение условных знаков и обсуждение условий обращения к ним, пролистывание учебника с целью установления последовательности в расположении материала, изучение справочной информации и прогнозирование момента обращения к ней). Результатом такого рассматривания становится памятка, которую учитель на первых порах предлагает детям, а затем они пробуют работать по ней самостоятельно и, наконец, дополняют ее по мере обучения.

- Рассмотрение и представление нового учебника с ориентацией на созданную ранее памятку. Такую работу следует, на наш взгляд, организовывать в паре. Результатом совместной деятельности детей будет не только представление учебника как книги, но и нахождение новых его структурных элементов (условных знаков, справочного материала), которые составят аппарат ориентировки, а также присвоение способов взаимодействия как с книгой, так и с одноклассниками.

- Самостоятельное представление (презентация) нового учебника. Этот прием следует дополнить постановкой детьми задач в работе с учебником, своего рода рефлексией. (*Что я уже могу выполнять в учебнике, а чему мне необходимо научиться? В чем мне поможет учебник?*)

**В-четвертых**, в процессе изучения нового материала в учебнике (грамматического понятия или орфографического правила), необходимо выстраивать **способы работы** с ним на разных этапах урока:

- На этапе выделения существенных признаков понятия – выполнение подготовительных упражнений с последующей фиксацией выявленных характеристик.

- На этапе введения термина – анализ грамматического правила первоначально на основе вопросов учителя, которые послужат опорой для последующей самостоятельной формулировки вопросов самими детьми. При этом значимым фактором становится изменение характера учительских вопросов: от репродуктивных к поисковым. Это будет способствовать формированию у детей умения ставить вопросы к теоретическому материалу. Данный прием позволяет перевести фронтальную работу в самостоятельную в том случае, если дети работают в паре или группе. Она может сопровождаться рефлексией: *что знал, что узнал, что хочу узнать?* Открыв, таким образом, новое понятие, учащиеся могут сформулировать учебно-практическую задачу (*учусь распознавать надеж имени существительного*), решение которой приведет их к построению способа действий с новым языковым материалом.

- На этапе построения способа распознавания изученного грамматического понятия – составление алгоритма на основе установленных существенных признаков понятия. При этом необходимо организовывать сравнение выведенного детьми способа с предложенным авторами. (*Как вы будете действовать, чтобы определить надеж имени существительного? Сравните составленный нами способ распознавания с тем, что предлагают авторы. В чем сходство и в чем отличие? Когда вы будете обращаться к алгоритму?*)

- На этапе практического применения открытого способа – выполнение упражнений в учебнике с предварительным обсуждением их назначения и способов выполнения (*Какую задачу предлагают решить нам авторы при выполнении данного упражнения (задания)? Как эта работа поможет нам решить УЗ урока? Почему именно это упражнение необходимо выполнить сейчас в решении УЗ?*) [7, 8].

**В-пятых**, вовлечение детей в совместную образовательную деятельность в процессе выполнения упражнений в учебнике, где значимым становится **обсуждение и построение** с ними **последовательности** в работе.

Отметим, что упражнения в учебнике русского языка выполняют различные функции:

- *подготовительную*, позволяют, с одной стороны, *восстановить* знания детей по теме, а с другой – *поставить их в ситуацию «незнания»* (проблемную ситуацию), которая станет толчком в дальнейших действиях, позволяющих открыть новое знание;

- *когнитивную*, открытие детьми нового знания и построение на его основе способа действий;

- *отрабатывающую*, которая проявляется в использовании учащимися способа работы с открытым знанием (грамматическим понятием, способом решения орфографической задачи), где происходит формирование практических действий;

- *контролирующую и диагностическую функции*, выполнение детьми таких упражнений позволяет формировать учебные действия в организации собственной деятельности.

Работа с упражнением на уроке может быть организована учителем по-разному с точки зрения его позиции в совместной образовательной деятельности, что влияет в свою очередь на овладение детьми умением работать с учебником.

*Позиция руководителя, который берет на себя всю организацию работы с упражнением.* Учитель называет упражнение, зачитывает задание сам (или читают дети), восстанавливает задание (выясняет с детьми, что нужно сделать), разбирает образец его выполнения в учебнике или предлагает свой, сам проверяет (как выполнили задание) или фронтально выясняет результат выполнения (дети последовательно зачитывают текст упражнения). Иногда педагог не осуществляет проверку выполненного упражнения, ориентируясь на повторяемость задания. При этом он чаще всего использует фронтальную форму взаимодействия. Результатом организации такой работы с упражнением является отсутствие у детей интереса и самостоятельности, необходимость постоянного обращения к помощи учителя в разъяснении последовательности работы, невладение действиями самооценки и самоконтроля выполненного задания.

*Позиция организатора (лидера), педагог начинает передавать свои функции детям.* Учитель называет упражнение в учебнике и предлагает детям определить, что требуется выполнить в упражнении, зачем его необходимо выполнить, т. е. сформулировать практическую задачу; как выполнение упражнения поможет решить УЗ урока; предлагает восстановить (или разработать) критерии проверки и оценки результата выполненной работы. В данном случае дети начинают присваивать способ организации деятельности с упражнением, поскольку помимо фронтальной работы, педагог использует работу в паре. Востребованным становится появление детских инициатив в построении способа взаимодействия с учебником.

*Позиция партнера (соучастника совместной деятельности), педагог вовлекает детей в со-*

*вместное поисковое действие.* Учитель предлагает детям рассмотреть в учебнике упражнения в параграфе и выбрать то, которое позволяет им двигаться в решении УЗ урока, сформулировать его цель и определить назначение, построить способ выполнения, наметить приемы самопроверки. Такая организация работы с упражнением способствует появлению у детей не только учебных действий, необходимых в осуществлении деятельности, но и личностных качеств: самостоятельности, ответственности, рефлексивности [9].

Современные учебники обладают достаточными ресурсами в формировании у детей умения работать с учебником сначала на уроке, а потом самостоятельно дома. Значимым для методической деятельности учителя остается владение методическим инструментарием в организации работы детей с каждым компонентом учебника с ориентацией на главный результат обучения – формирование умения учиться. При этом отношение учителя к учебнику во многом обуславливает и отношение к нему детей: «Полюбит учебник учитель, будут любить работать по нему и ученики» (из анкеты педагога).

### Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 12.07.2024).
2. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
3. Компетенции «4 К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт. - сост М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. 76 с.
4. Богуславский М. Б. Дидактическое обоснование формирования ключевых навыков человека XXI века в современном учебнике // Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века: методическое пособие для авторов учебников, экспертов, учителей / под ред. И. М. Осмоловской, В. В. Серикова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 180 с.
5. Русский язык. Азбука: 1-й класс: учебник: в 2 ч. 16-е изд., перераб. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская и др. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1. 128 с.
6. Русский язык. Азбука: 1-й класс: учебник: в 2 ч. 16-е изд., перераб. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская и др. М.: Просвещение, 2023. Ч. 2. 112 с.
7. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1. 159 с.
8. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 2. 159 с.
9. Никитина Л. А. Практика изучения курса «Методика обучения русскому языку и литературному чтению»: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 336 с. URL: <https://library.altspu.ru/dc/exe/nikitina1.exe> (дата обращения: 20.07.2024).

*Статья поступила в редакцию 23.07.2024; одобрена после рецензирования 18.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 23.07.2024; approved after reviewing 18.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 374.1

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-29-33

**Наталья Михайловна Нужнова***Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, nugnova@mail.ru***Ольга Станиславовна Андреева***ГБОУ СОШ № 212 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия, andreeva\_helga@bk.ru*

## РАБОТА ПО ПРОГРАММЕ «ОРЛЯТА РОССИИ»: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЕЙ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ-НАСТАВНИКОВ ФЛАГМАНСКОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье показана значимость реализации всероссийской программы «Орлята России» для учащихся начальных классов в воспитательной системе общеобразовательных учреждений. Обоснована ключевая роль флагманской школы как ресурсного центра по обмену опытом в рамках программы. Представлены результаты опроса учителей и старшекласников-наставников, активно работающих с младшими школьниками. Имеется необходимость своевременно минимизировать возникновение проблем и создавать педагогические условия развития социальной активности обучающихся.

*Ключевые слова:* программа «Орлята России»; флагманская школа; развитие социальной активности; младшие школьники; старшекласники-наставники.

**Natalia M. Nuzhnova***The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, nugnova@mail.ru***Olga S. Andreyeva***GBOU Secondary school № 212 of the Frunzensky district of St. Petersburg, Saint-Petersburg, Russia, andreeva\_helga@bk.ru*

## WORK ON THE «EAGLETS OF RUSSIA» PROGRAM: THE VIEW OF TEACHERS AND HIGH SCHOOL MENTORS OF THE FLAGSHIP SCHOOL

*Abstract.* The article shows the importance of the implementation of the Eagles of Russia All-Russian Program “Eaglets of Russia” for primary school students in the educational system of educational institutions. The key role of the flagship school as a resource center for the exchange of experience within the framework of the program is substantiated. The results of a survey of teachers and high school mentors who actively work with younger students are presented. There is a need to minimize the occurrence of problems in a timely manner and create pedagogical conditions for the development of social activity of students.

*Keywords:* the Eagles of Russia program; flagship school; development of social activity; junior schoolchildren; senior mentors.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) определяют перечень личностных результатов, в которые внесены ценностные установки и социально значимые качества личности, касающиеся гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. Значимым в документе становится «личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное, включая становление их российской гражданской идентичности как составляющей социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения» [1, с. 3]. По окончании начальной школы в соответствии с содержанием Примерной програм-

мы начального общего образования, ее целевых ориентиров результатов воспитания учащийся будет «осознавать принадлежность к своему народу и к общности граждан России, проявлять уважение к своему и другим народам; понимать свою сопричастность к прошлому, настоящему и будущему родного края, своей Родины – России, Российского государства; оценивать поступки с позиции их соответствия нравственным нормам, осознавать ответственность за свои поступки; принимать участие в жизни класса, общеобразовательной организации, в доступной по возрасту социально значимой деятельности» [2, с. 574–575].

В рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ «Всероссийский детский центр “Орлёнок”» в 2021 году разработан и рекомендован к работе в школах страны учебно-методический комплекс программы социаль-

ной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» [3]. Первоначальная апробация программы показала свою востребованность и результативность, в 2022 году программа включена в вариативную часть внеурочной деятельности (2 часа в неделю), зафиксированной в нормативном документе Министерства просвещения РФ в рамках реализации обновленного ФГОС НОО [4].

Развитие социальной активности учащихся является одной из важнейших задач школьного образования и воспитания. Чтобы обеспечить успешную социализацию обучающихся в средней и старшей школе и в последующей их жизнедеятельности, необходимо уже на этапе начального общего образования расширять возможности развития социальной активности средствами коллективной творческой деятельности, используя разного рода комплексные игры, помогая школьникам выстраивать отношения с обществом, в соответствии с их возрастом и социальными ролями внутри семьи (сын, дочь, внук, брат, сестра), школы (ученик), страны (несовершеннолетний гражданин), дающие широкую инициативу учащимся, влекущие за собой активную деятельность, что особенно важно для младшего школьного возраста [5].

Классные руководители начальной школы совместно со старшеклассниками-наставниками сегодня активно реализуют программу «Орлята России» в соответствии с рекомендованным календарно-тематическим планом в разных регионах нашей страны. Следует обратить внимание на то, что возвращение «орлят» из числа обучающихся начальных классов в значительной степени определяется деятельностным участием старших товарищей (учителей, старшеклассников) в данной программе, их профессионализмом и мастерством в работе с воспитанниками.

Сегодня в 89 субъектах Российской Федерации определены 100 общеобразовательных организаций в статусе флагманских школ, это «ресурсные центры проекта на территории конкретного региона, помогающие педагогам эффективно осваивать методику программы, обучаться и обмениваться опытом путем методических интенсивов, представляющие площадки для апробации новых форм и методов работы по программе «Орлята России» [6].

Флагманскими школами в г. Санкт-Петербурге являются четыре средние общеобразовательные организации: ГБОУ СОШ № 463 имени Героя Советского Союза В. И. Минакова Выборгско-

го района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 212 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 258 с углубленным изучением физики и химии Колпинского района Санкт-Петербурга, ГБОУ СОШ № 269 Кировского района Санкт-Петербурга «Школа здоровья».

Так, на базе флагманской ГБОУ СОШ № 212 Фрунзенского района Санкт-Петербурга координационным советом открыт ресурсный центр реализации программы «Орлята России» и создана рабочая группа из представителей школы, районного опорного центра по организации деятельности детских общественных объединений и движений и Росдетцентра, определившие стратегию работы по направлению деятельности – развитие наставничества старшеклассников. Решение о выборе данного направления школы-флагмана обусловлено богатым историческим наследием Фрунзенского района. В 1959 году здесь зародилась «Коммуна юных фрунзенцев», с тех пор это место стало символом духа объединения и стремления делать добрые дела. Именно во Фрунзенском районе педагог И. П. Иванов развивал методику «педагогика общей заботы» и вожатского движения, осуществлял «коллективную творческую жизнь, наполненную делами на пользу и радость людям» [7]. Идеи коллективной организаторской деятельности И. П. Иванова остаются значимыми и актуальными в наши дни, современные дети с удовольствием включаются в проектные коллективные творческие дела, возрождая традиции советского детского движения.

Проведенный анкетный опрос в декабре 2023 года среди 206 учителей – классных руководителей (206 классов) из 39 школ Фрунзенского района, работающих в качестве наставников с младшими школьниками в начальной школе, показал, что 28 (14 %) учителей начальных классов работают по программе «Орлята России» уже второй год, остальные учителя – 178 человек (86 %) реализуют программу первый год и она для них является своего рода инновационной деятельностью. Отметим, что в основе работы с такой инновацией для педагогов должны выступать на первый план «личностные и специальные качества учителя, заинтересованность в качественных результатах своей педагогической деятельности» [8, с. 61].

Все респонденты (100 %) указали на то, что используют в работе УМК программы социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», отмечая «удобство пользования материалами».

Нами был предложен вопрос: «Все ли задания, рекомендованные Программой, Вы выполняете с ребятами?», на который учителя ответили по-разному: 60 % респондентов отметили, что *«удается выполнить большую часть заданий»*, 40 % из числа опрошенных указали на *«выборочные, преимущественно связанные с заданиями районного Марафона»*. Отметим, что многие школы (54 %) стали добровольными участниками районного марафона «Орлята России. Фрунзенский район» среди обучающихся 1–4-х классов образовательных учреждений Фрунзенского района, направленного на развитие осознанного гражданско-патриотического поведения, а также на выявление и поддержку лучших социальных инициатив во Фрунзенском районе, проходившего в период с 1 сентября 2023 года по 26 апреля 2024 года.

В ходе опроса учителя указали на некоторые сложности, к примеру на то, что задания программы «Орлята России» в большинстве своем рассчитаны для детей, находящихся в условиях загородного лагеря, чем в школе. Они подтвердили это *«...большим объемом заданий, которые не всегда удаётся выполнить с ребятами за время, отведенное на внеурочное занятие; недостаточным учетом специфики школьного режима, наличия времени, помещений, ресурсов»*.

Несомненно, работа по программе «Орлята России» требует значительных усилий и временных затрат, учителю необходимо ощутимое содействие в подготовке внеурочных занятий в данном направлении. В качестве ценного помощника для педагогов служат установочные вебинары, организованные ВДЦ «Орленок». Эти вебинары предлагают учителям не только практические рекомендации, но и вдохновение для создания увлекательных и интересных событий. Профессиональные спикеры делятся своим опытом, позволяя учителям погрузиться в новые подходы и методики. Такой обмен знаниями и идеями не только облегчает процесс подготовки, но и наполняет его смыслом, открывая новые горизонты для творческой работы. Участие в вебинарах становится важным шагом на пути к совершенствованию навыков и расширению кругозора педагогов, что, безусловно, отражается на качестве внеурочных занятий.

На вопрос о том, как учителя воспринимают установочные вебинары ВДЦ «Орленок», выяснилось, что большинство из них проявляют живой интерес: 56 % отвечают, что *«следят за трансляциями с большим увлечением»*. В то же время 35 %

учителей смотрят вебинары выборочно, погружаясь в те темы, которые их особенно увлекают. Искреннее любопытство и неполная вовлеченность идут рука об руку, отражая разнообразие интересов аудитории. Лишь 9 % респондентов сообщили, что *«не находят времени для просмотра этих онлайн-событий»*. Таким образом, вебинары ВДЦ «Орленок» становятся местом встречи для всех педагогов, кто жаждет знаний и практики, а также средой, где каждый может наметить пути к творческой реализации разных идей с детским сообществом.

Анализ ответов педагогов на вопрос о том, удастся ли им совмещать работу с обучающимися в рамках программы «Орлята России» и воспитательную деятельность по плану школы или класса, раскрыл интересную картину. С одной стороны, 69 % учителей уверенно отметили, что такое *«совмещение удастся им без особых затруднений»*. С другой стороны, 31 % респондентов указали на определенные трудности, которые они испытывают в этом процессе. Учителя подчеркнули, что *«есть затруднения, связанные со значительными временными затратами на подготовку внеурочных мероприятий»*. Например, создание раздаточных материалов, таких как нарезка карточек или пазлов, требует тщательной и продолжительной работы, особенно когда речь идет о 30 и более обучающихся. Кроме того, их *«перегружают многочисленными отчетами, обязательными на каждом этапе воспитательной деятельности с классом»*. Не менее важной проблемой для некоторых школ является отсутствие или недостаточная организация работы старшеклассников-наставников, что добавляет сложности в общий процесс.

Заметим, что успешность развития социальной активности младших школьников во многом определяется участием в программе «Орлята России» старшеклассников-наставников. Развитию наставничества старшеклассников флагманская ГБОУ школа № 212 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, как и многие другие образовательные организации, уделяет особое внимание.

В начале 2023/24 учебного года школой была инициирована работа по вовлечению старшеклассников (обучающихся 5–8-х классов) в помощь младшим школьникам. Информация о программе «Орлята России» поступала ребятам из различных источников. Старшеклассники охотно включились в реализацию данной программы в качестве наставников для младших школьни-

ков, работая во взаимодействии с педагогами. В итоге сформировался отряд старшеклассников из 60 желающих работать с детьми.

В конце учебного года был проведен анкетный опрос с начинающими наставниками, в ходе которого ребята отметили, что об «орлятской» программе узнали от своих классных руководителей (54 %), от советника по воспитанию (38 %), от одноклассников (8 %).

Механизм наставничества в начальной школе обретает свою форму через гармоничное взаимодействие двух уровней образования: каждый класс начальной школы сотрудничает с классом средней школы. Наставниками становятся выпускники того же классного руководителя, что создает комфортную творческую атмосферу. Например, первый класс получает поддержку пятого, второй класс – шестого и так далее. Преимущества этой системы заключаются в том, что наставники приходят к педагогу, который уже знает их сильные и слабые стороны. Младшие ученики быстро привязываются к своим вожатым, а наставники имеют возможность глубже понять интересы своих подшефных. Однако не обходится и без трудностей: пятиклассники, еще не полностью адаптировавшиеся к средней школе, нередко испытывают потребность в помощи при подготовке и проведении занятий, особенно в рамках совместных коллективных творческих дел. В такие моменты на помощь приходят педагоги, выступая в роли мудрых наставников, готовые поддержать и направить своих подопечных на пути к новым вершинам творчества.

Мы обратились к старшеклассникам с вопросом о том, как они готовятся к организации коллективных творческих дел (КТД) в рамках программы «Орлята России». Ответы оказались весьма разнообразными: 35 % опрошенных *«обсуждают с учителем, как и что именно провести»*, в то время как 31 % старшеклассников *«использует сборник методических материалов для поиска свежих идей»*; 27 % ребят *«обращаются за советом к своим классным руководителям»*, а 7 % ребят *«получают поддержку от родителей»*.

Вместе с тем 66 % старшеклассников отметили, что активно используют ресурсы сайта «Орлята России», а вот 34 % обнаружили для себя, что о нем даже не слышали. Эти цифры свидетельствуют о том, как по-разному можно подходить к организации мероприятий и как важно сотрудничество между учениками и взрослыми. Интересно, что старшеклассники стремятся использовать

современные ресурсы, чтобы сделать «орлятские» занятия более увлекательными и полезными.

Отметим, что сайт «Орлята России» предлагает старшеклассникам, стремящимся стать наставниками, пройти тестирование и обучение, а также официально зарегистрироваться. Это необходимый шаг для определения их статуса. Однако, на наш взгляд, этого недостаточно для вдохновения подростков. Было бы замечательно, если бы деятельность наставников приравнивалась к волонтерству, что уже сейчас предоставляет значительные преимущества при поступлении в высшие учебные заведения.

Наставничество – это не просто роль, это призвание, которое формирует будущее новых поколений. Признание такой деятельности наравне с волонтерством могло бы стать мощным стимулом для старшеклассников, побуждая их активно участвовать в обучении, воспитании младших ребят. Эта инициатива не только повысит интерес к наставничеству, но и станет социально значимой и почетной деятельностью, открывающей двери новым возможностям для молодых лидеров, создаст крепкие связи в образовательном сообществе.

В процессе анализа ответов на вопрос о трудностях, с которыми приходится сталкиваться старшеклассникам при подготовке и проведении «орлятских» занятий для своих подопечных, 61 % респондентов выделили проблему координации времени. Они отметили, что *«различные режимы учебы в начальной и старшей школе значительно усложняют этот процесс. Кроме того, организовать сбор всех наставников в одном месте (иногда это необходимо при общих событиях) тоже бывает непросто»*. Другие участники опроса (39 %) указали на то, что еще не успели освоить методический комплекс «орлятской» программы, им трудно бывает найти необходимые материалы для работы с младшими школьниками. Эти преграды создают дополнительные сложности в реализации задуманного, заставляя старшеклассников искать новые пути и подходы к организации занятий. В связи с этим учителя приходят на помощь подросткам, помогают сориентироваться в учебных материалах и наладить взаимодействие с младшими школьниками.

На вопрос «Что наиболее запомнилось в работе с младшими школьниками по программе «Орлята России»?» многие участники поделились, что *«включение их в подготовку и проведение внеурочных занятий стали для них источником новых знаний и впечатлений»*. Особенно яркими

остались воспоминания о таких мероприятиях, как квест «Экскурсия по школе», посвящение в Орлята России, празднование Дня Земли, занятия, посвященные блокаде Ленинграда, лагерная смена в «Молодежном», театрализованная постановка сказки и увлекательные викторины с подвижными переменами. Ребята предложили проводить чаепития для наставников и орлят в конце учебного года, а также организовать совместные путешествия и экскурсии.

Старшеклассники подчеркнули значимость личного опыта, который они получили в ходе участия в мероприятиях. Множество из них признались, что чувствуют, как становятся частью чего-то большего, осознавая свою роль в развитии социальной активности младших товарищей. Это создает дополнительную мотивацию для обучения и самосовершенствования, что особенно важно в подготовительный период перед выпуском.

Мы обратились к старшеклассникам с вопросом о том, собираются ли они продолжать работу по наставничеству в следующем учебном году. Ответы оказались разными. Большинство старшеклассников проявили устойчивый живой интерес к наставничеству в программе «Орлята России»: 73 % опрошенных старшеклассников намерены продолжить эту деятельность в следующем учебном году; 19 % старших ребят планируют обдумать свое решение, так как испытывают

нехватку времени для посещения студий, секций, кружков; 8 % ребят высказали желание отказаться от наставничества, полагая, что их усилия не оцениваются должным образом взрослыми.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенные опросы среди учителей и старшеклассников, реализующих программу «Орлята России» с обучающимися в начальной школе, позволяют выявить как позитивные аспекты их деятельности, так и затруднения, с которыми они сталкиваются на своем пути. Своевременный анализ полученных данных может помочь минимизировать возникшие трудности, создать условия для более эффективного взаимодействия, позволяя ориентироваться на реальные потребности и проблемы, которые требуют решения. Это может быть организовано в том числе и в процессе специальной подготовки учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании [9], через профессиональные семинары, обмен опытом и разработку дополнительных ресурсов, способствующих развитию необходимых компетенций. Такой подход создаст атмосферу доверия и сотрудничества между учителями и старшеклассниками, станет мощным инструментом формирования активной и инициативной школьной среды, ведущей к значительным успехам в развитии социальной активности младших школьников.

### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство просвещения России. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (дата обращения: 04.07.2024).
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Министерство просвещения РФ. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1> (дата обращения: 04.07.2024).
3. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»: методические материалы / авт.-сост. Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Сокольников и др.; под общ. ред. А. В. Джеуса, Л. Р. Сайфутдиновой, Л. В. Спириной. Краснодар: Новация, 2022. 342 с.
4. Информационно-методическое письмо об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных Федеральных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования от 5 июля 2022 года № ТВ-1290/03. URL: <https://docs.cntd.ru/document/351296491> (дата обращения: 04.07.2024).
5. Нужнова Н. М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2000. 150 с.
6. Флагманские школы. URL: <https://orlyatarussia.ru/learning/flagman-school/> (дата обращения: 04.07.2024).
7. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика. URL: <https://kommunarstvo.ru/ivanov/iva.html> (дата обращения: 04.07.2024).
8. Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И. Готовность педагогов к инновационной деятельности // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2020. № 4 (50). С. 61–64.
9. Нужнова Н. М. Подготовка учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании с использованием кейс-стади // Преподаватель XXI век. 2019. № 2-1. С. 180–191. EDN JBISLS.

*Статья поступила в редакцию 06.08.2024; одобрена после рецензирования 18.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 06.08.2024; approved after reviewing 18.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

# Методология и технология профессионального образования

УДК 378.637+378.172

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-34-42

Алла Анатольевна Головинова

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

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье исследованы мотивационные установки студентов, будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений, в отношении реализации здорового образа жизни, здоровьесбережения. Обоснована актуальность проблемы формирования культуры здоровьесбережения у будущих педагогов ДОУ, представлена модель создания в университетской среде культуры здоровьесбережения. Проведен анализ компонентов модели культуры здоровьесбережения студентов в качестве обязательного условия их подготовки в вузе с целью последующей профессиональной деятельности в качестве педагогов в области дошкольного образования.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка; оздоровительная деятельность; здоровье; здоровый образ жизни; здоровьесберегающее образование; модель; культура здоровьесбережения.

Alla A. Golovinova

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

## FORMATION OF A HEALTH-SAVING CULTURE FOR FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Abstract.* The article examines the motivational attitudes of students, future teachers of preschool educational institutions, regarding the implementation of a healthy lifestyle and health preservation. The relevance of the problem of forming a health preservation culture in future teachers of preschool educational institutions is substantiated, a model for creating a health preservation culture in the university environment is presented. An analysis of the components of the model of students' health preservation culture is carried out as a mandatory condition for their preparation at the university for the purpose of subsequent professional activity as teachers in the field of preschool education.

*Keywords:* vocational training; health activities; health; healthy lifestyle; health education; model; health culture.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью укрепления здоровья студентов на основе развития культуры здоровьесбережения в университетской среде. Как показывает практика и статистические наблюдения, образ жизни молодых людей в целом не соответствует требованиям здорового образа жизни в силу отсутствия в обществе культуры здоровьесбережения. Существующая в настоящее время в стране система воспитания и образования не в полной мере этому способствует. Действующие теоретико-методологические подходы к построению системы высшего образования не обеспечивают адекватный современным требованиям уровень состояния здоровья молодежи [1]. Молодые люди вследствие отсутствия четких жизненных ориентиров подчас предоставлены сами себе, что создает питательную среду воздействия факторов, способствующих разрушению здоровья, слабой сопротивляемости соблазнам нездоровых увлечений. В этой связи важное социальное значение приобретает проблема формирования необходимых условий для создания здоровьесберегающей среды, культуры здоровьесберегающих ценностей.

Несмотря на наличие научных публикаций, посвященных исследованию культуре здоровьесбережения будущих педагогов дошкольного образовательного учреждения, имеется целый комплекс вопросов, требующих дальнейшего изучения и разработки. Сочетание достаточно большой продолжительности обучения в университете и способности молодых людей именно в этом возрасте «впитывать» как позитивную информацию, так и негативную, тем самым формируя образ жизни, что приводит к существенному влиянию различных факторов на их здоровье. Наличие в расписании занятий по физической культуре не приводит к пропорциональному укреплению и сохранению имеющегося здоровья обучающихся. Многокомпонентность факторов воздействия на образ жизни студентов обязывает учебное заведение влиять на наиболее существенные, в первую очередь с помощью регулярного занятия спортом, физическими упражнениями, различными массовыми оздоровительными мероприятиями.

Целью исследования является анализ совокупности компонентов формирования культуры

здоровьесбережения в высших учебных заведениях в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.

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

Анализ работ отечественных исследователей показывает, что в последние десятилетия проблеме культуры здоровьесбережения в образовательной среде посвящено достаточно большое количество научных публикаций. Так, в исследованиях М. Г. Ахметвалиевой, М. А. Коняевой рассмотрены вопросы развития культуры здоровьесбережения у студентов в системе личностной безопасности [2], а также как основы обеспечения социальной безопасности общества [3]. Научная статья О. В. Булдашевой посвящена проблеме сохранения здоровья будущих педагогов, обосновывается необходимость проведения систематической работы по подготовке студентов к здоровьесбережению [4]. И. Г. Доровских, Н. М. Владимиров, Н. Н. Сетяева, М. Р. Арпентьева обосновывают необходимость активизации в образовательном процессе в университете самостоятельного здоровьесбережения как особого свойства осознанной и целенаправленной преобразующей здоровьесберегающей активности студентов в сфере развития культуры здоровьесбережения [5]. В исследовании Н. Э. Касаткиной, Н. А. Мелешковой, Е. Л. Рудневой предложена педагогическая модель формирования культуры здоровья студентов вуза и готовности к здоровьесбережению [6].

Одной из ведущих целей высшего образования при формировании готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих педагогов ДООУ в процессе профессиональной подготовки является постоянное сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Однако данные цели не всегда согласовываются с реальным образом жизни обучающегося, представляющим собой способ индивидуальной интеграции в виде приспособления собственных потребностей, деятельности, предпочтений и т. д. в сложившуюся студенческую среду. Образ жизни студента во многом находится во взаимосвязи и взаимозависимости от сложившихся в университете отношений координации и субординации между молодыми людьми. Такое воздействие на все стороны жизни обучающегося приводит во многих случаях к хаотичности и неупорядоченности образа жизни, в частно-

сти, находит свое проявление в несвоевременном и нерегулярном питании, хроническом недосыпании, связанными в том числе и с выполнением учебной работы, пребывании на свежем воздухе непродолжительное время, низкой двигательной активности, почти полном отсутствии элементов закаливания организма.

Многие студенты в силу отсутствия жизненного опыта, необходимых знаний неадекватно оценивают состояние индивидуального здоровья, сущность и необходимость реализации здорового образа жизни. Данная категория населения наиболее уязвима влиянию рекламы, воздействию среды обитания, в частности предлагаемых извне «модных» ценностей и норм поведения (алкогольной продукции, сигарет, наркотиков и др.). Вследствие не полной сформированности личности в данном возрасте, часто под воздействием окружающих, неспособности полностью контролировать собственное психоэмоциональное состояние принимаются решения, противоречащие ЗОЖ, приобретаются привычки, наносящие вред здоровью.

Образовательная деятельность студентов, особенно первых курсов, наполнена различными напряженными факторами, ситуациями, непосредственно проявляющимися в повышенном эмоциональном реагировании, что связано с большим объемом контактов с различными социальными субъектами (сокурсниками, преподавателями, родителями и др.); повышенной нагрузкой на зрительный, слуховой аппарат, нервную систему, интенсивным характером общения, что приводит к хроническому ощущению напряжения и дискомфорта. Отсутствие в университетской среде культуры здоровьесбережения в абсолютном большинстве случаев приводит к хронической усталости, возможным нервным срывам, порождающим конфликтные ситуации. Все это требует выработки умения находить выход в сложных ситуациях общения, умения эффективного управления индивидуальными ресурсами организма, на основе культуры здоровьесбережения, реализации ЗОЖ, тем самым обеспечивая сохранение как эмоционального благополучия, так и здоровья в целом.

Культура здоровьесбережения требует от человека самоорганизации и самодисциплины, неустанного соблюдения гармоничного сочетания образовательного процесса и отдыха, рационального питания, отсутствия приверженности к вредным привычкам. Культура здоровьесбережения будущих педагогов ДООУ включает в себя ряд компонентов, в большинстве своем харак-

терных и для студентов других направлений подготовки в университете. В частности, таковыми компонентами являются:

- наличие у студентов совокупности знаний и информации о здоровом образе жизни, здоровьесбережении в целом, умений и навыков поддержания здоровья, его укрепления, возможности самосовершенствования;
- сформированность у студентов целостной системы здоровьесбережения, включающей в себя совокупность убеждений, психологических установок, характеризующих ценностное отношение к собственному здоровью как важнейшему компоненту жизнедеятельности;
- способность обучающихся использовать полученные знания о ЗОЖ в повседневной деятельности, в том числе в учебе, отдыхе и т. д.;
- выработанная устойчивая потребность в бережном отношении как к собственному здоровью, так и окружающих.

Отдельные компоненты могут быть выражены у студентов в большей или меньшей степени, однако их наличие является обязательным для формирования ценностного отношения к здоровьесбережению. Максимально выраженное значение компонентов представляет собой высокий уровень сформированности у обучающихся ценности здоровьесбережения. Достижение такого отношения к здоровью дает возможность получения наилучшей подготовки студентов к последующей профессиональной деятельности, решать как общие практические, так и специфические задачи, в том числе педагогического, ценностного характера, их готовности к полноценной жизни на основе ЗОЖ.

Развитие культуры здоровьесбережения в университетской среде целесообразно реализовывать по нескольким направлениям. Во-первых, внедрение идей здоровьесбережения осуществляется, прежде всего, в виде обязательных для обучения студентов программ. Во-вторых, ценность культуры здоровьесбережения необходимо развивать на бытовом уровне студенческой жизни. Всякая идея находит свою лучшую реализацию, если она не является навязанной сверху, а находит отклик в сознании молодого человека как своя собственная. Из-за высокого интереса формируется вторичная, духовная потребность в физическом совершенствовании, на основе которой появляются новые мотивы [7]. Оформленная мотивация здоровьесбережения в студенческой среде в лучшей мере определяет поведение молодых людей, исхо-

дя из их новых потребностей, как ответная мера на чувство недостатка в осуществлении ЗОЖ.

Можно выделить несколько мотивационных составляющих в развитии культуры здоровьесбережения.

1. Мотивация оздоровления собственного организма, основывающаяся на физическом самовоспитании, что мотивирует студентов к развитию общей физической формы организма, поиску новых возможностей управления своим телом, и, как ответное действие со стороны организма спустя определенное время, ощущение физической удовлетворенности от такого рода деятельности. Физическое саморазвитие проявляется в изменении морфологических и функциональных показателей, служащих наиболее адекватными признаками динамики реализации ЗОЖ. Оздоровительная физическая активность представляет собой основной элемент сохранения и укрепления здоровья, служит характеристикой самоконтроля здоровья.

2. Психологическая мотивация здоровьесбережения осуществляется в неразрывной связи с физической. ЗОЖ при целенаправленном воздействии на психоэмоциональное состояние обучающихся формирует в сознании студента доминантное эмоциональное реагирование. Такие действия с течением времени обеспечивают психоэмоциональную устойчивость в отношении возникающих проблем, способных воздействовать на сохранение здоровья, безопасность и т. д. У молодых людей ярко выражено стремление к красоте, эстетике внешнего вида, основанной на полноценном собственном здоровье. Это приносит ощущение удовлетворенности, радости, собственной эмоциональной полноценности. Именно физическая активность в виде физических упражнений воздействует положительно не только на соматическое состояние, но и психологическое. Как правило, занятия физическими упражнениями в течение длительного периода времени становятся частью сознания будущего педагога, еще в большей мере подталкивая к максимизации двигательной активности, тем самым к ЗОЖ. Существующие здоровьесберегающие технологии строятся на основе лично-ориентированного подхода, осуществляются в лично-развивающих ситуациях [8].

3. Мотивация познания нового имеет важное значение в приобщении студентов к здоровьесбережению при условии, что занятия имеют определенное качественное отличие от аналогичных занятий, проводимых в предыдущие годы при по-

лучении среднего образования. Стремление к познанию нового побуждает обучающихся к большому общению со своими сверстниками, к оценке других и самооценке, что усиливает тенденции к большей независимости в процессе принятия решений, самостоятельности от воздействия внешних, порой негативных, факторов.

4. Общественно-нравственная мотивация связана с неразрывностью жизнедеятельности отдельного студента от всего общества. Для абсолютного большинства обучающихся характерно стремление встраивания в существующее общество, что дает, с одной стороны, независимость, с другой – мотивы подчинения общепринятым нормам, тенденциям развития. Стремление к достижению статуса равноправного члена общества достигается с помощью определенного образа жизни, в данном случае ЗОЖ. Популярность ЗОЖ дает его приверженцам не только укрепление индивидуального здоровья, но и целый ряд других положительных составляющих, в частности популярность, престижность в студенческой среде. Поддержание такого статуса подталкивает к неуклонному развитию и совершенствованию своего потенциала, тем самым популяризации технологий оздоровления в своей среде, получению большего объема знаний о здоровьесбережении, контролю за динамикой показателей, свидетельствующих об уровне подготовленности, возможных отклонений от нормы.

5. Мотивация, связанная со стремлением поддержания и укрепления здоровья ради обретения более высокого социального статуса, карьерного роста, в целом профессионального мастерства.

6. Мотивация подготовки к своей последующей профессиональной деятельности педагога ДООУ. Профессиональная деятельность педагога ДООУ предполагает наличие необходимого количества душевных сил, умения владеть собой в связи с постоянной нагрузкой на психоэмоциональную сферу, постоянной концентрации внимания и ответственности за безопасность, жизнь и здоровье детей. Выпускники должны обладать способностью осуществлять здоровьесберегающую деятельность как самостоятельную, не только в процессе получения образования, но и в дальнейшей жизни в целом [9]. Длительная работа в ДООУ может вызывать такие негативные последствия, как повышенная утомляемость, снижение работоспособности, эмоциональное выгорание. Педагоги чрезмерно перегружены как продолжительностью рабочего дня, так и его наполнением,

не всегда имеют возможность адаптации к возрастающим требованиям в условиях непрекращающейся модернизации образования. Все это свидетельствует о том, что профессиональные успехи педагога во многом определяются его физическим и психологическим здоровьем, умением работать в условиях непрерывного отрицательного воздействия на физическое самочувствие. Здоровый человек многократно лучше справляется с трудными ситуациями в профессиональной деятельности, он более стрессоустойчив и более результативен [10].

Практическая реализация внедрения ЗОЖ в университете может осуществляться через популяризацию спортивных занятий и занятий по физической культуре. Образовательная среда в университете может быть здоровьесберегающей в случае создания необходимых условий для формирования навыков сохранения и укрепления здоровья студентов [11]. Именно компетентная организация мероприятий в данной сфере в наибольшей мере воздействует на формирование таких личностных качеств, как стремление к укреплению и сбережению здоровья, повышение общей работоспособности, что впоследствии окажет влияние на профессиональное самосовершенствование и развитие лидерских конкурентных стремлений.

Активное использование физической культуры в процессе формирования культуры здоровьесбережения позволяет:

- выявить персональные физические способности и особенности обучающихся, лучше понять каждому студенту индивидуальные качественные характеристики своего организма;
- дифференцировать физическое воспитание в университете, исходя из физических, психоэмоциональных и функциональных особенностей каждого обучающегося;
- способствовать восприятию обучающимися теоретических, практических знаний и умений по физической культуре в качестве ценности и инструмента в достижении цели здоровьесберегающей деятельности;
- рассматривать физическое воспитание не как краткосрочное явление, а как непрерывный, динамичный процесс на протяжении всей активной жизни, адаптируемый к индивидуальным особенностям каждого человека.

Культура здоровьесбережения требует использования различных форм занятий физической культурой:

- в качестве ведущей следует использовать аудиторские занятия (групповые) как базовой, основополагающей формы, проводимые под руководством преподавателя, специалиста в университетских спортивных залах, спортивных клубах, командах и т. д.;

- индивидуальные, в том числе групповые, внеаудиторские занятия физкультурного, спортивно-тренировочного характера, такие как плавание, лыжные прогулки, бег, туристические походы, спортивные состязания и т. д.;

- важное место отводится самостоятельным занятиям, реализуемым в форме утренней зарядки, отдельных упражнений тренировочного характера, различных упражнений, проводимых в течение дня и др.

Абсолютно все формы занятий физической культурой преследуют цель проведения оздоровительных мероприятий, достижения большего уровня физического развития, самосовершенствования, овладения новыми методами укрепления своего здоровья, развития адаптационных способностей организма, исходя из личностных психофизиологических особенностей.

В распространении культуры здоровьесбережения очень важную роль играют массовые физкультурные, спортивно-оздоровительные мероприятия, имеющие оздоровительный характер. Таким мероприятиям должна предшествовать предварительная разъяснительная работа, подчеркивающая их важность для здоровья студентов, особенно с точки зрения психоэмоционального воздействия на молодых людей. В этой позиции ведущая роль принадлежит преподавателям университета, так как во многом студенты копируют поведение не только своих сверстников, но и тех, кто занимается их обучением. Приходится констатировать, что значительная часть профессорско-преподавательского состава не осуществляет в своей ежедневной деятельности мероприятия по здоровьесбережению, считая, что ЗОЖ нужен только студентам, сами же они могут иметь низкую физическую активность, нарушать правила здорового питания и т. д. Развитая в университете культура здоровьесбережения позволяет решать проблему разного понимания обучающимися и обучающими термина ЗОЖ, здоровьесбережения, необходимости следования его нормам всем участникам образовательного процесса. Траектория здоровьесбережения студента должна включать в себя меры заботы о духовном, социальном, психологическом и теле-

сном здоровье, создаваться, воплощаться и корректироваться самостоятельно, в диалоге со студентами, преподавателями, родителями и иными стейкхолдерами [12].

Повышению уровня мотивации в студенческой среде занятиями физической культурой способствует наличие в университете возможности заниматься любимым видом спорта, различными видами спортивной деятельности, их регулярность. Большинство студентов не занимались в школе спортивной деятельностью, и университет может предоставить им все необходимое для поиска наиболее привлекательного для каждого из них вида спорта. Обучающиеся должны искать себя, пробовать в различных направлениях физического развития, поэтому необходимо избегать жесткой привязки к какому-либо одному направлению физической подготовки. Чем более гибкая организация физической, спортивной подготовки, с наличием большого выбора секций, тем больше шансов создать в университете действующую культуру здоровьесбережения. Применение новых направлений здоровьесберегающих технологий оказывает положительное воздействие на воспитание студентов, выражается в развитии у них жизнерадостности, оптимизма, активности [13].

Важная роль отводится информационному компоненту работы со студентами в университете. Чем в большей степени развита в университете информационная здоровьесберегающая работа, тем в большей мере студенты смогут самостоятельно осваивать и применять различные оздоровительные методики. Это особенно важно в связи со спецификой преподавания физической культуры в высших учебных заведениях: достаточно большое количество часов на первых курсах неуклонно сокращается к старшим курсам, уступая место профильным дисциплинам. Поэтому начальный период обучения в высшей школе имеет особо важное значение в плане подкрепления практических занятий информационным контекстом об организации ЗОЖ. У студента-первокурсника происходит перестройка и реформирование всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений [14]. Закрепленный здоровый образ жизни на начальном этапе обучения даст необходимые привычки и навыки самостоятельно поддерживать необходимый уровень физической активности для обеспечения здоровьесбережения.

Действующая в высшем образовании система физической подготовки, включающая в себя совокупность теоретических, методологических и практических элементов, не позволяет в полной мере получить результат полноценного здоровьесбережения, не обеспечивает формирование массовой культуры ЗОЖ в студенческой среде. Используемые в настоящее время формы и принципы, лежащие в основе программ по приобщению обучающихся к созданию целостной культуры личностного развития ЗОЖ, не дают желаемого эффекта. Существует объективная необходимость в рамках развития здоровьесбережения будущих педагогов ДОО создания модели массовой культуры здоровьесбережения в университетской среде, достижения такого поведения обучающихся, при котором абсолютное большинство студентов сохраняет мотивацию к занятиям физической культурой, высоко ценит качество своего здоровья. При таком подходе занятия спортом и физическими упражнениями нацелены, в первую очередь, не только на получение студентом оценки от преподавателя в период экзаменационной сессии.

Спортивное и физическое воспитание дает положительный эффект в виде повышения уровня как психофизических качеств, проявляющихся в росте успеваемости, профессиональных и прикладных навыков будущих педагогов ДОО, стимулирования адаптивных возможностей собственного организма и индивидуальной работоспособности. Культура здоровьесбережения будущих педагогов ДОО основывается на построении взаимосвязанных методов и форм образовательной и педагогической деятельности. Формирование культуры здоровьесбережения как педагогическая проблема требует обеспечения целого ряда структурных компонентов, обязательно на всех этапах образовательного процесса, а также периодической педагогической коррекции и профилактики. Наличие культуры здоровьесбережения будущих педагогов ДОО следует рассматривать в качестве основополагающего фактора, активизирующего все другие направления формирования профессиональных и личностных характеристик будущего педагога. Оценка качества здоровья студентов и содержание мониторинга здоровьесберегающей среды должны учитываться при получении или подтверждении вузом лицензии на образовательную деятельность [15].

Компоненты модели формирования общей культуры здоровьесбережения у студентов необходимо выстраивать таким образом, чтобы был возможен непрерывный процесс движения от не-

посредственно знаний к модели их практического применения в получении образования. Подготовка будущих педагогов в данном направлении включает получение требуемых профессиональных, прикладных знаний с гармоничной взаимосвязью с занятиями физической культурой, позволяющей развивать навыки двигательных и психофизических умений. Необходимо стремиться к такой организации учебного процесса, при которой преподаватель на каждом занятии не только способствует сохранению здоровья учащихся, но и формирует это здоровье [16].

Главная цель модели формирования культуры здоровьесбережения студентов в вузах состоит в достижении у будущих педагогов ДОО устойчивой мотивации к сохранению и укреплению здоровья, реализации повседневного ЗОЖ, создания у каждого из обучающихся личной модели здоровьесбережения, применительно к их условиям жизни и последующей профессиональной деятельности. Модель культуры здоровьесбережения образуется из нескольких элементов, дополняющих и воздействующих друг на друга, тем самым формируя единый процесс создания необходимых условий построения личности на основе идеологии здоровьесбережения, физического и психического развития, оказывающего благотворное влияние на здоровье индивидуума в целом (рис. 1).

К обязательным элементам модели можно отнести следующие. Во-первых, всеобъемлющий процесс формирования здоровьесберегающей образованности и ЗОЖ в целом. Абсолютное большинство учебных дисциплин на протяжении всего периода обучения должны содержать обязательные знания о здоровье, его сохранении и укреплении. Идеология здоровьесбережения должна проходить красной нитью через всю систему подготовки будущих педагогов ДОО. Во-вторых, построение учебного процесса в виде системы организации предполагает включение элементов здоровьесбережения в составление расписания учебных занятий, в обязательном порядке соблюдение всех норм санитарно-гигиенических требований в учебных аудиториях, в процессе обучения целесообразно достижение благоприятной психологической здоровьесберегающей среды, атмосферы обучения, наполненной бережным отношением как к собственному здоровью, так и окружающих. В-третьих, имплементация идеологии здоровьесбережения не может прекращаться после занятий. Внеучебное время необходимо

рассматривать в качестве временного периода для практического воплощения положений здоровьесбережения. Возможна реализация практико-ориентированных мероприятий по реализации сохранения и укрепления здоровья как студентов, так и преподавателей. Роль последних особенно

важна в качестве положительного примера, своего рода наставничества. Данный элемент модели культуры здоровьесбережения наполняется мероприятиями в виде активного отдыха, мониторинга уровня здоровья, средствами физической культуры и спорта.



Рис. 1. Модель формирования культуры здоровьесбережения будущих педагогов ДОУ

Развитие культуры здоровьесбережения будущих педагогов ДОУ неразрывно связано с регулярной оценкой ее уровня развития в университете. Критериями оценки здоровьесберегающей деятельности университета выступают такие положения:

- комплексность развития здоровьесберегающей деятельности, проявляющаяся в уровне воздействия факторов и условий учебного процесса

в университете на физиологические и психологические системы организма студентов, обеспечение адекватных реакций на процесс получения знаний;

- анализ воздействия отдельных элементов образовательной среды, в первую очередь механизмов обучения, воспитания, на состояние здоровья обучающихся, соответствия внешней и внутренней среды действующим гигиеническим требованиям;

- сравнительный анализ проводимых исследований функционального состояния здоровья организма обучающихся в ежегодной динамике на начало и конец учебного года, учет динамики изменений функциональных показателей здоровья;

- внесение корректировки в процесс формирования здоровьесбережения будущих педагогов ДОО, в случае если полученные в ходе анализа данные свидетельствуют об ухудшении каких-либо показателей состояния здоровья обучающихся.

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов. Полученные в ходе исследования данные позволяют всем участникам образовательного процесса определить последующие действия по осуществлению непосредственной реализации культуры здоровьесбережения в учебном заведении.

Культура здоровьесбережения студентов – будущих педагогов ДОО неразрывно связана с позитивным, ответственным отношением как к образовательному процессу, так и собственной персоне, собственной жизни. Обучающемуся необходимо неуклонно повышать уровень собственной зрелости; формировать умение выстраивать гармоничные отношения как с окружающими людьми, так и с самим собой; вырабатывать опыт общения с окружающими людьми, в первую очередь связанными с процессом обучения в вузе; развивать у себя способность принимать ответственные решения. Культура здоровьесбережения предполагает выстраивание образовательного процесса таким образом, чтобы происходило непрерывное стимулирование у студентов позитивного самовосприятия, саморазвития, обретение удовлетворенности собой и своей учебной деятельностью, выбором будущей профессии, достижение психоэмоциональной устойчивости с целью поддержания чувства собственного достоинства и необходимого позитивного эмоционального состояния.

Формирование культуры здоровьесбережения целесообразно начинать непосредственно до поступления абитуриентов в высшее учебное заведение, позиционируя университет в средствах массовой информации, в сознании выпускников школ как место приобретения не только знаний, но и полноценного ведения ЗОЖ. В период обучения в стенах университета процесс обучения здоровьесбережению берет начало с первого курса и продолжается до получения диплома о высшем образовании. Несмотря на наличие обязательных занятий по физической культуре, основной акцент в привитии культуры здоровьесбережения будущих педагогов ДОО нацелен на формирование самостоятельных здоровьесберегающих навыков, достижение устойчивой потребности в ведении ЗОЖ.

Достижение поставленной цели создания полноценной среды культуры здоровьесбережения ориентировано на поддержание и укрепление здоровья обучающихся за счет правильного физического развития. Только выработанная привычка, потребность в систематических занятиях физической культурой как неотъемлемая часть здоровьесбережения способна оказывать воздействие на человека развивать и неуклонно совершенствовать свои двигательные качества, выносливость, формировать культуру питания, соблюдение режима дня и т. д.

В высших учебных заведениях обязательным условием является создание полноценной системы культуры здоровьесбережения, дающей обучающимся осознание значимости и ценности здоровья, личной ответственности за свое здоровье и тех детей, с которыми в последующем предстоит им работать в ДОО. Только полноценная культура здоровьесбережения позволит обеспечить здоровье будущих педагогов, эффективное выполнение ими профессиональной деятельности в качестве педагога, а также сохранить и укрепить здоровье будущих воспитанников.

### Список источников

1. Коняева М. А., Ахметвалиева М. Г. Воспитание культуры здоровьесбережения у музыкантов в контексте личностной безопасности // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 9. С. 157–161.
2. Ахметвалиева М. Г., Коняева М. А. Направления развития культуры здоровьесбережения у студентов в системе личностной безопасности // Евразийский союз ученых. 2020. № 4-8 (73). С. 4–8.
3. Ахметвалиева М. Г., Коняева М. А. Формирование культуры здоровьесбережения студентов как основа обеспечения социальной безопасности общества // Электронное сетевое издание «Международный правовой курьер». 2020. № 5. С. 1–7.
4. Булдашева О. В. Возможности курса «Физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 35–38.
5. Проблемы учебной самостоятельности студентов в сфере здоровьесбережения и физической культуры / И. Г. Доровских, Н. М. Владимиров, Н. Н. Сетяева, М. Р. Арпентьева // Вестник РМАТ. 2023. № 1. С. 78–85.

6. Касаткина Н. Э., Мелешкова Н. А., Руднева Е. Л. Педагогическая модель формирования культуры здоровья студентов вуза и готовности к здоровьесбережению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 18–25.
7. Шаймарданов И. И., Хабибуллин А. Б. Мотивационный аспект здоровьесбережения у студентов // Студенческий спорт в современном обществе: проблемы, пути развития и подготовка спортивного резерва: сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции / под ред. И. А. Загайнова, О. Г. Купцовой. Йошкар-Ола: ООО «Принтекс», 2022. С. 133–135.
8. Терсакова А. А., Каряченцев А. И., Соловьев А. П. Особенности здоровьесбережения студентов в системе высшего образования // Вестник РМАТ. 2019. № 4. С. 95–99.
9. Учебная самостоятельность студентов в сфере физической культуры и здоровьесбережения / М. Г. Голубчикова, А. И. Коробченко, Г. М. Голубчиков, М. Р. Арпентьева // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 2. С. 327–335.
10. Битшева И. Г. Занятия физической культурой как условие здоровьесбережения студентов в современном вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 125–129.
11. Образ жизни студентов как фактор здоровьесбережения / О. Г. Литовченко, Н. С. Литвинова, Н. И. Кошкарлова, А. В. Тостановский // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 11. С. 20–29.
12. Самостоятельность здоровьесбережения как показатель физической культуры студентов университетов / А. И. Коробченко, Г. М. Голубчиков, С. А. Харченко, М. Р. Арпентьева // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 1 (54). С. 51–60.
13. Минёнок М. Е. Формирование основ здоровьесбережения у студенческой молодежи // Физическая культура студентов. 2022. № 71. С. 134–142.
14. Кузнецова М. В., Ширинян Д. Г. Проблема адаптации студентов-первокурсников вуза в рамках программы здоровьесбережения // Актуальные проблемы здоровьесбережения в современном обществе: сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции. Курск: Юго-Запад. гос. ун-т, 2021. С. 65–67.
15. Морозов В. О., Морозов О. В. Концептуальная основа здоровьесбережения студентов в образовательной среде вуза // Глобальный научный потенциал. 2021. № 12 (129). С. 117–120.
16. Лыженкова Р. С. К вопросу о самостоятельности студентов в сфере здоровьесбережения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. С. 204–206.

*Статья поступила в редакцию 03.09.2024; одобрена после рецензирования 25.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 03.09.2024; approved after reviewing 25.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 378.374+331.108.3

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-43-49

Глеб Александрович Калашников

*Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия, glebkalashnikov.ca@gmail.com*

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОМОЩИ МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ В УСЛОВИЯХ АДАПТАЦИИ К РЫНКУ ТРУДА

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные подходы к наставничеству, описываются ключевые трудности молодого специалиста в начале его трудовой деятельности на предприятии, раскрывается понятие «наставничество», показано, как изменилась наставническая деятельность в современном обществе. Цель статьи заключается в исследовании наставничества в сфере профессионального становления на базе учреждений высшего образования и на примере организации системы наставничества и его влияния на адаптацию молодых работников в АО «Дальневосточный проектно-изыскательский институт транспортного строительства».

*Ключевые слова:* молодой специалист; наставничество; наставник; формы наставничества.

Gleb A. Kalashnikov

*Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Россия, glebkalashnikov.ca@gmail.com*

## MENTORING AS AN EFFECTIVE FORM OF ASSISTANCE TO YOUNG PROFESSIONALS DURING THEIR ADAPTATION TO THE LABOR MARKET

*Abstract.* The article discusses the main approaches to mentoring, describes the key difficulties and difficulties of a young specialist at the beginning of his work at the enterprise, reveals the concept of mentoring, shows how mentoring has changed in modern society. The purpose of the article is to study mentoring in the field of professional development on the basis of institutions of higher education and on the example of the organization of a mentoring system and its impact on the adaptation of young professionals at the Far Eastern Projecting and Surveying Institute of Transport Network Construction.

*Keywords:* mentoring; mentor; young specialist; forms of mentoring.

На современном этапе развития системы образования наставничество является одним из актуальных направлений в реализации государственной образовательной политики [1, с. 101]. Преемственность знаний, навыков и накопленного опыта играет важную роль в эффективности функционирования любого предприятия, обеспечивая целостность организации, эффективность реализации ее функций и соблюдение принятых правил поведения и работы. С учетом возрастающей нагрузки на организацию увеличивается важность качественной и быстрой адаптации сотрудников к условиям работы и коллективу.

В процессе трудовой деятельности работники могут испытывать различные сложности: стигматизация на рабочем месте, непонимание особенностей организации рабочего процесса, отсутствие уверенности в компетенциях, недостаток мотивации и иные непредвиденные обстоятельства. Наставничество придает работникам уверенность в своих силах, понимание действий, необходимых для личного и профессионального прогресса, а также позитивно влияет на трудовую удовлетворенность, повышая самооценку работника, его навыки тайм-менеджмента и коммуникации.

Наставничество – важная составляющая системы высшего образования, эффективный меха-

низм профессионального роста и кадрового воспроизводства [2, с. 3]. В процессе наставничества происходит передача опыта в конкретной области от наставника к подопечному, осуществляется содействие конкретными рекомендациями его карьерному, профессиональному и личностному росту [3, с. 222].

Наставничество – это отношения, в которых эксперт (наставник) предлагает карьерную, психологическую или инструментальную поддержку человеку с меньшим опытом (своему наставляемому), чтобы развить у него правильное карьерное поведение.

Как правило, наставничество осуществляется лицами, имеющими значительный опыт работы в определенной сфере, в целях содействия профессиональному развитию наставляемых лиц, направленного на формирование знаний и умений, необходимых для обеспечения служебной деятельности на высоком профессиональном уровне, и воспитания добросовестного отношения к исполнению должностных обязанностей.

По словам Дэвида Майстера, «наставничество – это инвестиция в долгосрочное развитие организации, в ее “здоровье”» [4, с. 1]. Современные организации, внедряющие систему наставничества, ориентируются на практики США, Япо-

нии, Германии и других стран, в которых большое внимание уделяется именно профессиональной ориентации, обучению и адаптации работников, что способствует развитию организации.

Способность трудоустроиться – это определенный потенциал выпускника к накоплению навыков, требуемых при трудоустройстве по окончании образовательной организации высшего образования.

Исследования показали, что помимо академической квалификации и технических навыков, приобретенных студентами на курсах обучения, им необходимо приобрести другие важные нематериальные навыки для повышения шансов на трудоустройство [5, с. 220]. Большинству выпускников образовательных организаций высшего образования, не обладающих определенными навыками трудоустройства, не хватает профессиональных наставников и карьерных тренеров, которые могли бы помочь их дальнейшему развитию.

В последние годы наставническая деятельность значительно изменилась, особенно в связи с цифровизацией, реорганизационными процессами в высшем образовании, активным сотрудничеством бизнеса и образовательных учреждений. Многообразие форм и видов наставничества в высшем образовании позволяет выбрать наиболее эффективные и актуальные, отвечающие региональным и национальным вызовам.

При этом система наставничества основывается в том числе на принципе вариативности, который предполагает возможность образовательных организаций выбирать наиболее подходящие для конкретных условий формы и виды наставничества. Среди наиболее популярных форм наставничества можно выделить четыре формы – «студент – студент», «преподаватель – студент», «работодатель – студент», «работодатель – молодой специалист».

Наставничество в сфере профессионального становления на базе учреждений высшего образования может помочь студентам разработать стратегию поиска работы, научить будущих специалистов общению для развития своих карьерных связей, научить студентов находить творческие идеи для формирования своих будущих успехов в карьере, а также обеспечить плавный переход от образовательных организаций высшего образования к рабочим местам.

Многие ученые отмечают высокий потенциал наставничества в отношении улучшения успеваемости, развития не только знаний, но и научно-

исследовательской работы студентов, формирования логико-аргументированного, критического мышления, а также цифровых компетенций, необходимых современным обучающимся [6, с. 117].

Такая форма наставничества как «работодатель – студент» предполагает создание организационной системы взаимодействия с организациями высшего образования с целью получения студентами-выпускниками актуальных знаний и навыков, необходимых для дальнейшей самореализации, профессиональной реализации и трудоустройства, а предприятию – подготовленных и мотивированных кадров, в будущем способных стать ключевым элементом обновления производственной системы.

Целью такой формы наставничества является получение студентом профессионального опыта и развитие личностных качеств, необходимых для осознанного целеполагания, самоопределения и самореализации. Среди основных задач деятельности наставника-работодателя в отношении студента-выпускника можно выделить помощь в раскрытии и оценке своего личного и профессионального потенциала, повышение осознанности в вопросах выбора профессии, самоопределения, личностного развития, повышение уровня профессиональной подготовки студента, ускорение процесса освоения основных навыков профессии, содействие выработке навыков профессионального поведения, соответствующего профессионально-этическим стандартам и правилам и развитие у студента интереса к трудовой деятельности в целом.

Вышеуказанные формы взаимодействия относятся к институту учебного либо научного наставничества, которое способствует лучшей адаптации обучающихся к академической среде и повышает вероятность образовательных успехов [6, с. 112].

Учебное или научное наставничество является продуктивным способом активизации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе, а также привлекательной сферой профессиональной самореализации и развития преподавателей университетов [7, с. 208].

На наш взгляд, наиболее оптимальной для молодых специалистов является форма взаимодействия «работодатель – молодой специалист», что позволяет повысить информированность наставляемого лица о направлениях и целях деятельности организации, стоящих перед ним задачах, а также ускорить процесс адаптации наставляемого лица в организации. Кроме того, данная форма наставничества предполагает развитие у наставляемого лица уме-

ний самостоятельно, качественно и своевременно исполнять возложенные на него должностные обязанности и поддерживать профессиональный уровень, необходимый для их надлежащего исполнения, а также повышение мотивации наставляемого лица к надлежащему исполнению должностных обязанностей, эффективной и долгосрочной профессиональной деятельности.

Наиболее перспективной, но не до конца разработанной является модель двойного наставничества, когда выпускника сопровождают наставник от высшего учебного заведения образования и наставник от организации работодателя [6, с. 118], которая не всегда может быть реализована в современной действительности.

Нами проведен анализ такой формы наставничества как «работодатель – молодой специалист», целью которой является упорядочивание процесса развития профессиональных компетенций, разви-

тие способности надлежаще исполнять возложенные на сотрудника задачи в рамках функционала занимаемой должности. Также данная форма наставничества помогает более оперативно осуществлять адаптацию к корпоративной культуре, усвоению традиций и правил поведения в конкретном подразделении и на предприятии в целом.

В качестве объекта исследования нами выбрано акционерное общество «Дальневосточный проектно-изыскательский институт транспортного строительства» (далее также – АО «Дальгипротранс»), в котором успешно реализуется вышеуказанная модель профессионального наставничества, которая позволяет обеспечить индивидуальный подход к каждому наставляемому лицу и глубокое погружение в специфику должностных обязанностей молодых специалистов.

Наставничество новых сотрудников в компании осуществляется в три этапа (рис. 1).



Рис. 1. Этапы наставничества в АО «Дальгипротранс»

Этап знакомства рассматривается как процесс включения новых сотрудников во внешние и внутренние бизнес-процессы предприятия. На данном этапе осуществляется установление личного контакта наставника и наставляемого лица, знакомство друг с другом и согласование целей и плана для совместной работы, происходит согласование направления работы. На этом этапе используются следующие формы работы: проведение тренингов, организация и осуществление несложной совместной проектной деятельности, также молодые специалисты привлекаются в качестве слушателей для участия в конференциях.

Этап обучения включает в себя процесс освоения знаний и навыков, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей. На данном этапе одной из главных задач наставника является раскрытие потенциала молодых сотрудников, в том числе для их дальнейшего личного и профессионального развития, что реализуется при выполнении совместных проектов, а также профессиональных бесед.

Для эффективного функционирования модели наставничества в АО «Дальгипротранс» выстроен

механизм контроля и коррекции системы. На данном этапе наставник оценивает уровень профессиональной компетентности молодого специалиста, определяет его готовность к выполнению своих обязанностей. Важным элементом осуществления контроля и коррекции являются регламентирующие документы и бланки отчетности, такие как положения о наставничестве, план проводимых мероприятий и т. д. В ходе осуществления контроля проводится анализ сформированных профессиональных компетенций молодых специалистов.

В АО «Дальгипротранс» наставничество рассматривается как стратегически значимый элемент системы развития персонала, на первый план выдвигаются задачи формирования уникальных знаний, навыков и компетенций сотрудников, развития их потенциала, формирования поведенческих моделей, соответствующих целям развития организации, повышения вовлеченности и инновационной активности персонала.

Так как наставничество – это обучение в процессе профессиональной деятельности, его основой в АО «Дальгипротранс» являются практические методы, которые в зависимости от

конкретной ситуации повторяют профессиональную деятельность или моделируют ее аспекты.

В АО «Дальгипротранс» определены основные критерии для специалистов-наставников. В качестве наставников выступают высококвалифицированные работники предприятия, которые передают свои знания и опыт, обучают эффективным приемам труда, повышают квалификационный и профессиональный уровень молодого специалиста, развивают способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него обязанности, а также адаптироваться в новых условиях на предприятии.

Наставник назначается из числа лиц, замещающих должности не ниже должности наставляемого лица в структурном подразделении, в которое принят молодой специалист, имеющих высшее образование, опыт работы в должности не менее трех лет, исчерпывающие знания и высокие результаты профессиональной деятельности, практические навыки осуществления должностных обязанностей по должности, проявивших способности к воспитательной работе, пользующихся авторитетом в коллективе. Наставником может быть непосредственный руководитель сотрудника либо лицо, замещающее ту же должность, что и наставляемый сотрудник.

Назначение наставников осуществляется на добровольной основе с обязательным письменным согласием лица, назначаемого наставником. Наставник назначается приказом генерального директора АО «Дальгипротранс» не позднее десяти

рабочих дней со дня назначения сотрудника на соответствующую должность.

С целью изучения влияния наставничества на адаптацию молодых работников нами проведено исследование в акционерном обществе «Дальгипротранс», в котором приняли участие 47 человек (20 молодых специалистов и 27 наставников от организации).

Выяснилось, что в среднем процесс адаптации вновь принятого на работу молодого специалиста в АО «Дальгипротранс» занимает около трех месяцев (большинство ответивших, 38 % от общего числа респондентов).

Возникали сложности в исполнении должностных обязанностей у 67,4 % от общего числа респондентов, процесс «вхождения» в коллектив вызвал проблему у 32,6 % от общего числа респондентов. Лишь у 7,6 % молодых работников не возникло проблем во время адаптационного периода на рабочем месте.

Сложности в интеграции молодых специалистов в профессию большинство ответивших обосновали отсутствием опыта (25,4 % опрошенных), большим объемом новой информации и трудностью запоминания всего объема данных из-за их многообразия (19,8 % интервьюируемых), малой степенью самостоятельности работника при выполнении своих должностных обязанностей и уровня ответственности за правильность принимаемых им решений (15,2 % респондентов), а также требуемого уровня его квалификации (6,3 % участников исследования) (рис. 2).

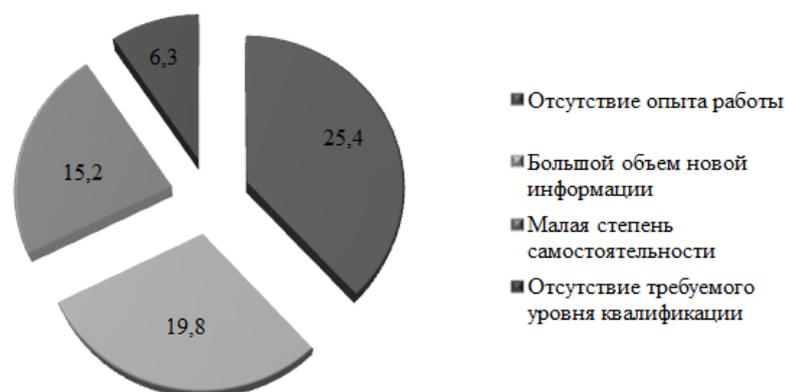


Рис. 2. Сложности в интеграции молодых специалистов в АО «Дальгипротранс» (%)

Большинству опрошенных удалось решить возникшие в процессе адаптации к служебной деятельности и работе в коллективе, в преодолении профессиональных трудностей проблемы с помощью наставника и коллег (43,4 %). Помощью наставника и коллег в течение первых трех

месяцев служебной деятельности воспользовались 87 % молодых работников. В дальнейшей трудовой деятельности за помощью коллег обратились 38,6 % молодых специалистов. На вопрос: «Кто больше помогал в освоении профессиональных обязанностей» 67,4 % молодых работ-

ников отметили помощь наставника, 32,6 % – помощь коллег.

Большинство опрошенных отметили, что овладели профессиональными знаниями, навыками и умениями, начали успешно выполнять свои

профессиональные обязанности в период до трех месяцев осуществления трудовой деятельности 72 % молодых специалистов, у 20 % респондентов данный период занял около полугода, у 8 % – от шести месяцев до одного года (рис. 3).

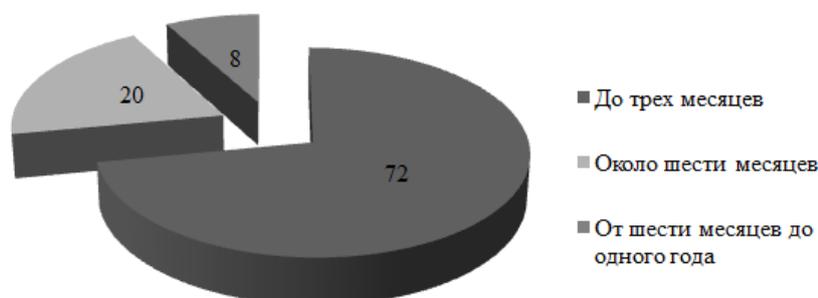


Рис. 3. Период овладения молодыми специалистами профессиональными знаниями, навыками и умениями в АО «Дальгипротранс» (%)

Условиями труда на рабочем месте удовлетворены 76 % молодых специалистов и считают их справедливыми и благоприятными, 18 % наставляемых лиц вполне удовлетворены, 6 % опрошенных не совсем удовлетворены. Полностью удовлетворены организацией труда на рабочих местах в АО «Дальгипротранс» 64 % опрошенных, 34 % молодых специалистов имеют различные предложения по изменению (совершенствованию) существующей системы организации труда, не совсем удовлетворены 2 %. Молодые специалисты

при взаимодействии с наставником высказывают свои предложения по существующей системе организации труда, наиболее оптимальные из которых оформляются в виде предложений для руководства АО «Дальгипротранс».

В полном объеме удовлетворены уровнем оплаты труда 19 % респондентов, 58 % молодых специалистов считают, что заработная плата могла бы быть выше и рассчитывают на ее поэтапное увеличение, например после успешного прохождения испытания (рис. 4).

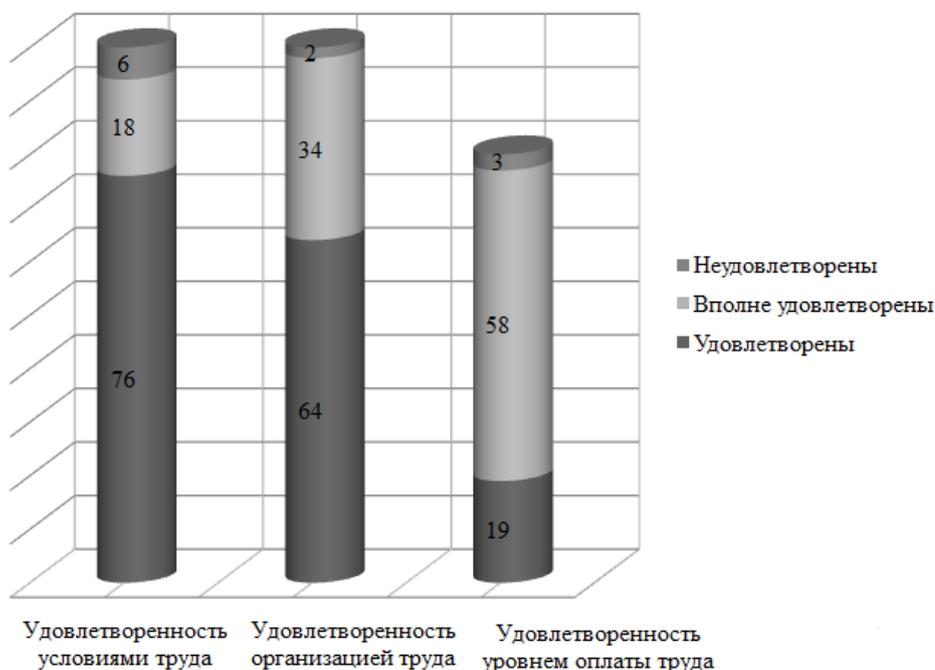


Рис. 4. Уровень удовлетворенности молодых специалистов в АО «Дальгипротранс» (%)

Молодые специалисты отмечали, что взаимодействие с наставником в более короткие сроки позволит им сформировать и развить необходимые профессиональные компетенции, что в итоге поможет пройти профессиональную аттестацию на предприятии и приведет к повышению заработной платы.

Наличие перспективы для профессионального и карьерного роста отмечают 58 % респондентов, 34 % молодых специалистов затруднились ответить на этот вопрос, 8 % считают, что занимаемая ими должность не предусматривает какого-либо повышения по службе. 92 % наставляемых лиц отметили возможность в АО «Дальгипротранс» обучения и повышения уровня своей профессиональной квалификации, наличие высокой степени ответственности за результаты труда отмечают 93,4 % респондентов.

Помощью и поддержкой наставника для приобретения нового опыта, развития необходимых навыков и компетенций, достижения предсказуемых результатов удовлетворены 89 % молодых специалистов, 10 % наставляемых лиц решают конкретные жизненные, личные и профессиональные задачи, приобретают новый опыт и развивают новые навыки и компетенции через взаимодействие с коллегами и при их помощи и поддержке, 1 % респондентов считают, что самостоятельно преодолевают свои профессиональные затруднения. Отношениями с непосредственным руководителем удовлетворены 96,7 %, отношениями с коллегами удовлетворены 94,6 % респондентов.

По итогам проведенного нами опроса можно отметить, что в АО «Дальгипротранс» наставники на высоком уровне организуют работу с молодыми специалистами, молодым специалистам оказывается не только профессиональная помощь и поддержка в решении служебных заданий, передается не только профессиональное мастерство, но и отношение к данной профессиональной деятельности, понимание ее значимости для общества. В АО «Дальгипротранс» созданы условия для успешной адаптации и полноценной самореализации молодых кадров.

В заключении хочется отметить, что реализация любых форм наставничества является эффективным инструментом для успешного старта молодых специалистов в профессиональной сфере. Оно помогает им быстрее освоиться, развить свой потенциал и достичь высоких результатов. Наставничество, основанное на доверии и индивидуальном подходе, способствует созданию благоприятной обучающей среды и раскрытию талантов молодых специалистов.

В современных реалиях наставничество становится все более актуальным, поскольку оно является эффективной формой учебной и профессиональной адаптации. Система наставничества затрагивает все больше сфер человеческой жизни: образование, профессиональная и научная деятельность.

Важнейшей особенностью системы наставничества является то, что она носит точечный, индивидуализированный и персонализированный характер, ориентирована на конкретное лицо и призвана решать в первую очередь его личностные, профессиональные и социальные проблемы, имеет гибкую структуру учета особенностей преодоления затруднений наставляемого и интенсивность решения тех или иных запросов (наставник и наставляемый самостоятельно решают, сколько времени потратить на изучение тех или иных вопросов и какая глубина их проработки нужна).

Одно из преимуществ наставничества – повышение мотивации и эффективности работы. Благодаря наставничеству работники получают возможность изучать новые методы и технологии, улучшать профессиональные навыки и достигать карьерных высот.

Таким образом, наставничество является эффективной формой помощи молодым специалистам. Оно позволяет им быстрее освоиться на новом рабочем месте, избежать ошибок и достичь успеха в своей профессиональной деятельности. Кроме того, наставничество способствует личностному росту и развитию необходимых лидерских качеств. Все это делает наставничество неотъемлемой частью успешной карьеры молодого специалиста [8, с. 58].

### Список источников

1. Богданова О. В. Современные практики наставничества: от создания условий для адаптации молодого специалиста до формирования профессиональных компетенций педагога // Красноярское образование: вектор развития. 2021. № 1 (4). С. 100–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50335412> (дата обращения: 13.05.2024).
2. Научное менторство в вузах // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21474/?sphrase\\_id=7911439](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21474/?sphrase_id=7911439) (дата обращения: 13.05.2024).

3. Etzkorn K. B. Are you my mentor? A study of faculty mentoring relationships in US higher education and the implications for tenure // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2020. Vol. 9 (3). P. 221–237. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-08-2019-0083/full/html> (дата обращения: 13.05.2024).

4. Инновационные стратегии реализации наставничества // Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Дагестан «Дагестанский институт развития образования»: [сайт]. URL: [https://media.caspian.agency/school\\_371/documents/documents/Инновационные%20стратегии2.docx](https://media.caspian.agency/school_371/documents/documents/Инновационные%20стратегии2.docx) (дата обращения: 13.05.2024).

5. Career training with mentoring programs in higher education: Facilitating career development and employability of graduates / U. C. Okolie, C. A. Nwajiuba, M. O. Binuomote // *Education + Training*. 2020. Vol. 62, № 3. P. 214–234. URL: <https://doi.org/10.1108/ET-04-2019-0071> (дата обращения: 13.05.2024).

6. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 13.05.2024).

7. Абрамова П. А. Традиционные и современные модели научного наставничества над студентами // XXIII Уральские социологические чтения. *Личность, культура, общество: наследие Л. Н. Когана и современность: материалы Всероссийской научно-практической конференции* (Екатеринбург, 17–18 марта 2023 г.). С. 208–212. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/127725> (дата обращения: 13.05.2024).

8. Журин В. С., Султанов М. У. Наставничество как эффективная форма помощи молодым специалистам // *Методология развития наставнической деятельности на региональном уровне: материалы всероссийского методологического семинара*. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2024. С. 56–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59993849> (дата обращения: 13.05.2024).

*Статья поступила в редакцию 14.05.2024; одобрена после рецензирования 12.07.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 14.05.2024; approved after reviewing 12.07.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

Ольга Олеговна Попова

Барнаулский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия, olga250793@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

*Аннотация.* Формирование профессионализма сотрудников полиции на этапе обучения в образовательных организациях МВД России – приоритетная задача ведомственного образования. В статье представлены правовая природа, характеристики профессионализма курсантов и слушателей в период обучения, а также разработка и внедрение в образовательную среду ведомственных вузов МВД России организационно-педагогических условий формирования, развития и становления профессионализма обучающихся.

*Ключевые слова:* формирование; развитие; становление; профессионализм; обучение; образовательная организация МВД России.

Olga O. Popova

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia, olga250793@mail.ru

## FEATURES OF PROFESSIONALISM FORMATION IN CADETS AND STUDENTS AT THE STAGE OF TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

*Abstract.* Development of professional qualities in cadets and students at the stage of training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is a priority task of departmental education. The article presents the legal nature, characteristics of professional qualities in cadets and students at the stage of training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as the development and implementation in the educational practice of departmental higher educational institutions of organizational and pedagogical conditions for the formation, development of professional qualities in students.

*Keywords:* formation; development; professional qualities; training; educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Формирование профессионализма у курсантов и слушателей на этапе их обучения в образовательных организациях МВД России является сложным и многогранным процессом, требующим интеграции теоретических знаний и практических навыков. Важным аспектом этого процесса является воспитание гражданской ответственности и моральной устойчивости, что особенно актуально в условиях современного общества.

Учебный процесс включает в себя не только изучение законодательства, но и освоение психологии общения, методов работы с населением и алгоритмов действий в экстренных ситуациях. Акцент на практическое применение полученных знаний через образовательную практику способствует выработке профессиональной уверенности и высоких этических стандартов среди офицеров полиции.

В настоящее время в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации зафиксирован огромный некомплект личного состава. В официальных выступлениях глава ведомства генерал полиции В. А. Колокольцев неоднократно заявлял о негативных тенденциях набора кадров.

Согласно последним актуальным данным, представленным на официальном сайте МВД России, в

мае 2024 года некомплект личного состава в органах внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД РФ) в среднем по всем регионам России составил 152 тысячи человек. В патрульно-постовой службе некомплект составляет 26 %, в следственных подразделениях – 21 %, в уголовном розыске – 20 %.

Кроме того, в большинстве регионов России территориальные органы недосчитываются двух третей от необходимой численности личного состава. В отдельных регионах наблюдается ситуация, где некомплект кадров превышает показатель в 50 %. Так, в некоторых районах Костромской области нехватка сотрудников патрульно-постовой службы полиции (далее – ППС) составляет 90 %. В Свердловской области нехватка личного состава в ППС – 88 %, а в уголовном розыске – 62 %. В ряде районов Москвы в настоящее время некомплект участковых уполномоченных полиции составляет 75 % [1].

Сложившаяся ситуация с некомплектом кадров в системе МВД России в целом оказывает негативное влияние на уровень поддержания общественного порядка и обеспечения общественной безопасности в стране. На сегодняшний день значительно увеличена служебная нагрузка сотрудников ОВД РФ, которые продолжают нести службу

в территориальных органах МВД России. Данное обстоятельство негативно влияет как на моральное и физическое состояние, так и на оперативность и качество выполнения служебных задач.

В современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации, в период проведения Специальной военной операции принципиально важными вопросами являются: формирование, развитие и становление профессионализма обучающихся в образовательных организациях МВД России; формирование первоначального профессионально-трудового опыта; повышение мотивации к профессиональной ориентации федеральных государственных служащих на дальнейшую служебную деятельность по специальности.

Задача обеспечения МВД России квалифицированными специалистами в настоящее время весьма актуальна и перспективна. В образовательной организации МВД России реализуются профессиональные образовательные программы различных сфер правоохранительной направленности и вырабатывается ценностно-нормативная системообразующая конструкция, включающая профессионально-личностные стратегии дальнейшей жизни.

Кроме того, важную роль играет междисциплинарный подход, который объединяет правоохранные аспекты с социальными, экономическими и культурными контекстами, что позволяет учащимся вооружиться целостным пониманием своей роли в обществе и адаптироваться к вызовам, которые ставит время.

Для того, чтобы выявить особенности формирования и становления профессионализма у курсантов и слушателей на этапе обучения в образовательных организациях МВД России, целесообразно более подробно рассмотреть и определить правовую природу профессионализма сотрудника полиции.

По нашему мнению, ключевыми элементами профессионализма являются развитые профессиональные качества, высокая обученность, устойчивые умения и навыки профессионального самосовершенствования. Формирование и векторное развитие перечисленных элементов начинается сразу после зачисления на обучение в образовательную организацию МВД России и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности во всех звеньях системы профессионального образования.

Образовательная среда высшего учебного заведения Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – вуз МВД России) играет

ключевую роль в формировании профессионализма курсантов и слушателей. Поскольку включает в себя не только теоретические занятия, но и практическую подготовку в целом, практико-ориентированное обучение, а также патриотическое воспитание, морально-этические аспекты, способствующие развитию личностных качеств.

Курсанты и слушатели погружаются в образовательную среду, где формируются высокие стандарты профессионализма, ответственности и дисциплины. Взаимодействие с преподавателями, обладающими колоссальным опытом, позволяет будущим практическим сотрудникам правоохранительных органов не только усваивать теоретические знания, но и применять их в дальнейшей служебной деятельности.

Формирование командного духа, развитие лидерских навыков и критического мышления происходит через участие в образовательных, служебных, научных мероприятиях, что, безусловно, усиливает внимание к проблемам безопасности и правопорядка. Таким образом, образовательная среда вуза МВД РФ становится не просто местом для получения знаний, но и основным фактором, определяющим уровень профессионализма и готовность курсантов и слушателей к службе ОВД РФ.

Исследователи В. А. Козырев, И. К. Шалаев, А. А. Веряев под образовательной средой понимают функционирование конкретного учреждения образования. В применении к практике обучения и воспитания рассмотрены вопросы конструирования образовательной среды О. С. Газманом, М. В. Клариним, В. А. Ясвиным. Уделялось внимание данному вопросу в трудах основоположников систем развивающего обучения (В. В. Давыдов), ученых Института психологии Российской академии образования (В. В. Рубцов, В. И. Панов, Б. Д. Эльконин). В юридической педагогике проблемы образовательной среды образовательной организации МВД России изучались в работах В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко, В. Т. Бородавко.

Как отмечается в работах В. Т. Бородавко, «...образовательная среда вуза МВД России выступает как образ действительности, в которой осуществляется целенаправленная служебно-педагогическая деятельность, направленная на реализацию определенных ценностно-смысловых установок, а также протекают процессы, оказывающие образовательное и воспитательное влияние на личность курсанта» [2, с. 35].

В исследовании О. В. Евтихова утверждается, что «...образовательная среда – это педагогически

организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности и активную позицию учащихся в образовательном процессе...» [3].

Учитывая вышеизложенное, принципиально важно отметить, что профессионально-образовательную среду вуза МВД России, как фактор формирования профессионализма, характеризуют такие критерии, как многофункциональность и многопрофильность.

Критерий многофункциональности состоит из образовательного, профессионального, исследовательского, воспитательного, инновационного компонентов. Критерий многопрофильности включает в себя непрерывное субъект-субъектное взаимодействие «курсант – преподаватель – территориальный орган внутренних дел» в системе высшего образования.

По мнению профессора А. А. Бодалёва, «...высокий профессионализм – это не только яркое развитие способностей, но и глубокие и широкие знания. Профессионализм – нетипичное, нестандартное владение умениями, которые необходимы для успешного выполнения этой деятельности» [4, с. 23].

В настоящее время существует множество научных подходов к рассмотрению проблемы профессионализма и самосовершенствования специалистов в профессии. В научных трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалёва, Н. В. Кузьминой [4; 5; 6] детально исследована акмеология профессиональной деятельности. Ядром данного научного направления выступает такая концепция: «...если преподаватели всех уровней профессионального образования осваивают акмеологический подход к исследованию факторов достижения вершин в любом виде профессиональной деятельности, если они научат студентов акмеологическим стратегиям и технологиям самодвижения к вершинам продуктивности и профессионализма... Россия получит необычайное ускорение выхода из кризиса образования, науки, общественной жизни» [6, с. 11–12].

На качество профессиональной подготовки представителей правоохранительной сферы серьезное влияние оказывает модернизация и динамическое обновление образовательной системы Российской Федерации в соответствии с запросами человека, общества и государства. Принципиально важно, чтобы сотрудники полиции, впервые принятые на службу в ОВД РФ, с первых дней обучения в вузе приступали к изучению методики и технологии самосовершенствования.

Профессорско-преподавательский состав, сотрудники факультетов, курсов образовательной организации МВД России должны создавать необходимые организационно-педагогические условия, направленные на повышение продуктивности профессиональной деятельности, а также на формирование, становление и развитие профессионализма обучающихся.

В процессе данного исследования нами было проведено стандартизированное интервьюирование, направленное на изучение профессиональных взглядов профессорско-преподавательского состава и сотрудников Барнаульского юридического института МВД России (далее – БЮИ МВД России) на состояние, роль и место профессионального совершенствования в учебной, служебной и будущей практической профессиональной деятельности курсантов и слушателей.

В рамках проведенного интервьюирования нами исследованы вопросы, направленные на изучение и установление путей оптимизации процесса становления профессионализма курсантов и слушателей в период обучения в образовательной организации МВД России. Такому аспекту как развитие профессионализма курсантов и слушателей в период прохождения учебной практики и преддипломной практики уделено особое внимание.

Большинство респондентов (70 %) отметили, что для выполнения профессиональных функций достаточно иметь качественное базовое образование, при этом 31 % считают, что необходимо регулярно совершенствовать профессиональные и личные качества. Стоит отметить, что 45 % респондентов, принявших участие в исследовании, полагают, что совершенствовать профессиональные качества курсантов и слушателей необходимо в процессе практико-ориентированного обучения (стажировка, учение в территориальных органах МВД России, учебная и преддипломная практика).

Более 75 % опрошенных респондентов указали, что мотивация является приоритетным организационно-педагогическим условием эффективной профессиональной деятельности учащихся; 65 % респондентов отметили, что немаловажным условием эффективной профессиональной деятельности является регулярная, систематическая работа по самообразованию. Такие условия эффективной профессиональной деятельности, как дисциплинированность, исполнительность, настойчивость, трудолюбие и ответственность, выбрали 49 % опрошенных респондентов.

Проведенное интервьюирование показало: большинство сотрудников института уверены, что регулярная работа над профессиональным совершенствованием курсантов и слушателей БЮИ МВД России оказывает положительное влияние на формирование и развитие профессионализма учащихся.

Кроме того, анализ результатов ранее проводимых исследований автора [7] свидетельствует о том, что прямое воспитательное, образовательное и профессионально-служебное воздействие на курсантов и слушателей оказывают не только преподаватели, но и сотрудники факультетов, начальники и сотрудники курсов, кураторы учебных групп. В образовательной организации МВД России высокий педагогический и практический эффект достигается путем интеграции реальных практических задач в повседневную образовательную деятельность.

Одним из приоритетных направлений образовательного процесса является практическая подготовка курсантов и слушателей. В современной системе высшего образования практико-ориентированная подготовка выступает начальной ступенью первоначального профессионально-трудового опыта молодых специалистов.

Практико-ориентированное обучение является одним из организационно-педагогических условий становления, формирования и развития профессионализма курсантов и слушателей на этапе обучения в образовательной организации МВД России. Кроме того, практико-ориентированное обучение направлено на формирование первоначального профессионально-трудового опыта, повышение мотивации к профессиональной ориентации федеральных государственных служащих на дальнейшую служебную деятельность по специальности.

Требования к практической подготовке выпускников высших учебных заведений, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции определены в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС) [8].

Виды практик, способы их проведения определены образовательной программой, которая разрабатывается в соответствии с ФГОС. Образовательная организация МВД России в строгом соответствии с ФГОС разрабатывает программу практики по конкретной специальности, специализации и профилю образовательной программы.

Учебная практика подразделяется на такие типы, как ознакомительная, оперативно-служебная, правоохранительная, правоприменитель-

ная. В свою очередь производственная практика включает в себя практику по профилю профессиональной деятельности, оперативно-служебную, правоохранительную, правоприменительную и преддипломную практику. Кроме того, в дополнение к вышеуказанным типам практик примерная основная образовательная программа может содержать рекомендуемые типы практик.

В повседневной образовательной деятельности практико-ориентированное обучение также реализуется посредством проведения отдельной дисциплины «Учение». Образовательная организация разрабатывает программу дисциплины «Учение» по каждой специальности, соответствующей специализации и профилю подготовки. В содержание программы входят такие разделы, как перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотношенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы; место дисциплины в структуре образовательной программы; объем дисциплины в зачетных единицах с указанием количества академических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с профессорско-преподавательским составом (по всем учебным занятиям) и на самостоятельную работу обучающихся; тематический план дисциплины; содержание дисциплины, структурированное по темам (разделам); перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся; фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине; перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины; методические указания для обучающихся по освоению дисциплины.

Практические занятия по дисциплине «Учение» проходят в территориальных ОВД РФ, где курсанты и слушатели напрямую взаимодействуют с практическими работниками – представителями различных подразделений. В рамках проведения занятий такого типа учащиеся погружаются в конкретные практические ситуации, решают служебные задачи, знакомятся с документацией, порядком и правилами заполнения служебных документов.

Для повышения эффективности изучения данной дисциплины, с целью закрепления полученных знаний в системе дистанционного обучения «Moodle» БЮИ МВД России созданы электронные курсы «Учение» по каждой специальности. Каждый электронный курс включает в себя: нормативно-правовые акты, основную литературу, дополнительную литературу, полное содержание изучаемых тем и задания в виде практических ситуаций.

После изучения каждой темы в конкретном подразделении территориального органа МВД России курсанты и слушатели в электронном курсе заполняют отчет о проделанной работе. Фиксируется подразделение, в котором проходило практико-ориентированное занятие, специальное звание, Ф. И. О., должность сотрудника территориального органа МВД России, проводившего учебное занятие.

Принципиально важно подробно указать в отчете следующую информацию: объем проделанной работы; возможность ознакомления со служебной документацией; работа с населением по обращениям, поступающим в подразделения территориального органа МВД России; решение служебных задач в условиях работы территориального органа МВД России; применение норм законодательства в конкретных практических ситуациях. Данные сведения подлежат подробному изучению профессорско-преподавательским составом. Делается вывод о результатах прохождения практико-ориентированного обучения и в целом об освоении учебной дисциплины «Учение».

В рамках педагогического наблюдения мы пришли к выводу, что проведение практико-ориентированных занятий в территориальном органе МВД России – ключевое организационно-педагогическое условие формирования, становления и развития профессионализма курсантов и слушателей. Практические занятия такого типа укрепляют мотивацию на продолжение обучение в ведомственном вузе, дальнейшую работу по выбранной специальности. Следует отметить, что вопросы формирования, становления и разви-

тия профессионализма курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России являются весьма приоритетными. Подготовка квалифицированных кадров-профессионалов, обладающих высоким уровнем интеллекта, способных к анализу и принятию управленческих, правовых и служебных решений – прерогатива образовательных организаций МВД России.

В целях реализации требований общества (социальный заказ) и требований государства (государственный заказ) к деятельности сотрудника ОВД РФ принципиально важно формировать и развивать профессионализм курсантов и слушателей именно на начальном этапе обучения в образовательной организации МВД РФ.

Таким образом, полагаем, что педагогическую систему профессионального и личностного совершенствования сотрудника ОВД РФ составляют такие элементы:

- 1) организация образовательного процесса по программам профессионального обучения;
- 2) образовательная среда с организационно-педагогическими условиями формирования и становления профессионализма;
- 3) развитие профессионализма в процессе обучения в системе морально-психологической, служебной и физической подготовки в сочетании с непрерывным самообразованием и воспитанием;
- 4) развитие профессионально важных личных качеств, нравственных установок, ценностных ориентаций в процессе выполнения социальных ролей, не связанных с решением профессиональных задач.

### Список источников

1. Министерство внутренних дел Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/> (дата обращения: 10.09.2024).
2. Бородавко Л. Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 303 с.
3. Евтихов О. В., Адольф В. А. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 30–34.
4. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 165 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. М.: Питер, 2010. 282 с.
6. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
7. Попова О. О., Кузнецова Л. В. Особенности практической подготовки в образовательных организациях МВД России // Молодежный вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2024. № 1. С. 147–151. EDN TJRXBX.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.09.2024).

*Статья поступила в редакцию 13.09.2024; одобрена после рецензирования 30.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 13.09.2024; approved after reviewing 30.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 373.5.016:514

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-55-60

Оксана Анатольевна Тыщенко

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

## СТРУКТУРИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ВЫДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ

*Аннотация.* Важная составляющая профессионального становления учителя – понимание влияния психофизиологических особенностей учащихся на успешность обучения, умение прогнозировать возможные трудности восприятия материала учащимися, владение приемами структурирования учебного материала, уменьшающими эти трудности. В статье рассмотрены полнезависимость и полнезависимость как стилевые особенности мышления, влияющие на успешность обучения геометрии. Представленные методические приемы структурирования учебного материала учитывают полнезависимость значительного количества учащихся.

*Ключевые слова:* психофизиологические особенности; особенности восприятия; полнезависимость; полнезависимость; тест включенных фигур; структурирование учебного материала; базовая геометрическая конфигурация; ключевая задача.

Oksana A. Tyshchenko

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ttoksana@yandex.ru*

## STRUCTURING STUDY MATERIAL BY IDENTIFYING KEY TASKS AS A TOOL IN DEVELOPING FIELD INDEPENDENCE IN SCHOOLCHILDREN (CASE STUDY: GEOMETRY CLASSES)

*Abstract.* An important component of a teacher's professional development is understanding the influence of students' psychophysiological characteristics on learning success, the ability to predict possible difficulties in students' perception of the material, and mastery of techniques for structuring educational material that reduce these difficulties. The article considers field dependence and field independence as stylistic features of thinking that affect the success of learning geometry. The presented methodological techniques for structuring educational material take into account the usefulness of a significant number of students.

*Keyword:* psychophysiological features; perception features; field dependence; field independence; test of included shapes; structuring of educational material; basic geometric configuration; key task.

Сложно не согласиться с мнением И. Ф. Шарыгина о том, что наличие трудностей в изучении и преподавании геометрии противоречит естественному интересу ребенка к окружающему его пространству и объектам этого пространства, а также общеизвестной роли геометрии в развитии у ребенка логического и пространственного мышления [1].

Наличие трудностей при изучении геометрии у современных школьников подтверждается результатами итоговых экзаменов по математике. В качестве одной из основных причин называется неразвитость наглядных геометрических представлений [2, с. 5]. Парадокс: наглядность в процессе обучения существенно усилена за счет возможностей современных информационно-коммуникационных технологий, а наглядные представления учащихся при этом сформированы слабо.

Информационно-коммуникационные технологии, наряду с очевидными преимуществами (увеличение скорости предъявления заданий, разнообразие их форм, высокий уровень визу-

ализации, более качественное изображение и др.), минимизируют предметную деятельность современных детей, заменяя ее виртуальной. Кроме того, уменьшился вклад школьных нематематических дисциплин в формирование пространственного мышления учащихся основной и старшей школы. Крой из ткани, дерева, бумаги, предполагавший действия с физическими моделями, их соединение, сопоставление, наблюдение возможного взаимного расположения, ушли из списка видов деятельности с реальными предметами – прообразами геометрических фигур.

Изображение, как вариант моделирования видимой или описанной словесно геометрической ситуации, возникает почти исключительно и впервые на уроках геометрии. Это результат длительного отсутствия в школьных учебных планах такого предмета, как черчение.

В свое время в качестве рекомендаций разработчиками содержания итоговых экзаменов по математике предлагалось использовать при обучении решению геометрических задач соот-

ветствующие «модели-подсказки» для самостоятельной визуализации условия задачи, поиска и проверки ее решения. Рассмотренные в данной статье базовые геометрические конфигурации или ключевые задачи, представленные чертежом, на основе которых предлагается структурировать учебный материал, фактически являются такими моделями-подсказками. Представленная в статье методика обучения решению геометрических задач на основе выделения и тщательного изучения ключевых задач с последующей группировкой материала вокруг них учитывает, кроме того, полезависимость большинства учащихся.

Сказанное позволяет считать актуальной заявленную тему, проблема которой состоит в поиске возможностей сохранения естественного интереса ребенка к окружающему его пространству при систематическом изучении геометрии в школе.

Цель: определить возможные причины затруднений учащихся при решении геометрических задач, описать методические приемы, снижающие трудности восприятия геометрического материала.

Объект: процесс обучения математике в школе.

Предмет: структурирование учебного материала при обучении геометрии, учитывающее полезависимость большинства школьников.

Методы: анализ литературы, педагогический эксперимент.

В своих рассуждениях мы исходим из того, что индивидуальный когнитивный стиль не является ни достоинством, ни недостатком обладателя этого стиля. При обучении различному содержанию более эффективным или, наоборот, препятствующим усвоению определенного содержания становится то один, то другой стиль восприятия информации. В условиях разнообразия содержания обучения в школе ценным качеством становится мобильность способов восприятия и переработки информации.

Эксперименты психологов по изучению восприятия (Герман Виткин) показали, что у части испытуемых результаты опытов серьезно зависели от фона, на котором воспринимался объект. Как правило, на пестром, узорчатом фоне (поле восприятия) им было сложно выделить заданный объект. Эти испытуемые получили название полезависимых. Восприятие таких людей является преимущественно целостным, глобальным, недифференцированным. Полезависимыми были названы люди, которые могли быстро и точно выделить фигуру из фона. Восприятие у таких людей оказалось ориентированным на детали,

более аналитичным и дифференцированным. К. Б. Готтшальдт выявил полезависимость 60 % испытуемых.

Считается, что «полезависимость-полenezависимость» формируется как когнитивный стиль только к 17 годам и меняется с изменением уровня образованности [3, с. 58]. Заметим, что в 13–14 лет, когда начинается изучение систематического курса геометрии, практически все дети являются полезависимыми. При этом, по данным М. А. Холодной, у всех людей до 17 лет наблюдается возрастание полenezависимости [4].

При обучении геометрии базовым умением надо считать умение выделить в «загроможденном» чертеже знакомую часть, конфигурацию, которая определяет условие применимости той или иной теоремы и, следовательно, позволяет продвинуться в решении задачи. Это умение связано с развитием полenezависимости.

Казалось бы, изучив геометрический факт и соответствующую ему геометрическую конфигурацию, ученик будет воспринимать более сложный чертеж как совокупность изученных простых конфигураций-фактов или как известную конфигурацию плюс дополнительные части. Однако экспериментальные исследования психологов еще в 20-х годах прошлого века показали, что это происходит крайне редко. Это объясняет объективную трудность многих школьников – «знаю теорему, но не вижу ее на чертеже к задаче», «знаю теорию, но не могу ее применить».

Считается, что учет когнитивного стиля обучения не должен сводиться к обучению в предпочитаемом учеником стиле, т. к. в этом случае для ученика закрывается возможность развития, расширения способов действия, возможность освоения определенной области знаний. Имеет смысл рассматривать когнитивный стиль как фундамент, стартовую площадку для индивидуального, личностного развития ученика. В связи с этим возникает вопрос о возможности овладения человеком когнитивным стилем, который ему несвойственен, вопрос о возможности рассмотрения его как неиспользованного резерва для личностного роста, интеллектуального развития.

Существует концепция «мобильности», согласно которой индивиды, развивающиеся в рамках одного стиля, могут вырабатывать некоторые качества, присущие людям с другим стилем. При этом существуют личности, у которых базовая форма стилевого поведения может быть более мобильной, чем у других. Способные переходить

от элементов одного стиля к другому имеют реальные преимущества перед другими субъектами. Поэтому достижение можно считать одной из целей обучения.

В 2018/19 учебном году в рамках дипломного проекта К. А. Пресняковой «Базовые геометрические конфигурации в задачах на подобие» был проведен тест включенных фигур Готтшальдта в двух восьмых классах гимназии № 27 г. Барнаула. Суть заданий теста – найти в сложных чертежах элементы, подструктуры, совпадающие с заданными эталонными фигурами.

Одна из задач, которая ставилась при проведении теста включенных фигур, – выявление причин затруднений учащихся при решении геометрических задач. Предполагаемая причина – несформированность умения выделять из «фона» – полного чертежа к задаче – подструктуры, которая является ключом к ее решению, т. е. полезависимость учащихся. Из 26 учеников, прошедших тест, только пятеро набрали индекс больше 2,5 и были отнесены к полезависимым. Остальные, согласно авторской методике подсчета Готтшальдта, отнесены к полезависимым.

Полученные результаты о полезависимости большинства учащихся были учтены при разработке методики обучения решению задач по теме «Подобие треугольников».

Термин «базовая геометрическая конфигурация» рассматривался как синоним термина «простой эталон» в тесте включенных фигур Готтшальдта, а по содержанию – близким к понятию «ключевая задача», «опорная задача» (задача-факт, задача-метод), распространенному при обучении математике. Решение сложной задачи в некотором смысле можно считать комбинацией опорных ключевых задач. Количество ключевых задач в процессе продвижения по теме увеличивается. Кроме того, повышение индивидуального уровня геометрической подготовки школьника естественно сопровождается увеличением количества ключевых задач. Их количество в активном использовании – один из показателей качества освоения учебного материала учащимся.

Использование термина «базовая геометрическая конфигурация» в большей степени соответствовало графическому представлению ключевой задачи в виде рисунка или чертежа. Таким образом, в рамках этой статьи будем считать базовой геометрической конфигурацией ключевую задачу, представленную в виде изображения. Выполненная на чертеже ключевая задача представляет со-

бой модель-подсказку-деталь, которую ученику рекомендуется «искать» в загроможденных фоновых чертежах к более сложным задачам и применять соответствующие задаче факты.

В мае 2024 года на презентации результатов одной из курсовых работ, связанной с влиянием психофизиологических особенностей учащихся на успешность в изучении геометрии, выступавший провел с аудиторией тест включенных фигур Готтшальдта. Возникла ситуация, которая вывела участников тестирования при последующем обсуждении на методическую идею.

Как и ожидалось, у многих участников тестирования возникли трудности в выделении эталонных фигур в загроможденных чертежах Готтшальдта. Это сопровождалось эмоциями огорчения и разочарования в своих возможностях: «я ничего не могу найти», «ничего не вижу». Нарушая эксперимент, организатор тестирования начала объяснять, куда и как смотреть. Это привело к тому, что многие студенты с энтузиазмом и интересом продолжили выполнять тест. Итогом этой деятельности стало предложение участников повторно пройти тест: «теперь я поняла, как смотреть», «хотелось бы еще раз пройти тест», «теперь у меня точно получится лучше».

Проведенная работа подтвердила выявленную Готтшальдтом закономерность о полезависимости большинства людей на студенческой группе и группе школьников. Обнаружилась возможность развития умения учащихся выделять нужную подструктуру из фона, т. е. возможность развития черт полезависимости. Кроме того, занимательная форма теста, видимо, не является нейтральной характеристикой в эффективности этой деятельности. В отечественных сборниках с математическими развлечениями есть подобные задания. Например, к рисунку, на котором треугольник пересечен несколькими прямыми, ставится вопрос о количестве изображенных треугольников.

Небольшие методические усилия «знающего» (учащегося или педагога) привели к нужному результату – вызвали желание поиграть еще, потренировать и проявить возникшее умение выделять зрительно из фона нужную фигуру – «простой эталон».

Желательно выделить специальное время на уроке, например на этапе актуализации, для систематического «прокачивания» умения выделять в загроможденных чертежах эталоны – соответствующие теме базовые геометрические

конфигурации. Предлагается это делать на тренажерах, соответствующих по конструкции тесту включенных фигур Готтшальдта.

В рамках дипломного проекта совместно с К. А. Пресняковой разработан тренажер по теме «Подобие треугольников», который апробирован в гимназии № 27 на уроках обобщающего повторения. Промежуточные результаты исследования представлены в публикации [5]. Понятие «подобие треугольников» относится к одному из трех видов математических понятий, которые отражают отношения между объектами, а не сами объекты. Э. К. Брейтигам, описывая особенности

формирования таких понятий, отмечает, что для описания этих понятий используются предложения, непосредственно не содержащие инструментария применимости. Для их использования при решении конкретных задач требуется довольно длительная, сложная работа по построению соответствующего инструментария [6, с. 69]. Выбор темы «Подобие треугольников» определялся объективной сложностью формирования соответствующего понятия.

По теме «Подобие треугольников» базовыми геометрическими конфигурациями (эталонными фигурами) предлагается считать следующие (рис. 1).

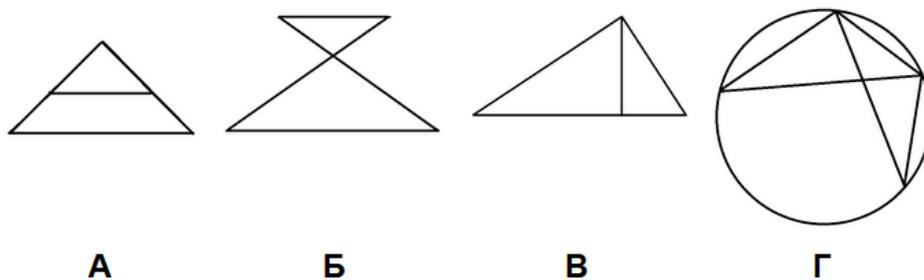


Рис. 1. Эталонные фигуры по теме «Подобие треугольников»

Представленные эталонные фигуры по теме «Подобие треугольников» должны стать визуализированным итогом тщательной работы учащихся над соответствующими задачами. В каждой из задач обосновывается подобие треугольников. Далее предлагаются задания, в которых необходимо обосновать эти же факты, но при ином расположении конфигурации (поворот на  $90^\circ$ , на  $180^\circ$ ), при нетипичном обозначении точек, при варьировании размера конфигурации, а также задания,

где дополнительно требуется найти какой-нибудь линейный размер.

Целесообразно предложить учащимся сделать карточку, на которой вручную самостоятельно изображать очередную изученную ключевую задачу, накапливая постепенно список базовых геометрических конфигураций – моделей-подсказок по теме.

Ниже представлены некоторые задания тренажера для развития полнезависимости при изучении подобия треугольников (рис. 2).

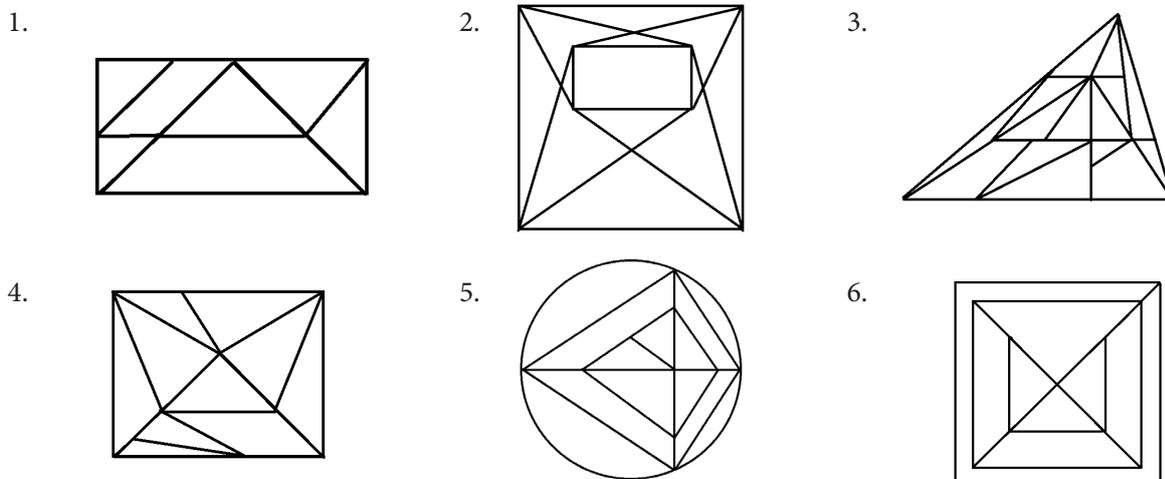


Рис. 2. Задания тренажера по теме «Подобие треугольников»

Ясно, что тренажер – открытая система, которая может дополняться самим учителем, учащимися.

Разработанная методика обучения решению задач по теме «Подобие» имеет признаки универсальности. В дальнейшем при разработке курсовых и дипломных проектов методика интерпретировалась на новом математическом содержании, уточнялась, детализировалась на задачах по темам «Площадь треугольника», «Вписанная и описанная окружность».

Результаты работы сформулируем в виде методических рекомендаций. Структурирование учебного материала при подготовке уроков по теме целесообразно начинать с выделения в материале учебника «базовых геометрических конфигураций», ключевых задач. Конфигурацию можно считать базовой, а соответствующую задачу ключевой, если другие задачи темы решаются с помощью нее, опираются на нее.

Целесообразно организовать тщательное изучение каждой из базовых геометрических конфигураций. Цель – формирование устойчивого умения «узнавать» конфигурацию, быстро и аккуратно изображать ее сначала на клетчатой бумаге, затем на обычной; бегло обосновывать факт, заключенный в этой конфигурации, а также выделять базовую конфигурацию в «загроможденном» чертеже.

При решении задач конфигурация сначала предъявляется вместе с условием задачи или вместо условия (задача на готовом чертеже). При этом желательно варьировать несущественные признаки и предъявлять базовую конфигурацию в разных положениях, в частности, поворачивая ее по-разному, использовать нестандартные обозначения. Кроме того, важно каждую базовую конфигурацию включать в «загроможденные» чертежи до комплексного использования всех базовых геометрических конфигураций темы, формируя постепенно умение видеть данную конфигурацию сначала в нестандартном положении, с нетипичными обозначениями, с небольшими «загромождениями».

После тщательного изучения всех основных базовых конфигураций темы предлагаются задачи на различные базовые конфигурации, обязательным этапом решения которых будет выбор из всех известных нужной именно для этой задачи конфигурации.

Кроме того, в течение всей темы предлагается продолжать целенаправленную работу по развитию полнезависимости, выработке умения зрительно выделять базовую конфигурацию из фона (сначала одну, позже – несколько). Эта деятель-

ность может быть организована с помощью тренажера, составленного по типу теста «включенных фигур» Готтшальдта.

При проверке сформированности умения выделять базовую геометрическую конфигурацию из фона можно предложить учащимся использовать цвет, а при решении многошаговых задач – «разобрать» чертеж: увидел базовые конфигурации и вынес их из общего чертежа, чтобы вспомнить известные факты про выделенные фрагменты. Затем, обращаясь при необходимости к тому или иному фрагменту, предлагается собрать исходный чертеж, постепенно создавая решение.

В обучении геометрии умение вычлнить подструктуру, базовую геометрическую конфигурацию является залогом успеха при решении задач. Это умение является «встроенным» лишь для небольшого числа школьников. Предлагаемые приемы структурирования геометрического учебного материала учитывают полезависимость значительного числа учащихся и имеют универсальный характер, что позволяет реализовать их при изучении любой темы школьного курса планиметрии.

В статье представлены результаты работы, в том числе экспериментальной работы, которая велась с 2019 года в рамках руководства курсовыми и дипломными проектами студентов ИИТиФМО АлтГПУ направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профилей «Математика и Информатика», «Физика и Математика».

Предложенная методика соответствует общим подходам формирования математических понятий. Ее особенность заключается в способе структурирования учебного материала с четким выделением ключевых задач темы и оформлением их в виде изображений, а также в целенаправленном формировании умения учащихся видеть базовые геометрические конфигурации в загроможденных деталях чертежах. Это умение предложено формировать с помощью тренажеров, выполненных по аналогии с тестами включенных фигур Готтшальдта. В статье представлены базовые геометрические конфигурации по теме «Подобие треугольников» и примеры заданий-тренажеров для формирования указанного умения.

В перспективе возможна детализация разработанного подхода и его реализация для других тем курса планиметрии, а также разработка подобной методики для обучения решению задач курса стереометрии. Кроме того, представляется интересным исследование вопроса особенностей

в стратегиях организации процесса усвоения для различных видов понятий при описанном способе структурирования учебного материала, а именно: для понятий реальных объектов, присутствующих в личном опыте учащихся; для понятий,

которые отражают отношения между объектами, а не сами объекты; для так называемых основных понятий, которые не определяются обычным способом через родовое понятие и видовое отличие, а описываются аксиомами.

### Список источников

1. Шарыгин И. Ф. Рассуждения о концепции школьной геометрии. М.: Изд-во Московского центра непрерывного математического образования, 2000. 56 с. URL: [https://www.mathedu.ru/text/sharygin\\_rassuzhdeniya\\_o\\_kontseptsii\\_shkolnoy\\_geometrii\\_2000/p0/](https://www.mathedu.ru/text/sharygin_rassuzhdeniya_o_kontseptsii_shkolnoy_geometrii_2000/p0/) (дата обращения: 31.08.2024).
2. Ященко И. В., Высоцкий И. Р., Семенов А. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по математике. URL: [https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/ma\\_mr\\_2023.pdf](https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/ma_mr_2023.pdf) (дата обращения: 31.08.2024).
3. Методика обучения математике: учебник для академического бакалавриата: в 2 ч. / под ред. Н. С. Подходовой, В. И. Снегуровой. М.: Юрайт, 2019. Ч. 1. 274 с.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев: КГУ, 1990. 344 с.
5. Преснякова К. А. Базовые геометрические конфигурации в задачах на подобие // Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе: материалы X Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 24–25 октября 2019 года / под науч. ред. И. В. Кисельникова, И. Г. Кулешовой. Барнаул: АлтГПУ, 2019. С. 122–124.
6. Дидактические основы математики в общем образовании: учебное пособие / Э. К. Брейтигам, И. В. Кисельников, И. Г. Кулешова, О. А. Тыщенко. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 236 с.

*Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 378.016:58

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-61-67

**Дмитрий Сергеевич Щуряков***Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, shuryakoff@yandex.ru***Дарья Игоревна Казанцева***Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, da46611@gmail.com***Александр Сергеевич Ревушкин***Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, alrevushkin@gmail.com*

## ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ КРЕАТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА МОЛОДЕЖИ К БОТАНИЧЕСКОЙ НАУКЕ

*Аннотация.* Целью статьи является анализ деятельности creatively-образовательного пространства и характеристика его роли в повышении интереса студенчества к ботанической науке. Для этого применены методы критического анализа, сравнительно-сопоставительный и сравнительно-историко-типологический метод. Охарактеризован авторский опыт реализации мероприятий проекта. Выявлены достоинства, недостатки и перспективы развития ботанического кружка ТГУ. Выдвинуты основополагающие принципы студенческих объединений данного типа и рекомендации по их организации на базе учебных заведений.

*Ключевые слова:* студенческие объединения; внеучебная деятельность; дополнительное образование; взаимодействие студентов и преподавателей; ботанический кружок.

**Dmitry S. Schuryakov***Tomsk State University, Tomsk, Russia, shuryakoff@yandex.ru***Darya I. Kazantseva***Tomsk State University, Tomsk, Russia, da46611@gmail.com***Aleksandr S. Revushkin***Tomsk State University, Tomsk, Russia, alrevushkin@gmail.com*

## THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE CONCEPT OF A CREATIVE AND EDUCATIONAL SPACE IN ORDER TO INCREASE THE INTEREST OF YOUNG PEOPLE IN BOTANICAL SCIENCE

*Abstract.* The purpose of the article is to analyze the activities of the creative and educational space and characterize its role in order to increase the interest of students in botany. To do this, the methods of critical analysis, comparative and comparative-historical-typological methods are applied. The author's experience of project realization is characterized. The advantages, disadvantages and prospects of development of the TSU botanical circle are revealed. The fundamental principles of student associations of this type and recommendations for their organization on the basis of educational institutions are presented.

*Keywords:* student associations; extracurricular activities; additional education; interaction of students and teachers; botanical circle.

В последние годы наблюдается тревожная тенденция снижения интереса молодежи к ботанике в целом и ее отдельным направлениям. Данные фундаментальные области биологической науки играют ключевую роль в понимании экосистем и их устойчивости, однако число студентов, выбирающих их в качестве своего профессионального пути, заметно уменьшается. Для развития и сохранения ботаники важно обеспечить достойную смену, но как же заинтересовать молодежь? Один из эффективных способов – создание студенческих объединений, таких как ботанический кружок, способных не только вдохновить студентов на научно-исследовательскую деятельность, но и предоставить им платформу для получения практического опыта, обмена знаниями и развития

соответствующих навыков в минимально формализованной обстановке. Таким образом, целью статьи является анализ и обсуждение опыта реализации концепции creatively-образовательного пространства с выделением на его основе перспектив его дальнейшего, наиболее эффективного развития.

Изучению студенческих объединений было посвящено большое число трудов. В работах преимущественно отечественных авторов рассматривались как роль студенческих объединений в развитии студентов [1, с. 198], так и виды и направления их деятельности [2, с. 341]. Не осталась без внимания и проблематика взаимодействия студенческих объединений с потенциальными работодателями [3, с. 125]. Зачастую ав-

торы приходят к мысли о важности студенческих объединений в развитии социальной активности, ответственности и профессиональных компетенций студентов [4, с. 7; 5, с. 5; 6, с. 74].

По классификации Л. В. Альмяшевой внеучебное объединение студентов и преподавателей кафедры ботаники ТГУ можно отнести к факультетским (т. е. объединения формируются из числа студентов факультета различных курсов) [7, с. 142]. Т. Б. Котлова предлагает дифференцировать студенческие общественные объединения по юридическому статусу (официальные и неформальные). В таком случае ботанический кружок, несомненно, является неформальным объединением (подчиняется администрации вуза, призван решать проблемы в рамках корпоративного студенческого сообщества) [8, с. 25].

Общим вопросам классификации студенческих объединений посвящена обзорная статья Е. Ю. Лепешкиной. В ней автор приводит и свою классификацию студенческих объединений, выделяя их по принципу направленности и содержания их деятельности в вузе: спортивные, научные, профессиональные, добровольческие, историко-патриотические, политические, информационные, творческие [9, с. 337]. Руководствуясь данным подходом, мы не можем отнести Ботанический кружок 2.0. к какому-либо одному типу – объединение одновременно и в равной степени включает в себя как научные и профессиональные, так и творческие элементы.

Не можем не отметить, что ботанический кружок как студенческое объединение – явление не новое и не локальное. В разных форматах и в рамках всевозможных концепций таковые кружки функционировали и существуют по сей день в достаточном количестве высших учебных заведений нашей страны. Так, например, интересный опыт организации ботанического кружка как одной из форм научно-исследовательской работы обучающихся представлен сотрудниками Мичуринского государственного аграрного университета [10, с. 1]. Объединение характеризуется научно-исследовательской направленностью, а отличительной чертой программы кружка является отдельный блок мероприятий, посвященный встречам с ведущими специалистами (работодателями) в области агрономии, садоводства, выпускниками учреждения.

Сотрудники кафедры фармакогнозии и ботаники Курского государственного медицинского университета делятся опытом организации студенческого научного объединения в подготовке будущих специалистов-провизоров [11, с. 117]. Связанная с осо-

бенностями учебного процесса специфика кружка заключается в том, что одновременно функционируют две секции: ботаническая (для студентов 2-го курса) и фармакогностическая (старшекурсники). Важно отметить, что в учебном подразделении при кафедрах существует целая сеть таких кружков, которые находятся в постоянном взаимодействии. На заседания также приглашаются специалисты из соответствующих областей науки. Таким образом, кружки здесь выполняют роль творческих, идейных и научно-исследовательских центров.

Ботанический кружок Российского государственного аграрного университета (МСХА имени К. А. Тимирязева) представляет собой академическое сообщество, активно способствующее популяризации ботанической науки среди студентов. Основной целью кружка является расширение знаний о растениях, их строении, жизнедеятельности и разнообразии, а также привлечение интереса к ботанике как важному направлению биологии. В рамках кружка регулярно проводятся лекционные занятия по различным аспектам ботаники, которые ведут ведущие ученые, преподаватели и аспиранты учреждения и других образовательных учреждений. Кружок также активно использует телеграм-канал для информационной поддержки [12], где помимо анонсов заседаний публикуются интересные факты о растениях, способствующие обогащению знаний студентов и расширению ботанического кругозора.

Ботанический кружок «Современная ботаника» МГУ им. М. В. Ломоносова, в отличие от других кружков, ориентирован на школьников, а не на студентов. Однако как учащиеся, так и преподаватели университета активно участвуют в работе с юными ботаниками, передавая им свои знания и опыт. Цель кружка – привлечение молодых талантов и подготовка их к обучению на биологическом факультете МГУ. В рамках кружка проводятся экспедиции, многодневные практики и лекции, развивающие практические навыки и интерес к ботанике. Для вступления в кружок требуется прохождение небольших вступительных испытаний. Информация о деятельности кружка доступна на сайте [13] и в группе «ВКонтакте», что помогает организовать работу и расширять аудиторию проекта, привлекая новых участников.

Большая часть рассмотренных выше ботанических объединений, за исключением кружка МГУ, представляет собой главным образом научно-теоретические объединения с минимальным акцентом на практическую деятельность. В данных кружках инициатива и руководство сосредоточены в руках

взрослых преподавателей, организующих и проводящих занятия. Однако такие объединения зачастую не предоставляют учащимся возможность работы в неформальной обстановке, использования интересных игр, квестов, внедрения интерактивных элементов или отсылок из популярной культуры для более увлекательного и результативного познавательного процесса.

В теоретической основе данной статьи лежит критический анализ исследований, посвященных вопросам классификации и определения студенческих объединений в системе высшего образования. Авторами также применен комплексный анализ деятельности креативно-образовательного пространства на базе кафедры ботаники Национального исследовательского Томского государственного университета. Для сопоставления результатов деятельности кружка с достижениями других подобных студенческих объединений использовались сравнительно-сопоставительный и сравнительно-историко-типологический метод сравнения.

Ботанический кружок 2.0. – креативно-образовательное объединение студентов и преподавателей, любителей и профессионалов ботанической науки. Главная цель – обмен опытом и передача знаний, обсуждение различных вопросов. Проект преследует концепцию открытого микрофона, где каждый участник считается равноправным членом кружка и может предложить тему для обсуждения, провести конкурс, представить доклад и пр.

Обозначение «2.0.» имеет глубокий смысл. Традиция заседаний боткружка присутствовала (но, к сожалению, прервалась) ранее на кафедре ботаники ТГУ, одной из старейших в университете. Группа инициативных студентов кафедры возложила на себя ответственную роль возрождения доброй традиции при поддержке старших коллег и с ориентацией на молодое поколение как преемников и продолжателей правого дела.

В дореволюционные годы в Томском университете под руководством П. Н. Крылова начала складываться сибирская ботаническая школа. Ее основой стал студенческий кружок «маленьких ботаников», созданный при университетском гербарии. Организация кружка была сложной задачей, так как естественные дисциплины на медицинском факультете играли второстепенную роль. Тем не менее кружок привлек настоящих энтузиастов ботаники. В него вошли студенты медицинского факультета Б. К. Шишкин, впоследствии член-корреспондент АН СССР, и Л. А. Уткин, студенты ТТИ В. В. Ревердатто и К. Т. Тюменцев, а также слушательницы Сибирских высших

женских курсов Л. П. Сергиевская, Т. Г. Попова и Л. Ф. Покровская. «Маленькие ботаники» с увлечением изучали специализированную литературу и работали с коллекциями Гербария [14; 15].

Под руководством П. Н. Крылова и его учеников было организовано более 50 экспедиций и опубликовано свыше 70 научных работ, многие из которых внесли значительный вклад в развитие ботанической науки. Среди фундаментальных трудов, созданных в Гербарии им. П. Н. Крылова (ТК), выделяются такие, как «Флора Алтая и Томской губернии» (1903–1914, 7 томов), «Флора Западной Сибири» (1927–1962, 12 томов) и «Флора Забайкалья» Л. П. Сергиевской. Основанный в 1885 году Гербарий им. П. Н. Крылова стал крупным исследовательским центром, где были заложены основы томской флористико-систематической и ботанико-географической школы. Эти традиции продолжают развиваться и сегодня, внося значимый вклад в изучение растительности Сибири и Средней Азии.

Ботанический кружок стал отправной точкой для создания целой ботанической школы Томского университета. Кружок как студенческое объединение сохранился до наших дней, а его руководителями и участниками в разные годы были выдающиеся ученые и нынешние преподаватели кафедры ботаники ТГУ.

Современный проект «Ботанический кружок 2.0» направлен на возрождение любви и повышение интереса к ботанической науке среди целевой аудитории (студенчества) и не только, пропаганду ботаники как одного из самых увлекательных направлений биологии, а также выявление и поощрение наиболее активных и талантливых участников в ходе реализации программы мероприятий.

Основным мероприятием кружка являются его периодические заседания, проводимые на базе кафедры ботаники НИ ТГУ. Структура заседания объединяет в себе три элемента: образовательный, творческо-развлекательный, активное обсуждение с чаепитием. Продолжительность мероприятия составляет около 2 часов. Перед началом образовательной части, после вступительного слова от организаторов следует обязательное знакомство участников. На третьем заседании оно обзавелось своей особенностью – помимо имени, интересов рода деятельности участник должен назвать растение, начинающееся на первую букву его имени. Преподавателям требуется назвать два растения – по первым буквам своего имени и отчества.

Образовательная часть включает в себя доклады участников (как студентов, так и преподава-

телей) по различным темам ботанической науки. Главные требования к докладчику – нескучная подача материала и собственное желание рассказать о чем-то новом.

Творческо-развлекательная часть исключительно многогранна. Это огромный мир квизов, квестов, викторин, мастер-классов и конкурсов с ботаническим акцентом, умещенный в рамки одного заседания. Так, на одном из тестовых заседаний участникам была предложена интерактивная викторина на знание цветов в геральдике, произведениях литературы, фильмах. Другим примером может стать конкурс на определение растения по запаху, в котором преподаватели и студенты весело угадывали ароматические свойства представителей флоры земного шара – от сибирских болотных трав до средиземноморских цитрусовых.

И даже в традиционное ботаническое чаепитие вносятся интерактивные элементы – например, участникам зачастую предлагается расшифровать органолептические свойства травяных сборов – вслепую отгадать их состав.

Для организаторов кружка важно поощрять наиболее активных и талантливых участников, а также в интерактивно-игровой форме с соревновательным элементом проверять и повышать уровень знаний целевой аудитории.

Возрождение кружка произошло 18 декабря 2023 года, когда состоялось *первое заседание* в обновленном формате. Тема обозначалась как «Новый год от *Picea* до *Viscum*». Основу программы мероприятия составили доклады участников, раскрывающие тайны новогодних растений, их уникальные особенности и связь с традициями различных культур:

1. Растения – символы Нового года.

2. Ботаника новогоднего стола: растения в праздничных блюдах. Гастрономический экскурс с новогодним колоритом сквозь призму ботанической науки.

3. Зеленые традиции вокруг света: новогодние растения в различных культурах.

4. «Распространение *Picea* на территории РФ». Классический научно-популярный доклад от магистранта кафедры ботаники.

Все доклады сопровождалось красочными презентациями, после выступления следовало активное обсуждение. Работа строилась по принципу поочередного выбора участником случайного задания из стилизованного под новогодний элемент скрытого набора (рис. 1).



Рис. 1. Набор случайных заданий для участников первого (новогоднего) заседания Ботанического кружка 2.0.

В данном заседании приняли участие 14 человек, среди которых наибольшую долю составили студенты бакалавриата младших (5) и старших (2) курсов, магистранты (2), аспиранты (1) и профессорско-преподавательский состав (4). Отметим, что мероприятие стало удобной площадкой для апробации организационно-методических работ, в частности интерактивных элементов показа и рассказа тематического материала, получивших свое развитие в дальнейших заседаниях.

Тематика *второго заседания* «Растения-символы: от любви до ненависти». Оно состоялось 11 апреля 2024 г., а количество участников составило 20 человек. Новый виток развития получили интерактивные методы проведения мероприятия, главным элементом которого стала увлекательная командная викторина о символике растений в кино, геральдике, литературе. Специально разработанная викторина (в формате презентации) предлагала участникам ответить на 40 вопросов, в основе которых были цитаты из литературных произведений, кадры из фильма, геральдические элементы, связанные с миром растений (рис. 2).

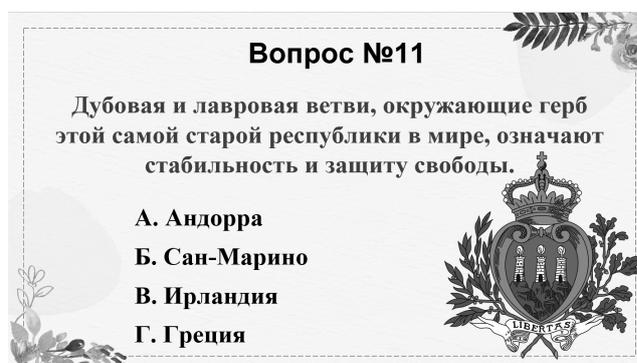


Рис. 2. Один из вопросов викторины заседания ботанического кружка от 11.04.24 г.

На принципиально новый уровень вышел и наиболее серьезный элемент встречи – доклады участников. Организаторы попросили выступить троих студентов, участников конкурсов и конференций, обладателей различных стипендий, и рассказать о своем опыте. Данная команда раз-

работала и представила информативную презентацию, изобилующую мемами и интерактивными элементами.

Третье заседание ознаменовалось выходом из стен университета и организацией мероприятия в полевом формате (рис. 3).



Рис. 3. Участники третьего заседания ботанического кружка

Образовательная часть мероприятия состояла из мастер-класса по гербаризации растений, знакомства с алгоритмом создания и оформления конвертов для мхов и лишайников, работы с ботаническим инструментарием.

Креативно-развлекательный элемент был представлен командным конкурсом на скоростной сбор палаток (это важный навык для полевого биолога). Второй конкурс заключался в демонстрации воображения для применения бытовых вещей в полевых условиях – участникам было необходимо предложить свои варианты использования домашних предметов (от терки до блока зарядки) в автономных экспедициях.

В завершение мероприятия участникам было предложено попробовать себя в роли профессиональных дегустаторов, разгадав состав ботанического чая из 7 разных сборов.

Для проведения заседания в полевом формате рекомендуется наличие следующей материально-технической базы (все нижеописанное было предоставлено кафедрой ботаники НИ ТГУ):

1. Походное снаряжение – 2 трехместные палатки, 5 ковриков-каремагов.
2. Репелленты от клещей.
3. Гербарная папка, пресс, палка-копалка, листы А4 для создания конвертов, газеты для гербаризации.
4. Термосы для ботанического чая.

С успешным проведением третьего заседания завершилось и действие ботанического кружка в 2023/24 учебном году. Итоги проделанной работы говорят о том, что ботанический кружок является отличной возможностью для активного обсуждения научных, учебных и внеучебных вопросов с заинтересованной и опытной аудиторией. Участники приобщаются к традициям и 135-летней истории кафедры ботаники благодаря активному содействию старших коллег. Мероприятия кружка способствуют профориентации, обеспечивая нескучную и оригинальную подачу материала из различных направлений ботанической науки, что привлекает студентов к дальнейшему выбору кафедры ботаники в качестве своей специализации на третьем курсе, а также обучению магистратуре и аспирантуре. Активная информационная поддержка осуществляется через телеграм-канал и официальный сайт кафедры, а профессорско-преподавательский состав гарантирует постоянную организационно-методическую поддержку.

При этом мы не можем не отметить и некоторые проблемы, возникавшие в рамках организации собраний боткружка. Одной из основных трудностей является нехватка финансовых и материальных ресурсов, ограничивающая возможности проведения мероприятий и реализации новых инициатив. Кроме того, значительным препятствием является и недостаток времени

на внеучебную деятельность – студенты часто перегружены учебными делами и личной жизнью, что оставляет им мало времени на участие в дополнительных образовательных и научных мероприятиях.

Вместе с тем в ближайшее время мы планируем увеличить периодичность заседаний до ежемесячного формата. Мы считаем, что этого времени будет достаточно для подготовки мероприятия и последующего его анализа. Также мы намерены активно сотрудничать и обмениваться опытом с другими студенческими объединениями, особенно с ботаническими кружками. В перспективе планируется объединение разрозненных ботанических кружков различных вузов и других учреждений в единую сеть, что позволит улучшить количественные и качественные показатели проекта, а также расширить его географию. Кроме того, мы намерены искать грантовую поддержку для проекта, в первую очередь для производства сувенирной продукции с логотипом проекта и организации питания участников. В частности, на момент написания данной статьи подана заявка на поддержку проекта в рамках грантового конкурса для физических лиц от Росмолодежи.

Креативно-образовательные пространства, являющиеся по своей сути неформальными объединениями студентов и преподавателей, играют важную роль в системе формирования и развития интереса к научно-исследовательской, учебной и внеучебной деятельности. На основе нашего опыта мы можем предложить основополагающие принципы студенческого объединения данного типа:

1. Добровольность. Участие в мероприятиях ботанического кружка исключительно по желанию. Любые формы принуждения участия в деятельности объединения считаются некорректными. Таким образом, аудитория проекта формируется из действительно неравнодушных к основным идеям студентов и преподавателей.

В дальнейшем из наиболее заинтересованных и деятельных участников формируется ядро постоянных активистов.

2. Открытость. Организаторы всегда рады новым лицам и способствуют распространению данного принципа по всем возможным информационным каналам.

3. Единство образовательного и развлекательного элемента. Мы считаем полным провалом трансформацию подобных встреч в скучные лекции или семинары. Образовательный элемент должен иметь научно-популярный формат с качественным юмором, элементами интерактива и т. д. В свою очередь, развлекательный элемент программы имеет научно-исследовательскую и образовательную основу, тематически связанную с различными разделами ботаники.

4. Оригинальность. Включает в себя использование нестандартных методов рассказа и показа материала, интересных для целевой аудитории форматов обсуждения и пр. Качественная проработка материала требует временных и трудовых затрат и зависит от ряда личных качеств разработчиков программы.

5. Равноправие. Каждый участник может предложить свою тему для встречи, вопрос для обсуждения, провести авторский конкурс и пр. Лидеры проекта играют лишь организаторскую функцию. Данный принцип (наравне с открытостью) обеспечивает минимальный порог вхождения для новых участников с первого заседания и поддерживает дружелюбную атмосферу.

В качестве заключения отметим, что всего лишь за три мероприятия стихийно организованное пространство переросло в полюбившееся как студентам, так и преподавателям объединение в формате периодических собраний и полезного времяпрепровождения в неформальной обстановке, способствующее повышению интереса к ботанической науке, объединяющее опыт старших наставников и энтузиазм молодежи.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Краснова А. В. Студенческие объединения как инструмент развития социальной ответственности студентов вуза // *Modern Humanities Success*. 2024. № 3. С. 197–202. DOI 10.58224/2618-7175-2024-3-197-202.
2. Разумовская А. А. О формах организации воспитательного процесса в учреждении среднего профессионального образования // *Самарский научный вестник*. 2020. Т. 9, № 4. С. 337–342. DOI 10.17816/snv202094313.
3. Сидорова Н. В., Якубова А. А. Формирование компетенций участников студенческих научных объединений в системе «вуз – работодатель» на примере Иркутского национального исследовательского технического университета // *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2023. № 4 (51). С. 114–126. DOI 10.18799/26584956/2023/4/1689.
4. Голубева О. В., Хижная А. В., Бушуева А. А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // *Мир науки*. 2017. Т. 5, № 6. С. 13.

5. Бушуева А. А., Цветкова К. Д. Управление студенческим объединением // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 мая 2017 года. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017. С. 3–5.
6. Гафурова Н. В., Дынина О. Е. Организация результативной деятельности студенческого объединения в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 6. С. 65–78. DOI 10.24412/2304-120X-2021-11042.
7. Альмяшова Л. В. Социализация молодежи посредством студенческих объединений // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 34 (325). С. 141–143.
8. Котлова Т. Б. Студенческие объединения: создание, становление, функционирование. Иваново: Изд-во Ивановского гос. энергетического университета им. В. И. Ленина, 2012. 92 с.
9. Лепешкина Е. Ю. Студенческие общественные объединения как субъект воспитательной деятельности вуза: к вопросу о классификации // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2 (112). С. 334–338.
10. Из опыта работы ботанического кружка в аграрном вузе / И. Б. Кирина, С. С. Кириллова, Е. Н. Третьякова, Ю. В. Хорошкова // Наука и Образование. 2021. Т. 4, № 1. URL: <https://opusmgau.ru/index.php/see/issue/view/18/pdf%202> (дата обращения: 01.08.2024).
11. Роль студенческого научного кружка кафедры фармакогнозии и ботаники в подготовке будущих специалистов провизоров / В. Н. Бубенчикова, Ю. А. Сухомлинов, Ю. А. Кондратова, Н. Ф. Гончаров // Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов: сборник трудов Всероссийской научно-учебной конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ, Курск, 3 февраля 2017 г. / под ред. В. А. Лазаренко, П. В. Калущого, П. В. Ткаченко и др. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2017. С. 117–120.
12. Ботанический кружок Российского государственного аграрного университета (МСХА имени К. А. Тимирязева) // Телеграм-канал: [сайт]. URL: <https://t.me/botanicclubRSAU> (дата обращения: 01.08.2024).
13. Современная ботаника – Кружок кафедры высших растений Биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова: [сайт]. URL: <http://botaniki.ru> (дата обращения: 02.08.2024).
14. Тучин Б. И. Хроника Томского университета. Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1980. 263 с.
15. Некрылов С. А. История становления и развития научных школ и направлений в Томском университете в до-революционный период: учеб. пособие. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. 124 с.

*Статья поступила в редакцию 13.08.2024; одобрена после рецензирования 18.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 13.08.2024; approved after reviewing 18.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-68-71

**Наталья Сагидулловна Белоусова***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, belocour1978@yandex.ru***Алена Александровна Постникова***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, alina33\_07\_87@mail.ru***Павел Юрьевич Ежов***Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, pavelzhov96@mail.ru*

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК УСЛОВИЕ МИНИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* Зарубежные вузы с высокой оценкой подготовки учителей уделяют большое внимание развитию метапредметных компетенций и практической ориентированности. В России недостаточно используются активные методы обучения, формирующие оценивание, индивидуализация. Для минимизации образовательных дефицитов студентов в ряде российских вузов проходит апробацию педагогическая интернатура. Цель работы – анализ новой образовательной формы как условия минимизации дефицитов будущих педагогов. Приводится осмысление зарубежного и отечественного опыта, формулируются перспективные направления интернатуры.

*Ключевые слова:* школьно-университетское партнерство; непрерывное педагогическое образование; педагогическая интернатура.

**Natalya S. Belousova***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, belocour1978@yandex.ru***Alena Al. Postnikova***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, alina33\_07\_87@mail.ru***Pavel Yu. Ezhov***Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, pavelzhov96@mail.ru*

### PEDAGOGICAL INTERNSHIP AS A FACTOR IN MINIMIZING PROFESSIONAL SKILL DEFICITS IN FUTURE TEACHERS

*Abstract.* Foreign universities with a high assessment of teacher training pay great attention to the development of meta-subject competencies and practical orientation. Active teaching methods, formative assessment, and individualization are not used enough in Russia. In order to minimize the educational deficits of students in a number of Russian universities, a pedagogical internship is being tested. The authors aim to analyze the new educational form as a condition for minimizing professional skill deficits in future teachers by reflecting on foreign and domestic experience is given, and outlining promising areas of internship.

*Keywords:* school-university partnership; continuing pedagogical education; pedagogical internship.

Новым механизмом национального проекта «Образование» как качественного предпрофессионального образования студентов педагогического вуза в наше время стало школьно-университетское партнерство в форме педагогической интернатуры. У студентов появилась реальная возможность начать практическую преподавательскую деятельность уже на этапе обучения в университете. Научно-методическое обеспечение партнерства, медиа и цифровые ресурсы, рабочие программы дисциплин и практик, новые активно-

сти соответствуют реалиям нового образовательного пространства [1–4].

Современное образование должно быть нацелено на развитие не только познавательных, но и личностных структур человека, способности эффективно отвечать на ситуации неопределенности, целеполагания и целедостижения, агрессивного воздействия внешней среды [5; 6]. Такие образовательные результаты возможны при создании личностно-развивающей образовательной среды университета [7].

Статья базируется на теоретическом и структурном анализе отечественных и зарубежных научно-практических публикаций, экспертных оценках, изучении регионального опыта. Фокус внимания направлен на создание педагогической интернатуры как условия минимизации профессиональных дефицитов будущих педагогов, качественной подготовки педагогических кадров в рамках школьно-университетского партнерства.

Форма педагогической интернатуры как инструмента становления будущих учителей активно обсуждается в научных публикациях. В начале второго тысячелетия в мире сложились разные модели профессионального сопровождения студентов педагогических специальностей.

Исследования TALIS (Teaching and Learning International Survey) акцентируют внимание на необходимости формирования метапредметных компетенций у студентов [8]. Взяв за основу данные исследования, Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО) сделал вывод о том, что в российской системе образования недостаточно используются активные методы обучения, формирующие методы оценивания, индивидуализация. У педагогов недостаточно компетенций в области инклюзивного образования.

Доклад TALIS также представил лидеров согласно международному стандарту оценки компетенций педагогов Enhanced Performance Management System (EPMS). Среди хедлайнеров оказался Сингапур. Подготовка педагогов осуществляется в единственном вузе страны – Национальном институте образования. Модель школьно-университетского партнерства направлена на формирование метапредметных компетенций. Студенты проводят практическую работу в школе, апробируя теоретический материал. Результаты обучения оцениваются как эффективность практической работы педагога. Вводится шкалирование уровней профессионализма, а критериями выступают способность командной работы, стремление к развитию, степень активности обучающихся на занятиях.

С учетом приведенных требований в Сингапуре в 2009 году запущены два профессиональных образовательных трека – управленческий и педагогический. Выбрав свое направление образования, студент изучает выбранный курс по индивидуальной программе. Студенту, успешно прошедшему обучение по педагогическому треку, присуждается должность преподавателя-методиста или старшего преподавателя. Студент, успешно освоивший

управленческий трек, получает возможность стать частью административной команды школы или даже министерства образования.

В школах для молодых педагогов реализуется аналогичная система подготовки кадрового состава. Сначала у начинающих специалистов выявляются склонности к тому или иному виду деятельности. На основе исследования молодому педагогу предлагается освоить 3-летнюю программу повышения квалификации по образовательному или административному направлению. После квалификационных испытаний успешно прошедшему программу присуждается степень преподавателя-методиста или руководителя. После таких мероприятий педагоги, как правило, остаются работать в своей школе. Программа позволяет повысить мотивацию сотрудников и укрепить кадровый ресурс школы. На уровне педагогического образования и на этапе профессионального роста в Сингапуре осуществляются программы наставничества, связанные с карьерным самоопределением и научно-исследовательским сопровождением педагогов.

Лидирующие позиции TALIS в сопровождении профессионального роста педагогов занимает Финляндия, образовательная модель которой также нацелена на формирование метапредметных компетенций. Студент в рамках педагогической практики должен выполнить практико-ориентированное исследование в школе, провести педагогический эксперимент. Важным направлением оценки деятельности педагога является его проектная деятельность, внедрение авторских методик в процесс обучения школьников. Исследовательская деятельность закреплена профессиональным стандартом специалиста. С 2010 года в Финляндии организовано единое образовательное пространство, находящееся в ведомстве Национального агентства по образованию. Такая форма взаимодействия позволила объединить деятельность дошкольных образовательных организаций, школ, учреждений дополнительного образования и университетов. Появилась возможность практико-ориентированного обучения студентов педагогических специальностей, развития института наставничества, проведения исследований и проектирования образования.

При Восточном университете Финляндии создана общеобразовательная школа, где студенты получают опыт преподавания. Это открывает студентам широкие возможности для практико-ориентированного обучения, исследовательской

деятельности. На основе проведенных исследований студенты имеют возможность создания авторских методик образования.

В Китае также институционализировано взаимодействие школ и университетов. Молодой педагог в обязательном порядке проходит годовую стажировку в школе под руководством опытного наставника. Обязательным является проведение исследовательской деятельности педагога, проектирование преподавания, внедрение инноваций. Успешная защита исследовательской работы позволяет стажеру получить более высокий разряд, что существенно сказывается на повышении его заработной платы. В школах введено обязательное посещение педагогами занятий коллег, направленное на совместное исследование урока и проектирование лично-развивающего обучения.

Партнерство школы и университета начинает развиваться и в России: формальный и неформальный обмен педагогическим опытом, наставничество, педагогическая интернатура и стажировка или объединение этих вариантов. Педагогическая интернатура становится наиболее эффективной формой, способствующей абсолютному погружению будущих педагогов в профессиональную практику. В странах с высоким рейтингом подготовки студентов-педагогов такие программы называются «Введение в профессию», «Проба в школе», «Практика» и т. д.

В российском образовательном пространстве в ряде педагогических вузов уже получен и обобщен позитивный опыт организации педагогической интернатуры, который имеет и юридическую основу.

Порядок реализации проекта в рамках школьно-университетского партнерства нормативно закреплён федеральным законом от 02.12.2019 № 403-ФЗ «О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» и отдельных законодательных актах Российской Федерации. В нормативном акте установлено, что практическая подготовка может быть организована непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность (в том числе в ее структурном подразделении, предназначенном для проведения практической подготовки), а также в организации, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы (в том числе в ее структурном подразделении, предназначенном для проведения практической подготовки), на основании договора между указанными организациями. Принятие за-

кона «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»» открывает большие возможности для участников проекта «Педагогическая интернатура» и предполагает вхождение в профессию на этапе обучения в педагогическом вузе, что обеспечивает реализацию всех принципов школьно-университетского партнерства.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева педагогическая интернатура действует с 2013 года. Особенностью механизма ее реализации является включение отдельного модуля педагогической интернатуры в учебные планы. Специфика его содержания отражает особенность отдельной образовательной программы. Кроме предметного блока студенты выполняют исследовательский проект на базе школы. По итогам прохождения держится экзамен перед комиссией, состоящей не только из преподавателей вуза, но и работников образования, представляющих потенциальных работодателей.

В Шадринском государственном педагогическом университете студент проходит педагогическую интернатуру под руководством наставника в школе. Главный акцент в программе сопровождения будущих педагогов сделан не только на предметной, но и метапредметной составляющей.

Значимый акцент при реализации проекта «Педагогическая интернатура» в Уральском государственном педагогическом университете делается на минимизации образовательных дефицитов будущих педагогов [9]. Педагогическая интернатура рассматривается в контексте непрерывного педагогического образования учителя. Совместно с Ассоциацией молодых педагогов Свердловской области были проведены исследование «страхов» и профессиональных дефицитов молодых педагогов на основе их опроса, также опрос руководителей образовательных организаций. На основе исследования была разработана Программа педагогической интернатуры, которая включила 3 направления: изучение и апробирование лучших социальных и образовательных практик, модульная программа развития компетенций, профессиональные пробы. В работу с интернами включаются представители профессиональных сообществ педагогов, где в рамках совместной командной работы, партнерства предполагается развитие компетенций обучающихся вуза на основе анализа их дефицитарных и advanced-компетенций. Главная составляющая такой работы – активная

профессиональная коммуникация, нахождение ответов на сложные кейсы, которые встречаются в профессиональной деятельности учителя.

Традиционным стало проведение для интернов образовательного мероприятия «Час с экспертом», воркшопов, организация дискуссионных площадок, форсайт-сессий. Участие будущих педагогов в этих активностях позволяет им решать педагогические ситуации и ощущать себя компетентными, планировать путь построения профессиональной карьеры и следовать ему. Формируется умение перестроиться в случае неудачи. Значительно увеличилось число студентов, обучившихся по Программе. Если в 2015/16 учебном году было всего лишь 12 выпускников, то к 2023/24 их число выросло до 145. К такой форме школьно-университетского партнерства проявили интерес и образовательные организации Екатеринбурга. Если в 2015/16 году в Программе участвовали только 2 школы, то в 2023/24 году их число возросло до 41. Проведенное Центром карьеры и профориентации университета исследование показало, что в 2022 году 70 % выпускников Уральского педагогического вуза выбрали работу по специальности, в числе которых выпускники интернатуры, с оценкой данного параметра 92 %. Проведенный опрос работодателей подтвердил высокую профессиональную и социальную компетентность бывших интернов. В 2024/25 году Центром карьеры и профориентации университета планируется проведение мониторинга метапредметных компетенций выпускников, в том числе и интернов.

Также в рамках школьно-университетского партнерства планируется развитие интернатуры по следующим направлениям: активное включение интернов в определение, разработку и реализацию деятельности психолого-педагогических классов; включение интернов в наставническую работу с обучающимися психолого-педагогических классов (формирование наставнических пар); масштабирование деятельности проекта «Педагогическая интернатура» на уровне РФ.

Делая вывод, следует отметить, что школьно-университетское партнерство активно развивается в форме педагогической интернатуры с использованием программы формирования метапредметных компетенций. Перспективными направлениями школьно-университетского партнерства в форме педагогической интернатуры для минимизации профессиональных дефицитов студентов могут быть следующие.

1. Развитие сетевого взаимодействия с зарубежными вузами при сопровождении будущих педагогов.

2. Создание стажировочных и инновационных площадок на площадках образовательных организаций.

3. Разработка образовательной программы интернатуры, нацеленной на формирование метапредметных компетенций, и знакомство с лучшими практиками, признанными в профессиональном сообществе.

4. Обеспечение программы интернатуры научно-методическим сопровождением.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. М.: Прометей, 1991. 109 с.
2. Демина Л. С., Насонов Д. Б. Возможности профессиональной пробы для становления акмеориентированной системы воспитательной работы в педагогическом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 12 (189). С. 30–36.
3. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: Российская академия управления, 1993. 168 с.
4. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева, Н. Н. Минаев, О. М. Замятина // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 113–121.
5. Асмолов А. Г., Левит М. В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2. С. 3–26.
6. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16.
7. Ясвин В. А. Моделирование образовательной среды. М., 1997. 230 с.
8. Jensen B., Downing Ph., Clark A. Preparing to Lead. URL: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf> (дата обращения: 20.08.2024).
9. Минюрова С. А., Белоусова Н. С. Педагогическая интернатура в контексте профессионального становления учителя // VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Казань, 2020. Ч. IV. С. 296–301.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.

The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

Снежана Михайловна Ситяева

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия, snejana-reg27@yandex.ru

Светлана Владимировна Яремчук

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия, svj@rambler.ru

## ВОСПРИЯТИЕ СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА ПЕДАГОГАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на сравнение представлений о буллинге (о его формах, причинах и частоте распространения) у педагогов с разным уровнем конфликтостойчивости. Обобщены данные, полученные на основе опроса 1 785 педагогов Хабаровского края. Результаты исследования показывают, что педагоги с низким уровнем конфликтостойчивости реже замечают проявления буллинга, реже распознают буллинговые процессы и реже вмешиваются в ситуацию буллинга; педагоги с высоким уровнем конфликтостойчивости реже сталкиваются с жесткими формами буллинга, осуществляя им противодействие. *Ключевые слова:* буллинг; конфликтостойчивость; конфликтность; педагоги; образование.

Snezhana M. Sityaeva

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia, snejana-reg27@yandex.ru

Svetlana V. Yaremtchuk

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia, svj@rambler.ru

## REPRESENTATION OF BULLYING BY TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF CONFLICT RESILIENCE

*Abstract.* The article presents the results of the empirical study aimed at comparing teachers' representations of bullying (forms, causes, frequency) among those with different levels of conflict resilience. The data was obtained as a result of a survey of 1,785 teachers in the Khabarovsk Territory. The research results indicated that teachers with low levels of conflict resilience are less likely to notice manifestations of bullying, recognized bullying processes, and intervene in bullying situations. In contrast, teachers with high levels of conflict resilience encounter severe forms of bullying less frequently and are more effective in counteracting them.

*Keywords:* bullying; conflict resilience; conflict; teachers; education.

Результаты мониторинга PISA 2018 свидетельствуют о том, что 37 % учащихся 15-летнего возраста в России подвергались буллингу несколько раз за прошедший месяц. По данным Т. В. Голиковой [1], о различных видах агрессии и травли в школьной среде сообщают более 50 % опрошиваемых подростков.

Роль школьного учителя в профилактике и преодолении буллинга, по мнению многих исследователей, является ключевой [2; 3; 4; 5]. Профилактическая роль состоит в создании учителем благоприятного психологического климата, который во многом определяет частоту и динамику буллинга [3; 6]. В тех школах, где педагоги проявляют доброжелательность и осуществляют контроль, частота буллинга меньше [7].

Именно учитель может заметить проявление буллинга в группе детей и вмешаться в происходящее.

Обнаружено, что педагоги, которые проявляют активность в ситуации буллинга (групповое обсуждение, мягкие дисциплинарные меры), положительно влияют также и на поведение учеников, находящихся в роли наблюдателей, повышая тем самым вероятность их вмешательства (переход в роль защитника) [8]. Если учитель вмешивается на ранних стадиях буллинга, это способствует его прекращению, а если на поздних, то это усугубляет ситуацию и приводит к мести со стороны агрессоров [9].

Для того чтобы осуществить вмешательство на ранних стадиях буллинга, учителю необходимо уметь его распознавать. В случае если педагог адекватно оценивает проявления буллинга и осознает его серьезность, он в большей степени склонен вмешаться в ситуацию [10]. В ряде работ указывается, что учителя недооценивают количество учеников, подвергающихся буллингу [11],

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Профилактика конфликтов в образовательной среде с использованием медиативных технологий» (Дополнительное соглашение к Соглашению о предоставлении субсидии федеральному бюджету или автономному учреждению на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2024-045/4 от 27 августа 2024 г.).

а также имеют неполное о нем представление (в частности, не могут объяснить различия между буллингом и дракой [12]), поэтому их вмешательство или неэффективно, или отсутствует в принципе, что способствует усилению травли [10].

Выявлено, что педагоги относят к буллингу прямые проявления: физическую и вербальную агрессию (побои, сталкивания, обзывательства и др.), при этом склонны не относить к проявлениям буллинга социальную изоляцию [10; 13].

Исследование стратегий поведения российских учителей в ситуации буллинга показывает, что в основном они занимают позицию активного наблюдателя: довольно точно представляют себе буллинг, понимают причины, по которым он возникает, но их реальные попытки вмешательства редки и малоэффективны [2; 13].

О'Brien с соавторами [14] на основе анализа эмпирических исследований выделил три группы факторов, влияющих на вмешательство учителей в ситуации буллинга. К *личностным факторам*, способствующим активному вмешательству в ситуации буллинга, относятся: умение учителя распознавать случаи издевательств; большой преподавательский опыт; настроенность на учеников, позволяющая определить, кто является кем в сценарии буллинга; негативная установка на проявления буллинга среди мальчиков (такие учителя не считают это вариантом их нормального развития); высокий уровень самооэффективности как самооценка способности управлять ситуациями, в данном случае справляться с ситуациями издевательств; высокий уровень эмпатии. К *факторам среды* относятся: наличие свободного времени; низкий уровень профессионального стресса; поддержка администрации и благоприятный психологический климат в организации; наличие четкой политики в образовательной организации в ситуации буллинга. К *факторам обучения* относятся: наличие специализированной подготовки в процессе профессионального обучения, направленной на умение распознавать ситуацию буллинга и эффективно действовать в этом случае; добровольность освоения программы учителями при повышении квалификации; ориентация при обучении на овладение практическими приемами вмешательства; развитие в ходе обучения самооэффективности педагога (формирование уверенности в том, что он сможет справиться с ситуацией буллинга); учет принципов обучения взрослых (учет собственных взглядов учителей на буллинг и вмешательство, наличие выбора деятельности,

обучение в безопасной учебной среде, поощряющей и конструктивной, наличие обратной связи).

Большая часть исследований, посвященных изучению предикторов восприятия педагогами буллинга, фокусируется на характеристиках учащихся, вовлеченных в этот процесс, и крайне мало исследований посвящено тому, какие индивидуальные и личностные особенности самого учителя оказывают на это влияние. Так, обнаружено, что на восприятие буллинга влияет пол педагога: женщины рассматривают буллинг как более серьезную проблему, чем мужчины [15]. В исследованиях А. А. Крыловой [16] и О. А. Асмаховской [17] показано влияние прошлого опыта педагогов как участников буллинга в той или иной позиции.

Вместе с тем представляет интерес взаимосвязь образа ситуации буллинга и конфликтоустойчивости педагога, которую включают в структуру конфликтологической культуры современного педагога [18]. Под конфликтоустойчивостью понимают способность противостоять воздействию конфликтогенных факторов, способность педагога бесконфликтно и адекватно решать проблемы педагогических отношений [19]. Предполагается, что конфликтоустойчивость связана со сложившимися стереотипами реагирования, адекватными представлениями об окружающей действительности и партнерах по взаимодействию [18], способна обеспечить продуктивную деятельность по разрешению противоречий, возникающих в образовательной системе между участниками образовательных отношений [20]. Однако необходимы эмпирические исследования, подтверждающие или опровергающие эти тезисы, что особенно важно в контексте управления ситуацией буллинга.

В связи с этим целью нашего исследования стало выявление образа ситуации буллинга у педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости. В исследовании участвовали 1 785 педагогов общеобразовательных и средних профессиональных учреждений Хабаровского края от 19 до 77 лет (средний возраст 42,8 года), 1 661 женщина и 124 мужчины, заполнявших онлайн-форму.

Изучение восприятия ситуации буллинга педагогами осуществлялось с помощью опросника «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц [21], включающего вопросы о частоте буллинга («Как часто вы наблюдали ситуацию буллинга среди учеников?»), формах («Какие формы буллинга Вы наблюдали среди учеников?») и причинах буллинга («Какие причины буллинга в отношении ученика, по Вашему мнению, встречаются чаще?»), а так-

же действий педагогов («Опишите ваши действия во время буллинга в отношении ученика(ов)?»). Использование данной методики, с одной стороны, позволило обнаружить представления педагогов, касающиеся разных аспектов буллинга, с другой – сопоставить получаемые нами данные с данными В. Р. Петросянц, полученными в 2011 году, и обнаружить изменения, произошедшие за этот период.

Для изучения конфликтоустойчивости использовалась методика определения уровня конфликтоустойчивости [22], включающая десять полярных суждений, оцениваемых по 5-балльной шкале. Методика позволяет выделить четыре уровня конфликтоустойчивости: 1) очень низкий, свойственный конфликтным людям; 2) низкий уровень, указывающий на выраженную конфликтность; 3) средний, отражающий ориентацию человека на компромисс и стремление избегать конфликта; 4) высокий уровень. Педагоги с очень низким уровнем конфликтоустойчивости стремятся к спору, не склонны уступать противнику, не принимают иных мнений, допускают во время конфликта нарушение тактичности, считают, что в споре нужно проявить сильный характер и что спор необходим для разрешения конфликта. Педагоги с высоким уровнем конфликтоустойчивости стараются уклониться от спора, относятся к конкуренту без предвзятости, прислушиваются к его мнению, не поддаются на провокации, склонны идти на компромисс, выдерживают корректный тон в споре, считают, что в споре не надо демонстрировать свои эмоции. Педагоги с низким и средним уровнями конфликтоустойчивости занимают промежуточное положение между крайними типами.

По данным этой методики, выборка была разделена на 4 группы, которые сопоставлялись друг с другом с помощью критерия углового преобразования Фишера ( $\phi^*$ ).

### Результаты и обсуждение

Результаты нашего исследования показывают, что большинство педагогов обнаруживают буллинг среди учеников достаточно редко: 60,2 % опрошенных указали, что наблюдали ситуацию буллинга один или два раза за свою практику, а 17,9 % никогда не становились свидетелями буллинга (табл. 1). Только пятая часть педагогов отметила, что видят проявления буллинга чаще: 10,3 % – раз в месяц, 6,6 % – раз в неделю и 5,1 % – практически каждый день. Эти данные согласуются с данными, полученными А. А. Бочавер с

соавторами [3], которые проводили исследование на выборке педагогов разных регионов России. По их данным, 56,7 % педагогов сталкивались с буллингом раз в год или реже, 24 % – раз в четверть, 8,2 % – каждый месяц, 5,6 % – каждую неделю и 5,3 % – ежедневно. Вместе с тем исследование, проведенное В. Р. Петросянц [21] в 2011 году, показывало иную картину: по ее данным, ни один из педагогов, участвовавших в исследовании, не наблюдал буллинг чаще, чем раз в неделю. В два раза больше педагогов, чем в настоящее время, никогда не становились свидетелями буллинга (37,5 %). Таким образом, в настоящее время педагоги чаще становятся свидетелями буллинга, чем это было десятилетие назад. Это может быть связано с разными факторами: как с реальным усилением частоты буллинга, так и способностью современных педагогов распознавать разные формы буллинга.

Это отражается и в том, что на первое место среди наблюдаемых форм буллинга в обследованной нами выборке вышли «насмешки» (84,8 % педагогов); с большим отрывом от них идут «сплетни и интриги» (35,9 %), порча личных вещей (20,7 %), «притеснения» (17,8 %) и «унижение» (17,1 %), «изоляция» (13,0 %), «угрозы (запугивания)» (12,9 %), «сталкивание с лестницы, подножки» (7,3 %), «побои» (6,7 %), «вымогательство денег и других предметов» (5,5 %), «целеустремленное разрушение чужой собственности» (2,7 %), «поведение или жесты сексуального характера» (2,1 %). Таким образом, в отличие от довольно часто обнаруживаемого в исследованиях фокуса педагогов на физических формах насилия (побои, сталкивание с лестницы, притеснение), наше исследование показывает смещение внимания педагогов на более мягкие формы косвенного буллинга (насмешки, сплетни и интриги), что может объяснять увеличение частоты его наблюдения педагогами.

В качестве причин буллинга педагогами чаще всего отмечалась конфликтность ученика (59,9 %). Каждый третий педагог считает причинами буллинга внешность ученика (31,2 %), распространение сплетен (29,3 %) и социальный статус ученика (28,6 %). Наиболее редким выбором оказалось игнорирование других учеников (18,5 %). Эти данные также показывают смещение в представлениях о буллинге педагогов по сравнению с исследованиями В. Р. Петросянц 2011 года [21]: с особенностей внешности, которые 75 % педагогов считали достаточным основанием для буллинга, и социального статуса ученика (59,37 %) – на кон-

фликтную позицию учащегося. Таким образом, в представлениях современных педагогов причины буллинга стали более управляемыми для его

участников: в отличие от внешности и социального статуса, поведение в конфликте как жертвы, так и обидчика является более гибкой переменной.

Таблица 1

### Представления педагогов о ситуации буллинга в школе, в %

Варианты ответов	2023 г.	2011 г.
Как часто Вы наблюдали ситуацию буллинга среди учеников?		
Никогда не наблюдал(а)	17,9	37,5
Один или два раза	60,2	56,25
Раз в месяц	10,3	6,25
Раз в неделю	6,6	–
Каждый день или почти каждый день	5,1	–
Какие формы буллинга Вы наблюдали среди учеников?		
Унижение	17,1	34,37
Сплетни и интриги	35,9	46,87
Угрозы (запугивания)	12,9	25
Изолирование	13,0	21,87
Побои	6,7	53,12
Сталкивание с лестницы, подножки	7,3	
Притеснения	17,8	
Насмешки	84,8	
Порча личных вещей	20,7	
Вымогательство денег и других предметов	5,5	28,12
Целеустремленное разрушение чужой собственности	2,7	
Поведение или жесты сексуального характера	2,1	
Какие причины буллинга в отношении ученика, по Вашему мнению, встречаются чаще?		
Конфликтность ученика	59,9	40,62
Особенности внешности	31,2	75
Распространение сплетен о других	29,4	21,87
Социальный статус	28,6	59,37
Игнорирование других учеников	18,5	40
Опишите Ваши действия во время буллинга в отношении ученика(ов)?		
Никогда не вмешиваюсь («сами разберутся»)	1,8	53,12
Вмешиваюсь, время от времени	32,5	40,62
Часто вмешиваюсь	65,7	6,25

Наиболее существенные изменения за последнее десятилетие произошли в действиях, предпринимаемых педагогами в ситуации буллинга: если в 2011 году большая часть педагогов (53,12 %) не вмешивалась в ситуацию, то в настоящее время 65,7 % педагогов считают, что вмешиваются в нее часто.

Что касается конфликтоустойчивости педагогов, то распределение оказывается в пользу среднего (53,3 %) и высокого (38,2 %) уровней конфликтоустойчивости. Это согласуется с результатами, полученными в наших прошлых исследованиях [23], однако не совпадает с исследованием

А. М. Калашниковой [24], в котором распределение показателей было в пользу низких (40 %) и средних (42 %) значений. В нашем исследовании процент педагогов, имеющих низкий (6,7 %) и очень низкий (1,8 %) уровни конфликтоустойчивости, свидетельствующие о выраженной конфликтности, сравнительно невысоки, большинство испытуемых демонстрируют ориентацию на компромисс и стремление избегать конфликта.

Вместе с тем большой объем выборки позволил разделить педагогов на 4 группы по конфликтоустойчивости (табл. 2).

Таблица 2

### Соотношение разных уровней конфликтоустойчивости в исследуемой выборке педагогов (n = 1785)

Уровни конфликтоустойчивости	Количество педагогов	
	абс.	%
Очень низкий	33	1,8
Низкий	119	6,7
Средний	951	53,3
Высокий	682	38,2

Сравнительный анализ педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости с помощью критерия Фишера позволил обнаружить достоверные различия в оценке педагогами частоты буллинга, стратегиях поведения, наблюдаемых форм буллинга и его причин.

Было выявлено, что педагоги, имеющие очень низкий уровень конфликтоустойчивости достоверно чаще (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ), чем педагоги других групп, сообщают о том, что они никогда не наблюдали проявление буллинга, доля таких педагогов составила 51,5 %. В свою очередь, процент педагогов, никогда не наблюдавших буллинг в других группах (с низким, средним и высоким уровнями конфликтоустойчивости), составил всего от 15 до 23 % (табл. 3). Педагоги с очень низким уровнем

конфликтоустойчивости также значительно реже, чем представители других групп, наблюдали буллинг с частотой 1 или 2 раза. Это свидетельствует о том, что уровень конфликтоустойчивости связан с умением педагогов распознавать проявления буллинга: более конфликтные педагоги склонны его не замечать.

Различия также были нами обнаружены и в стратегиях поведения педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости. Педагоги с очень низким уровнем конфликтоустойчивости достоверно чаще (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ), чем педагоги со средним и высоким, не вмешиваются в ситуацию наблюдаемого ими буллинга, доля таких педагогов оказалась 9,1 %, по сравнению с 1,5 % педагогов со средним уровнем конфликтоустойчивости и 1,8 % – с высоким.

Таблица 3

## Оценка частоты буллинга и стратегии поведения педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости

Варианты ответов	Уровень конфликтоустойчивости				Сравнительный анализ различий между группами с помощью критерия Фишера						
	1 – очень низкий	2 – низкий	3 – средний	4 – высокий	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4	
Оценка частоты буллинга, %											
Никогда не наблюдал	51,5	22,7	15,1	19,4	3,1**	4,5**	3,9**	2,0*	0,82	2,2*	
Один или два раза	39,4	59,7	61,0	60,1	2,1*	2,5**	2,3**	0,3	0,1	0,4	
Раз в месяц	3,0	9,2	11,3	9,4	1,4	1,9*	1,5	0,7	0,1	1,2	
Раз в неделю	3,0	5,9	7,2	6,0	0,7	1,1	0,8	0,5	0,1	0,9	
Каждый день или почти каждый день	3,0	2,5	5,5	5,1	0,2	0,7	0,6	1,6	1,4	0,3	
Стратегии поведения в ситуации наблюдаемого буллинга, %											
Никогда не вмешиваюсь	9,1	3,4	1,5	1,8	1,2	2,1*	1,9*	1,3	1,0	0,5	
Вмешиваюсь время от времени	33,3	31,9	32,5	32,6	0,2	0,1	0,09	0,1	0,1	0,0	
Часто вмешиваюсь	57,6	64,7	66,0	65,7	0,7	0,98	0,94	0,3	0,2	0,2	

\* различия значимы для  $p \leq 0,05$ , \*\* различия значимы для  $p \leq 0,01$ .

Сравнение наблюдаемых форм буллинга педагогами с разным уровнем конфликтоустойчивости (табл. 4) позволило выявить, что педагоги с очень низким уровнем конфликтоустойчивости значительно реже, чем педагоги других групп, наблюдали такие формы буллинга, как насмешки ( $p \leq 0,01$ ) и унижение ( $p \leq 0,05$ ). В группе с очень низким уровнем

конфликтоустойчивости педагоги наблюдали насмешки всего в 63,6 % случаев, а унижение в 6,1 %, по сравнению с другими группами педагогов, наблюдавших насмешки в 84–85 % случаев, а унижение в 16–18 % (табл. 4). Полученные результаты можно объяснить тем, что педагоги, характеризующиеся высокой конфликтностью, могут путать

насмешки и шутки со стороны одних учеников к другим, не понимая негативный подтекст высказываний; в меньшей степени способны распознать

поведение, результатом которого становится падение чувства собственного достоинства ученика или его достоинства в глазах других людей.

Таблица 4

**Наблюдаемые формы буллинга и представления о причинах буллинга педагогами с разным уровнем конфликтоустойчивости**

Варианты ответов	Уровень конфликтоустойчивости				Сравнительный анализ различий между группами с помощью критерия Фишера					
	1 – очень низкий	2 – низкий	3 – средний	4 – высокий	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4
Наблюдаемые формы буллинга, %										
Насмешки	63,6	84,0	85,4	85,0	<b>2,4**</b>	<b>2,9**</b>	<b>2,8**</b>	0,4	0,3	0,2
Притеснения	9,1	20,2	18,3	17,2	1,6	1,5	1,4	0,5	0,8	0,6
Сталкивание с лестницы, подножки	15,2	8,4	8,2	5,4	1,1	1,2	<b>1,8*</b>	0,08	1,19	<b>2,2*</b>
Побои	6,1	9,2	8,2	4,3	0,6	0,5	0,5	0,4	<b>2,0*</b>	<b>3,4**</b>
Сплетни и интриги	30,3	35,3	36,6	35,2	0,5	0,8	0,6	0,3	0,0	0,6
Угрозы (запугивания)	12,1	15,1	12,8	12,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,7	0,1
Вымогательство денег и других предметов	3,0	7,6	6,4	4,0	1,1	0,9	0,3	0,5	1,6	<b>2,2*</b>
Целеустремленное разрушение чужой собственности	6,1	3,4	3,6	1,2	0,7	0,7	1,6	0,1	1,5	<b>3,3**</b>
Изолирование	12,1	15,1	13,7	11,7	0,5	0,3	0,1	0,4	1,0	1,2
Поведение или жесты сексуального характера	3,0	2,5	2,2	1,9	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4	0,4
Унижение	6,1	16,0	16,8	18,3	<b>1,7*</b>	<b>2,0*</b>	<b>2,2*</b>	0,2	0,6	0,8
Причины буллинга, %										
Конфликтность ученика	57,6	58,0	59,3	61,3	0,04	0,2	0,4	0,3	0,7	0,8
Особенности внешности	21,2	33,6	32,2	29,9	1,42	1,4	1,1	0,3	0,8	1,0
Социальный статус	21,2	30,3	29,1	28,0	1,05	1,0	0,9	0,3	0,5	0,5
Распространение сплетен о других	21,2	31,1	28,9	30,2	1,15	1,0	1,6	0,5	0,2	0,6
Игнорирование других учеников	21,2	25,2	17,1	19,1	0,48	0,6	0,3	<b>2,0*</b>	1,5	1,0

\* различия значимы для  $p \leq 0,05$ , \*\* различия значимы для  $p \leq 0,01$ .

Другая картина складывается в отношении более жестких, преимущественно физических форм буллинга, таких как сталкивание с лестницы, побои, порча вещей, вымогательство. Обнаружены достоверные различия между двумя группами педагогов – со средним и высоким уровнями конфликтоустойчивости. Педагоги, имеющие

высокий уровень конфликтоустойчивости, значительно реже, чем педагоги, имеющие средний уровень, наблюдают такие формы буллинга, как сталкивание с лестницы, подножки ( $p \leq 0,05$ ), побои ( $p \leq 0,01$ ), целеустремленное разрушение чужой собственности ( $p \leq 0,01$ ), вымогательство денег и других предметов ( $p \leq 0,05$ ). Полученные

результаты можно объяснить тем, что педагоги, имеющие высокий уровень конфликтоустойчивости, вероятнее всего, при взаимодействии с учениками используют стратегию «сотрудничество», способствуя тем самым благоприятному психологическому климату, при котором снижается уровень агрессии школьников. Так, известно, что конфликтные отношения в системе «учитель – ученик» связаны с более высокой вероятностью возникновения буллинга [25]. Результаты исследований показывают: если отношения между педагогом и учениками характеризуются низким уровнем конфликтов и высоким уровнем близости, это способствует повышению просоциального поведения и снижению агрессии детей [26].

Существенных различий в объяснении причин буллинга между педагогами исследуемых групп не обнаружено. В целом их представления о том, что основной причиной является конфликтность ученика, совпадают.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. В представлениях большинства педагогов ситуации буллинга в школе происходят довольно редко и проявляются в мягких формах косвенного буллинга (насмешки, сплетни и интриги). Причинами буллинга педагоги чаще всего считают конфликтность ученика, его поведение в конфликте (как жертвы, так и обидчика). При этом большинство педагогов считают, что достаточно часто вмешиваются в ситуацию буллинга.

2. Сравнение педагогов с разным уровнем конфликтоустойчивости показало, что более конфликтные педагоги чаще склонны не замечать проявления буллинга, реже обращают внимание на насмешки и унижение, в меньшей степени способны распознать поведение, результатом которого становится падение чувства собственного достоинства ученика или его достоинства в глазах других людей, а также реже вмешиваются в ситуацию наблюдаемого ими буллинга.

3. Педагоги, имеющие высокий уровень конфликтоустойчивости, реже наблюдают столкновение с лестницами, подножками, побои, целеустремленное разрушение чужой собственности, вымогательство денег и других предметов, что может объясняться реализацией ими стиля сотрудничества и созданием более благоприятного психологического климата, препятствующего буллинговым процессам.

Полученные данные указывают на возможности снижения буллинга в образовательных учреждениях при условии повышения конфликтоустойчивости педагогов, которая способствует как более эффективному распознаванию ими буллинга, так и реализации профилактических мер и мер противодействия деструктивным процессам взаимодействия среди учеников. Эти данные также могут быть использованы в качестве ориентира при подготовке будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки на разных ступенях образования.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Голикова Т. В., Мухаммед С. С. Решение педагогических задач как средство подготовки учителей к созданию школьной образовательной среды без буллинга // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2016. № 2 (36). С. 131–138.
2. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Школьная травля и позиция учителей // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6, № 1. С. 103–116.
3. Бочавер А., Горлова Н., Хломов К. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // *Психологические исследования*. 2021. № 14 (76). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138> (дата обращения: 17.08.2024).
4. Стратийчук Е. В., Чиркина Р. В. Позиция учителя в школьном буллинге // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8, № 3. С. 45–52.
5. Colpin H., Bauman S., Menesini E. Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents // Introduction to the special issue. In *European Journal of Developmental Psychology*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903> (date of request: 17.08.2024).
6. Новикова М. А., Реан А. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // *Вопросы образования*. 2019. № 2. С. 78–97.
7. Волкова И. В. Подростковый буллинг и стиль общения педагога // *Научное мнение*. 2017. № 5. С. 56–63.
8. Burger C., Strohmeier D., Kollerová L. Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time // *Journal of Youth and Adolescence*. 2022. Vol. 51 (12). URL: <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6> (date of request: 17.08.2024).
9. Telling an Adult at School about Bullying: Subsequent Victimization and Internalizing Problems / T. Shaw, M. A. Campbell, J. Eastham, K. C. Runions, C. Salmivalli, D. Cross // *Journal of Child and Family Studies*. 2019. Vol. 28 (9). URL: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4> (date of request: 17.08.2024).

10. Campbell M., Whiteford C., Hooijer J. Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying // *Journal of School Violence*. 2019. Vol. 18 (3). URL: <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1507826> (date of request: 17.08.2024).
11. A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents / T. E. Waasdorp, E. T. Pas, L. M. O'Brien, C. P. Bradshaw // *Journal of School Violence*. 2011. Vol. 10 (2). URL: <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164> (date of request: 17.08.2024).
12. Ey L. A., Campbell M. Australian Early Childhood Teachers' Understanding of Bullying // *Journal of Interpersonal Violence*. 2022. Vol. 37 (15–16). URL: <https://doi.org/10.1177/08862605211006355> (date of request: 17.08.2024).
13. Халикова Л. Р. Проблема буллинга в образовательных организациях глазами детей и педагогов // *Вестник практической психологии образования*. 2019. № 3 (3). С. 74–82. URL: <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160304> (дата обращения: 17.08.2024).
14. O'Brien S. O., Campbell M., Whiteford C. A. Review of Factors Affecting Teacher Intervention in Peer Bullying Incidents: A Call for More Nuanced Professional Development // *Journal of School Violence*. 2023. Vol. 23 (3). P. 308–318. URL: <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2289117> (date of request: 17.08.2024).
15. Yoon J., Sulkowski M. L., Bauman S. A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15 (1). P. 91–113. URL: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592> (date of request: 17.08.2024).
16. Крылова А. А., Крылова Н. Г. К вопросу об изучении особенностей отношения к буллингу педагогов // *Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019. Т. 25, № 3. С. 37–39. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2019-25-3-37-39> (дата обращения: 17.08.2024).
17. Асмаловская О. А., Бобровникова Н. С. К вопросу об изучении особенностей отношения к буллингу педагогов // *Colloquium-Journal*. 2020. № 22-1 (74). С. 25–26.
18. Алимova Н. А., Гареев О. Р. Конфликтологическая культура педагога образовательного учреждения // *Тенденции развития науки и образования*. 2020. № 63-6. С. 21–24. URL: <https://doi.org/10.18411/lj-07-2020-196> (дата обращения: 17.08.2024).
19. Бурлаков С. В., Хлебников А. С. Конфликтоустойчивость учителя в поликультурном образовательном пространстве // *Бюллетень науки и практики*. 2020. Т. 6, № 11. С. 390–395. URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/60/48> (дата обращения: 17.08.2024).
20. Жуковская Н. А. Развитие конфликтоустойчивости педагога // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика*. 2016. Т. 16, № 2. С. 216–220.
21. Петросянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. СПб., 2011. 190 с.
22. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
23. Яремчук С. В., Бакина А. В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости педагогов и их удовлетворенности отношениями с разными субъектами профессиональной деятельности // *Проблемы психологического благополучия: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха*. Екатеринбург: УрГПУ; Фергана, 2022. С. 189–197.
24. Калашникова М. Б. Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2018. № 1-2. С. 81–87.
25. The links between students' relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization: the intervening role of teacher responsiveness / C. Longobardi et al. // *European Journal of Psychology of Education*. 2022. Vol. 37 (2). URL: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00535-3> (date of request: 17.08.2024).
26. Jungert T., Piroddi B., Thornberg R. Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach // *Journal of Adolescence*. 2016. Vol. 53. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001> (date of request: 17.08.2024).

*Статья поступила в редакцию 01.09.2024; одобрена после рецензирования 25.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 01.09.2024; approved after reviewing 25.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

Алла Анатольевна Черникова

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

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ВЫБИРАЙ...» КАК СРЕДСТВО ПРОПАГАНДЫ ЗОЖ И ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье проанализированы понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», «рискованное поведение». Представлен социально-психологический проект «Выбирай...» как средство пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в студенческой среде. Разработана модель пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Описаны компоненты модели (подпроекты) и их полимодальный спектр информационного воздействия. Особое внимание уделено профилактике рискованного поведения, осуществляемой по принципу «равный - равному», то есть с использованием волонтеров как ретрансляторов информации и позитивного опыта на уровне, соответствующем аудитории.

*Ключевые слова:* здоровье; здоровый образ жизни; пропаганда здорового образа жизни; экзистенциальные ценности; рискованное поведение; профилактика рискованного поведения.

Alla A. Chernikova

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

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROJECT “CHOOSE...” AS A TOOL FOR PROMOTING HEALTHY LIVING AND PREVENTING RISKY BEHAVIORS AMONG STUDENTS

*Abstract.* The paper analyzes the concepts of “health”, “healthy living”, and “risk behaviors”. A social-psychological project “Choose...” is presented as a tool for promoting healthy living advocacy and preventing the engagement of students in risky behaviors. The author proposes a model for promoting healthy living and preventing risky behaviors in higher education institution. The components (subprojects) of the model and a polymodal spectrum of information influence are described. Special attention is paid to the preventative measures for engaging in risky behaviors, such as the “equal-to-equal” principle, which implies engaging volunteers who share the information and positive experiences that correspond with the target audience.

*Keywords:* health; healthy living; healthy living promotion; existential values; risky behaviors; risky behavior prevention.

Актуальность пропаганды здорового образа жизни и профилактики рискованного поведения в студенческой среде, как наиболее активной и наименее дисциплинированной и самокритичной части общества, ни у кого не вызывает сомнений. Однако, несмотря на актуальность проблемы и понимание того, что здоровое будущее страны зависит от воспитания у сегодняшнего молодого поколения ценностного отношения к жизни и здоровью, со стороны взрослых не всегда демонстрируется желание и готовность совершенствовать систему их воспитания, менять формы работы, искать более эффективные методы воздействия и взаимодействия с молодежью. И дело не в отсутствии профилактических проектов и программ, а в том, что большинство из них носят формальный, массовый, разговорный, запрещающий или устрашающий характер, не всегда учитывают специфику целевых групп и не используют в полной мере образовательный потенциал самой студенческой молодежи.

Профилактические мероприятия, основанные на традиционных подходах санитарно-гигиенического просвещения или использующие схему кризисного реагирования, в данной целевой группе оказываются низкоэффективными, поэтому большую значимость

приобретают инновационные интерактивные занятия. Такому подходу соответствуют лекции-дискуссии, лекции-консультации, лекции-провокации, бинарные лекции и лекции с разбором кейсов, семинары-эстафеты, семинары-лабиринты, тренинговые занятия с расширенным арсеналом средств (мозговые, синектические и молчаливые штурмы, ролевые и имитационно-моделирующие игры, психогимнастические упражнения), предоставляющие участникам не только новую креативную среду, но и возможность выработать ценностно-смысловые стратегии здоровьесберегающего и здоровьесформирующего поведения.

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней. Таким образом, понятие «здоровье» является более широким, чем «не болезнь».

По данным ВОЗ, здоровье человека на 50–55 % определяется условиями и образом жизни, на 25 % – экологическими условиями, на 15–20 % – генетическими факторами и лишь на 10–15 % – деятельностью здравоохранения [1; 2]. В этом контексте возникает необходимость формирования у молодого поколения

убеждения в том, что успешность и высокое качество жизни зависят от собственной культуры человека, от того, насколько внимательно и заботливо он сам относится к здоровью – своему, других людей, к состоянию социокультурной и природной среды.

**Здоровый образ жизни (ЗОЖ)** – это совокупность мероприятий, направленных на профилактику болезней, укрепление и поддержание соматического здоровья, сохранение психологического и социального благополучия.

Понятие «здоровый образ жизни» прежде всего ориентировано на конкретного человека и его активную деятельность, направленную на осмысление здоровья как основополагающей человеческой ценности, изменение отношения к состоянию собственного здоровья, выявление факторов риска и разработку конкретных программ для снижения потенциального вреда здоровью. Главное в здоровом образе жизни – активное творение здоровья, включая все его компоненты [3; 4; 5]. Иначе говоря, здоровье начинается со здорового отношения к здоровью [6].

Однако во взглядах современной студенческой молодежи здоровье и здоровый образ жизни разделены. Здоровье трактуется чаще как личностный ресурс, в то время как здоровый образ жизни воспринимается моделью «модного» поведения. Таким образом, в позициях студенческой молодежи содержится недооценка образа жизни как фактора, формирующего жизненные стратегии и обеспечивающего социально-психологические ресурсы индивида.

**Рискованное поведение** подразумевает любое поведение или действие, которое повышает вероятность возникновения негативных медицинских, психологических, социальных и других последствий в результате использования тех или иных поведенческих практик. Рискованное поведение относится к отклоняющемуся поведению, то есть поведению, которое противоречит принятым в данном обществе правовым, нравственным, социальным и другим нормам и рассматривается большей частью общества как предосудительное и недопустимое (Л. С. Выготский, Я. И. Гилинский, Ю. А. Клейберг, В. Н. Кудрявцев, А. Р. Ратинов и др.). Кроме того, рискованное поведение рассматривается некоторыми исследователями как одно из проявлений аутоагрессивного поведения (С. Н. Ениколопов) [7].

Говоря о рискованном поведении в контексте образовательного пространства, специалисты чаще делают акцент на аддиктивное поведение, забывая, а иногда и сознательно игнорируя безответственное медицинское (несвоевременное обращение к врачам, недоление, самолечение, пренебрежительное

отношение к диспансеризации, отсутствие самоконтроля основных показателей здоровья и пр.), гигиеническое (нарушение режимов сна и бодрствования, труда, отдыха и питания, несоблюдение личной гигиены и гигиены жилого помещения и пр.), сексуальное (промискуитет, случайные сексуальные связи и незащищенные половые контакты, приводящие к незапланированной беременности, ИППП, гепатитам, ВИЧ и пр.) и социальное (недостаточная сформированность мотивационной сферы или ее искажение: индивидуалистическая мораль, социальная ингибция, социальная апатия, фаворитизм и пр.) поведение.

Рискованное поведение особенно характерно для молодежи, которая постоянно и вынужденно находится в ситуации выбора, адаптации к экономическим и социальным условиям. Современные риски связаны как с ростом неопределенности, утратой прежних социализационных и жизненных траекторий, так и преодолением новых трудностей, вызванных распространением никотиновой, наркотической, алкогольной зависимостей и других асоциальных трендов, ухудшающих качество жизни.

Лицам, склонным к рискованному поведению, свойственно противопоставление себя общественно принятым нормам, обесценивание жизни и разрушение привычных экзистенциальных ценностей, связанных с осмыслением своего бытия, нахождением смысла жизни (здоровье, семья, дети, дружба, любовь, счастье, свобода и пр.), а также доминирование биологических потребностей.

Среди студентов особенно широко распространены такие рискованные формы поведения, как употребление различных психоактивных веществ (ПАВ), случайные сексуальные связи и незащищенные половые контакты, приводящие к незапланированной беременности, ИППП, гепатитам, ВИЧ и т. д. [7].

Существующее у студентов противоречие между ведущей ценностью здоровья и отсутствием мотивированной потребности его сохранения и укрепления свидетельствует о необходимости формирования модели ЗОЖ и профилактики рискованного поведения, которая могла бы охватить всю студенческую молодежь, являясь доступной, демократичной и одновременно социально мобилизующей [2].

Для того чтобы пропаганда ЗОЖ и профилактика рискованных форм поведения стали эффективными, необходимы усилия, в первую очередь, самой молодежи. Поэтому сегодня вопросы пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения являются одним из наиболее приоритетных направлений волонтерской деятельности. Использование волонтеров

как ретрансляторов информации и позитивного опыта повышает активность участников и дает возможность достичь более эффективного взаимодействия на уровне, соответствующем аудитории [8]. Активное внедрение принципа «равный обучает равного» в воспитательный процесс не является альтернативой существующим педагогическим формам и методам, а представляет собой эффективное дополнение традиционных основ образования.

**Социально-психологический проект «Выбирай...»** направлен на пропаганду здорового образа жизни и профилактику рискованного поведения в студенческой среде.

**Целевая аудитория:** студенты образовательных учреждений.

**Цель проекта:** популяризация здорового образа жизни среди студентов через повышение значимости экзистенциальных ценностей, оценку опасности рискованного поведения для здоровья, укрепление морально-нравственных ориентиров, вовлечение молодых людей в занятия физической культурой, формирование позитивной Я-концепции и активной жизненной позиции.

**Задачи проекта:**

1. Разработать и реализовать комплекс социально-психологических технологий, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованного поведения в студенческой среде.

2. Организовать волонтерское движение для обучения и реализации комплекса социально-психологических технологий, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованного поведения студентов.

3. Повысить уровень знаний участников образовательного пространства о формах рискованного поведения и мотивацию к положительным поведенческим изменениям в области здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности.

4. Оценить личные риски поведения участников образовательного пространства и выработать эффективные поведенческие навыки противодействия негативному влиянию окружения в рискованных ситуациях.

5. Стимулировать создание и реализацию в образовательном пространстве учебного заведения инновационных проектов и программ, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованного поведения в студенческой среде.

**Организатором и реализатором проекта** могут выступать психологические центры или психологические службы в системе образования (в нашем случае таковым являлся Центр психологического и социаль-

ного здоровья молодежи ИПиП ФГБОУ ВО «АлтГПУ»). В дальнейшем в качестве методических центров (консультационных пунктов) могут быть привлечены образовательные учреждения или другие организации, ставшие участниками объединения и заключившие договор о сотрудничестве с организаторами или авторами проекта. Эффективность и результативность предлагаемого проекта напрямую будет зависеть от координирования и объединения усилий всех заинтересованных в решении данных проблем организаций.

В качестве волонтеров могут выступать студенты, магистранты, аспиранты профильных вузов и направлений (педагогических, психологических, медицинских и др.). Волонтеры должны пройти обучение по программе первичной профилактики рискованного поведения детей старшего подросткового и юношеского возрастов при участии организаторов проекта, а также приглашенных специалистов, получить сертификаты, заключить договор с организатором проекта о сотрудничестве в качестве добровольцев, следовательно, принять основные идеи проекта, участвовать в популяризации основных идей волонтерского движения.

При разработке модели пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в студенческой среде, а также программ подготовки волонтеров мы использовали интегрированный опыт следующих заинтересованных организаций: МБОУ ЦПМСС «Ладья» (г. Брянск), КГБУЗ «АКЦ по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями» (г. Барнаул), МИЦ «Жизнь без наркотиков» (г. Барнаул), ЦМСПП «Юникс» (г. Барнаул).

Теоретико-концептуальной основой модели пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в образовательном пространстве учебного заведения являются представления А. Маслоу, В. Франкла, И. Ялома, Д. А. Леонтьева о мотивационно-ценностной сфере личности; концепции Л. Кольберга и Б. С. Братуся о морально-нравственном развитии личности; идеи и смысловые модели Р. Бернса, У. Джеймса, К. Роджерса, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столина, Д. Н. Узнадзе о самоотношении как установочном образовании; положения Л. С. Выготского, А. Е. Личко, Т. Н. Курбатовой, И. Б. Лисецкого о причинах и психологических особенностях личности, склонной к девиантному поведению.

**Содержание проекта** является мультикомпонентным, рассчитано на долгосрочный период и структурировано вокруг категорий экзистенциально-нравственного плана, так или иначе связанных с пропагандой ЗОЖ и профилактикой рискованного поведения: ценности, здоровье, общение, дружба,

любовь, семья, счастье, толерантность, цели и смысл, свобода и выбор и др.

Каждая из категорий прорабатывается в рамках отдельного занятия (или нескольких последовательных), причем любое занятие является законченным по форме и содержанию, что допускает возможную вариативность их предложенной последовательности и содержательной наполняемости.

**Реализация проекта** осуществляется путем исполнения следующих подпроектов «Выбирай...»: здоровьесберегающее поведение, физическая активность, ЦЕЛЬная жизнь, личностный рост, коммуникативная компетентность, конструктивное взаимодействие, социально-перцептивная компетентность, социальные отношения, планирование семьи, противодействие манипуляциям, эффективная самопрезентация (рис. 1). Каждый из предлагаемых подпроектов включает разнообразные по формам и разноаспектные по содержанию мероприятия, направленные на создание качественной информационной просветительской и профилактической среды.

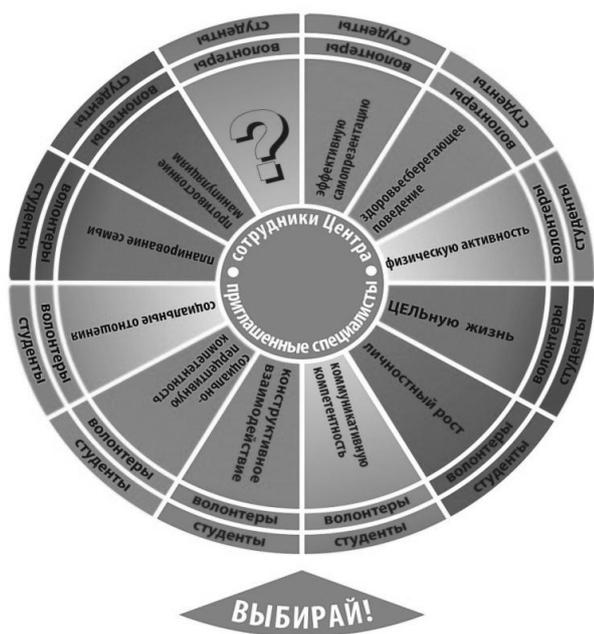


Рис. 1. Модель пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в образовательном пространстве учебного заведения

Так, например, подпроект «Выбирай физическую активность» предполагает вовлечение молодежи в традиционные и современные виды физической активности. В формате стоп-интервью были опрошены студенты 1–5-х курсов ФГБОУ ВО «АлтГПУ». 63 % опрошенных оценили свой образ жизни как малоподвижный, 17 % указали редкие бесконтрольные или «ударные» тренировки,

12 % отметили дефицит физической активности, даже умеренной интенсивности, 8 % – регулярную физическую активность. В контексте данного подпроекта при поддержке спортивного комплекса «Эланс», тренажерных залов «Hardcore» и «Путь к совершенству» проводились групповые занятия: «Мы выбираем фитнес», «Мы выбираем йогу», «Мы выбираем степ-аэробику», «Мы выбираем баскетбол», «Мы выбираем волейбол», «Мы выбираем единоборства». Данный подпроект предполагает сотрудничество с заинтересованными в реализации проекта спортивными комплексами, тренажерными залами и потенциальное расширение видов физической активности за счет привлечения студентов-волонтеров профильных вузов и учреждений. В качестве идей и пожеланий по оптимизации и улучшению системы физического воспитания в образовательном учреждении студенты предложили проводить занятия в предпочитаемом ими виде двигательной активности: фитнес, волейбол, спортивные игры, баскетбол.

Кроме спортивных мероприятий в систему наших популяризационных воздействий при участии студентов-волонтеров профильных образовательных учреждений были включены:

- бинарные лекции «Спорт в домашних условиях», «Нам от болезней всех полезней пешая прогулка», «Закаливание по правилам»;
- акции «Утренняя массовая зарядка 'Тренировка с чемпионом'», «Спортивная вечеринка»;
- выставки-призывы «10 000 шагов к здоровью», «Веловыходной – крути педали, чтобы вирусы не догнали»;
- фотоконкурсы «Молодежь за ЗОЖ», «Папа, мама, я – здоровая семья».

Основываясь на когнитивно-поведенческом подходе, в профилактических мероприятиях «Мы выбираем...» реализуются базовые методологические принципы изменения поведения, которые подразумевают обязательное включение в профилактические занятия трех компонентов: информационного, мотивационного и поведенческого.

Подпроект «Выбирай здоровьесберегающее поведение» направлен на воспитание культуры здоровья на основе формирования устойчивых интересов к вопросам здоровья, личностных ресурсов и поведенческих навыков, способствующих его сохранению, укреплению и преумножению, положительного эмоционально-ценностного отношения к здоровью и высокой степени ответственности за него, мотивации на ведение здорового образа жизни.

При предварительном анализе отношения студентов к своему здоровью были выделены три основных показателя: преумножение здоровья, сбережение здоровья, безразличие к здоровью. В среднем по всем курсам 72 % респондентов указали, что они стремятся сохранить свое здоровье; безразличное отношение к своему здоровью отметили 18 %, желание преумножить имеющееся здоровье продемонстрировали 10 % опрошенных. Следует помнить о том, что стремление сохранить и преумножить свое здоровье должно быть ориентировано на понимание значимости состояния собственного здоровья для активной, социально полезной, творческой и, главное, будущей профессиональной деятельности, выбор которой часто коррелирует с состоянием соматического и психологического здоровья человека.

Помимо информационного блока, в котором рассматривались условия формирования здоровьесберегающего поведения (правильное питание, рационально дозированные интеллектуальные и физические нагрузки, режимы сна и бодрствования, труда и отдыха, отсутствие вредных привычек и зависимостей, своевременное обращение за медицинской помощью и пр.) подпроект предполагал вовлечение молодежи в следующие формы работы:

- познавательные беседы «Лечебные дары природы», «Зеленая аптека»;
- слайды-репортажи «В объятиях вейпа», «Нездоровая энергия энергетиков», «Игры недоброй воли», «Мобильная атака»;
- встречи с психологом «День открытой души» и полезные советы на каждый день «Лекарство для души»;
- дискуссионные качели «Гаджеты: добро или зло», «Тату: польза или вред», «Красота: натуральная или искусственная»;
- информационно-просветительские книжные выставки «Дорога к беде», «На пути к Танатосу»;
- учебно-профилактические фильмы «Право на жизнь», «ВИЧ. Знать, чтобы жить»;
- малые формы издательской продукции «Твоя жизнь – твой выбор» – памятки, закладки, буклеты.

Подпроекты «Выбирай планирование семьи» (вопросы сохранения репродуктивного здоровья, сексуальной гигиены и профилактики), «Выбирай ЦЕЛЬную жизнь» (проблемы рационального использования временных ресурсов, целеполагания, целедостижения, смысла жизни), «Выбирай социальные отношения» (преимущества командной работы, особенности неформальных молодежных субкультур, проблемы одиночества и суицидаль-

ного поведения), «Выбирай конструктивное взаимодействие» (основы бытовой дипломатии, эффективного общения и рационального поведения в конфликтах), «Выбирай эффективную самопрезентацию» (инструменты самопрезентации личности: вербальная и экспрессивная грамотность, саморегуляция и самоорганизация, оформление внешнего облика и принадлежащих субъекту социальных атрибутов), «Выбирай коммуникативную компетентность» (вербальные и невербальные знаковые системы, коммуникативные барьеры и способы их преодоления), «Выбирай социально-перцептивную компетентность» (механизмы и эффекты социальной перцепции, возможности развития социально-перцептивных способностей личности), «Выбирай противостояние манипуляциям» (особенности сознательно-бессознательного анализа поступающей информации, техники противодействия манипуляциям), «Выбирай личностный рост» (возможности саморазвития, качественного изменения личностного потенциала) помимо теоретико-концептуальных блоков предусматривают информационно-просветительские книжные выставки, учебно-профилактические фильмы, слайды-репортажи, встречи с психологом и узкими специалистами в контексте обсуждаемых вопросов и проблем, тренинговые мероприятия и другие формы работы.

В систему проводимых нами мероприятий включены конкурсы социально-психологических проектов среди волонтерских команд и дуэтов «Мы разные, но равные», видеороликов социальной рекламы «Вуз Здорового Образа Жизни», фото «Ценность каждого дня». По результатам проведения конкурсов проводится круглый стол с презентацией лучших волонтерских и студенческих проектов, видеороликов, фото и награждением.

#### **Ожидаемые результаты:**

1. Понимание разрушающего влияния различных форм рискованного поведения на здоровье человека.
2. Умение противостоять нежелательному влиянию среды и отстаивать безопасное поведение в различных ситуациях.
3. Умение эффективно общаться и четко формулировать собственные ценности в ситуациях высокого риска и давления со стороны социального окружения.

**Оценка эффективности проекта** включает в себя два взаимосвязанных блока:

- 1) сравнение уровня информированности студентов по вопросам здорового образа жизни и профилактики рискованного поведения до и после участия в проекте;

2) анализ отзывов о программе со стороны студентов, кураторов, педагогов и администрации учебного заведения. Отзывы анализируются с опорой на результаты беседы или письменного опроса. Показателем эффективности является признание проекта интересным, полезным и соответствующим заявленной цели.

Оценка результатов профилактических тренингов проводится в форме глубинного группового интервью в фокус-группах и наблюдения за практическими навыками в процессе участия в тренингах-семинарах (изменение знаний, навыков и убеждений участников по вопросам обсуждения). Информация отражается в «Отчете волонтера-тренера о занятии» и «Листах обратной связи».

Проект уже сегодня показывает хорошие результаты и, следовательно, обеспечит перспективы для дальнейшей волонтерской деятельности, а также позволит минимизировать темпы дальнейшего развития «болезней цивилизации» в обществе.

#### Перспективные планы:

1. Проведение обучающих тренингов-семинаров по новым, актуальным для школьного возраста темам в сфере ЗОЖ: «Серфинг на интернет-волне», «Добровольные пленники вейпинга», «Едим на здоровье», «Красота во вред здоровью», «Ранние сексуальные дебюты и их поздние последствия», «Конфликты в коллективе: всегда ли худой мир лучше доброй ссоры?», «Как говорить мирно в конфликтном мире?». Задача этих тренингов-семинаров – донести до обучающихся актуальную

информацию о рисках, создать позитивное поле для межличностного взаимодействия.

2. Обучение школьников-волонтеров-инструкторов, которые будут осуществлять образовательную деятельность по пропаганде ЗОЖ, обучать своих сверстников эффективному общению, ответственному и безопасному поведению в рискованных ситуациях.

Правильно расставленные нравственные приоритеты помогут детям и подросткам ориентироваться в окружающем мире, будут способствовать их социальной адаптации и умению противостоять асоциальным явлениям.

Таким образом, пропаганда ЗОЖ и профилактика рискованного поведения могут осуществляться через повышение значимости экзистенциальных ценностей, оценку опасности рискованного поведения для здоровья, укрепление морально-нравственных ориентиров, вовлечение в занятия физической культурой, формирование позитивной Я-концепции и активной жизненной позиции.

Материалы статьи и авторские разработки могут быть использованы в курсах лекций для студентов, практических психологов, при разработке программ повышения образовательного уровня и психологической компетентности учителей и родителей в воспитании детей, тренинговых программ и мероприятий в области пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения, в педагогике и психологии воспитательных практик.

### Список источников

1. Уланов Д. В. Социальное управление формированием здорового образа жизни: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. М., 2006. 164 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-upravlenie-formirovaniem-zdorovogo-obraza-zhizni> (дата обращения: 02.08.2024).
2. Страхова И. Б. Здоровый образ жизни как способ интеграции в социум: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Новосибирск, 2005. 20 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/zdorovyi-obraz-zhizni-kak-sposob-integratsii-v-sotsium-na-primere-studentov-s-oslablennym-zd/read> (дата обращения: 02.08.2024).
3. Логачёва Е. А. Здоровый образ жизни студенческой молодежи среднего российского города: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Ростов н/Д., 2014. 36 с.
4. Здоровье и образование: материалы региональной науч.-практ. конф. / под общ. ред. О. В. Ковальчук. СПб.: ЛОИРО, 2020. 133 с.
5. Дубровский В. И. Валеология: Здоровый образ жизни. 2-е изд., доп. М.: RETORIKA-A, 2001. 560 с.
6. Залевский Г. В., Кузьмина Ю. В. Психология здоровья студенческой молодежи. Томск: Томский государственный университет, 2012. 144 с.
7. Шарок В. В. Особенности мотивационно-ценностной сферы и самоотношения личности, склонной к рискованному поведению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. СПб., 2010. 27 с.
8. PRO Здоровый выбор: комплект учебных пособий «PRO Здоровый выбор» по профилактике поведения высокой степени риска среди подростков и молодежи: в 3 кн. СПб., 2009. Кн. 2. 206 с.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.

The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 94(571)+069

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-86-92

Евгений Владимирович Игумнов

*Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия, eigumnov@list.ru*

### МУЗЕИ ГОРОДСКИХ ДУМ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ СИБИРИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

*Аннотация.* В статье рассматривается деятельность сибирских музеев, находившихся в ведении органов городского общественного самоуправления, как координационных центров по изучению Сибирского региона. Особое внимание уделяется Минусинскому музею, успешная деятельность которого послужила ориентиром для остальных музеев, музейных, научных работников Сибири. Подчеркивается, что в условиях, когда материальное и финансовое положение музеев было ограничено небольшими субсидиями со стороны городских дум, их исследовательская деятельность зависела от личного участия и организаторских способностей основателей.

*Ключевые слова:* музеи Сибири; органы городского самоуправления; реформы Александра II; Минусинский музей; научно-исследовательская деятельность.

Yevgeny V. Igumnov

*Saint-Petersburg State University of Veterinary Medicine, Saint-Petersburg, Russia, eigumnov@list.ru*

### THE CITY DUMA'S MUSEUMS AND ORGANIZATION OF THE STUDY OF SIBERIA IN THE LATE 19<sup>TH</sup> — EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES

*Abstract.* The article considers the activity of Siberian museums, which were operated by the city government as coordinating centers for the study of the Siberian region. Special attention is given to the Minusinsk museum, which success served as inspiration for other museums, museum staff and scientific workers in Siberia. It is emphasised that in circumstances when the material status and financial situation of museums were limited by small subsidies from city dumas, their research activities directly depended on the personal participation and organisational abilities of the founders.

*Keywords:* museums of Siberia; city government; reforms of Alexander II; Minusinsk museum; research activity.

XIX – начало XX в. – исходный период организационного оформления науки в Сибири. Его характерной чертой являлось основание первых стационарных учреждений – статистических комитетов, магнитно-метеорологических обсерваторий, научных обществ, в той или иной степени преследовавших своей целью проведение исследовательской работы и служивших центрами для объединения краеведческих сил и координации научно-исследовательской деятельности в Сибирском регионе. В качестве таких стационарных центров в том числе выступали краевые музеи. Появление первого музея в Сибири относится к концу XVIII в. – в 1782 г. по инициативе иркутского губернатора Ф. Н. Клички был открыт музей в Иркутске. Более быстрыми темпами становление музейного дела стало происходить во второй половине XIX – начале XX в., когда музейной сетью были покрыты многие сибирские города.

Музеи как определенный феномен в жизни человека имеет давнюю историю [1, с. 12]. К концу XIX в. складывается взгляд на музеи как на собрания, хранилища предметов, заключающих в

себе разностороннюю информацию о природном мире, народном быте, культуре, истории, имеющих немалое научное и общественное значение. Научное представление о музее было сформулировано сибирским ученым и общественным деятелем Д. А. Клеменцем [2, с. 196]. Отвечая на вопрос, что такое музей, в лекции, прочитанной им в октябре 1892 г. в Кяхте, он высказывает мнение, что «музей есть систематическое собрание произведений природы или каких-либо видов человеческого труда с целью наглядного и опытного изучения собранных предметов» [3, с. 2]. Продолжая свою мысль, далее Д. А. Клеменц отмечает, что изучение России, сделавшее громадные шаги за несколько десятилетий, «вызвало и основание целого ряда обширных специальных музеев». Тем самым он подчеркивал тесную связь деятельности музеев с результатами развития научных исследований. При этом музеи «нужны не для одних научных изысканий, а и для практической жизни».

Комплексного подхода на роль музеев в развитии общества придерживались современники Д. А. Клеменца. «Ученый, промышленный дея-

тель, ремесленник, общественный деятель, – писал Д. Е. Лаппо, – каждый в своей сфере может почерпнуть в музее нужные сведения, обогатить себя нужными познаниями» [4, с. 167]. Отмечалось влияние местных музеев на научную сферу. «Если бы хранилищ научных материалов не было, – размышлял В. Ю. Григорьев, – то ученым пришлось бы тратить массу времени на составление коллекций и таким образом в значительной мере отказаться от анализа обширных данных и сколько-нибудь широких обобщений на твердой почве более или менее достаточно многочисленных наблюдений». «Научные музеи, – продолжал он, – служат весьма и весьма видным фактором, при помощи которого движется наука, познается природа, раскрываются законы, ею управляющие, а следовательно, научные музеи служат к упрочению благополучия людей, ибо знание природы в бесконечном проявлении ее форм и явлений, знание законов природы позволяет людям удобнее жить, лучше беречь свою жизнь, выяснять условия ее продолжительности» [5, с. 3].

Во второй половине XIX – начале XX в. в Сибири при научных обществах, статистических комитетах, Томском университете возник целый ряд музеев, участвовавших в проведении научно-исследовательской работы. Их развитие (организационное оформление, внутренняя структура, участие в научно-исследовательской работе) достаточно хорошо показано в исторической литературе [6–11]. В самостоятельную группу необходимо выделить музеи, появившиеся благодаря реформе городского самоуправления Александра II. В начале XX в. вышли работы, описывающие возникновение и становление в дореволюционный период Минусинского и Енисейского музеев, в том числе дающие представление об их научной деятельности – труд Ф. Я. Кона и «Енисейский Общественный Местный Музей (Отчет о деятельности музея с 1 октября 1883 г. по 1 октября 1908 г. и краткий перечень коллекций музея)» [12; 13]. В советский период и особенно в конце XX – начале XXI в. вышло большое количество статей и публикаций биографического характера, которые были посвящены ученым и краеведам, участвовавшим в работе отдельных музеев при городских думах [14–19]. В монографии В. В. Хориной рассматривается вклад музеев Енисейской губернии в изучение Сибири [20]. Тем не менее различные аспекты деятельности сибирских музеев, находившихся в ведении городских дум, например как координационных научных центров,

остаются раскрытыми не в полной мере. Учитывая возрастающую роль науки в настоящее время, опыт организации научно-исследовательской работы, накопленный в дореволюционный период, сегодня представляется весьма актуальным.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть роль сибирских музеев, созданных при поддержке органов городского самоуправления, в организации изучения и координации исследовательской деятельности на территории Сибири в последней четверти XIX – начале XX в. В качестве основных источников при написании статьи использовались данные архива Минусинского краеведческого музея, отчеты музеев, материалы, опубликованные в сибирской прессе, периодических изданиях Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества (ВСО ИРГО) и Красноярского подотдела ВСО ИРГО.

Согласно Положению 1870 г. на города возлагалось устройство музеев, библиотек, театров и других подобного рода учреждений [21]. Городовое Положение 1892 г. оставило за органами городского самоуправления право учреждения общественных библиотек, музеев и театров. В результате в последней четверти XIX – начале XX в. при содействии городского самоуправления музеи были основаны в Минусинске, Енисейске, Ачинске, Нерчинске, Красноярске, Благовещенске, Верхнеудинске. Учитывая то, что формирование музеев при Томском университете началось с его открытием в 1888 г., создание научных обществ приобрело более широкий характер в 1890-е гг., музеи при городских думах оказались одной из первых и наиболее многочисленных групп музеев в Сибири в конце XIX в. Хотя они и не могли похвастаться достаточными финансовыми и материальными ресурсами (городскими думами выделялись им небольшие субсидии в размере 100–200 рублей в год, помещения для выставочных экспозиций и хранения коллекций), возможность легально реализовать свои стремления и потребности способствовала тому, что музеи, созданные при поддержке органов городского самоуправления, привлекали к себе внимание представителей различных слоев сибирского общества. Это выражалось в виде пожертвования предметов из личных коллекций, денежных средств, организации при содействии музеев или во благо их научных экскурсий и экспедиций.

Примером для подражания послужила деятельность Н. М. Мартьянова и основанного им Минусинского музея. В 1874 г. Н. М. Мартьянов

специально переехал в Минусинск из Европейской части России, движимый научными интересами, желанием собирать образцы явлений и предметов природы, характеризовавшие край в естественно-научном отношении. Задумавшись о создании музея и далеко еще не уверенный в реальности воплощения своей мечты, он нашел полную поддержку у городского головы И. Г. Гусева. На заседании 18 февраля 1877 г. Минусинская городская дума согласилась принять музей в свое ведение. С момента возникновения перед музеем был поставлен широкий спектр задач, определивших научную направленность его деятельности: «1) служить сборным пунктом для сведений о местных естественных и промышленных произведениях, а также и бытовых особенностях жителей Минусинского и смежного с ним округов; 2) служить складочным местом для коллекций и книг, имеющих научное и образовательное значение...» [22, с. 28]. Выполнение указанных задач осуществлялось путем планомерного пополнения музейных коллекций и библиотеки, научной систематизации имевшегося материала, посредством сношений со специалистами с целью определения музейных коллекций, оказания приезжим ученым содействия при ознакомлении их с Южной частью Сибири, Приенисейским краем, Минусинским краем.

Комплектование фондов Минусинского музея происходило главным образом за счет пожертвований и отчасти путем покупки предметов. Не менее важным источником пополнения коллекций являлись научные экскурсии и экспедиции сотрудников музея. Под сотрудниками здесь следует понимать всех тех, кто оказывал деятельную помощь музею, работали для него не за деньги, а движимые своими внутренними побуждениями принести пользу музею и обществу. Н. М. Мартьянов, с детских лет увлекавшийся наблюдениями за природой, в Минусинске продолжил свои естественно-научные исследования. В «Известиях» и «Отчетах» ВСО ИРГО, членом которого Н. М. Мартьянов стал в 1878 г., неоднократно печатались сведения о результатах его поездок по окрестностям города и Минусинского округа, об оказании им содействия Иркутскому музею. Летом 1882 г. он совершил пятидневную поездку по северо-восточной части Минусинского округа, в 1883 г. – три экскурсии в разные части округа с целью изучения микологической флоры – на гору Изых, гору Борусь и пространство между реками Тубой и Ничкой. Во время этих поездок он

занимался накоплением информации о местной флоре, изучением горных пород, обследованием курганов и других исторических памятников, встречавшихся ему на пути [23, с. 4]. Прожив в Минусинске 30 лет, Н. М. Мартьянов внес весомый вклад в изучение растительного мира юга Енисейской Сибири, открыв в общей сложности более 180 видов ранее неизвестных науке низших и высших растений. За общественную и научную деятельность Н. М. Мартьянов был удостоен нескольких высочайших государственных наград, избран членом 16 российских и зарубежных научных обществ [24, с. 21].

С деятельностью Минусинского музея связано становление многих видных исследователей Сибири. На протяжении многих лет тесно сотрудничал с музеем и был связан с Н. М. Мартьяновым дружескими отношениями А. В. Адрианов. В 1881 г. на средства, выделенные ИРГО, он совершил первое самостоятельное путешествие на Алтай и за Саяны, завершившееся в Минусинске. В ходе этого путешествия и при организации новых экскурсий и экспедиций, в 1883 г., во время проживания в Минусинске в 1890–1899 гг. А. В. Адрианов не раз пользовался поддержкой Н. М. Мартьянова и, в свою очередь, пополнял коллекции музея новыми предметами. Кроме того, А. В. Адрианов проводил популяризаторскую работу, информируя о деятельности музея в сибирской прессе. В 1882 г., подчеркивая значение Минусинского музея, А. В. Адрианов сообщал в «Сибирской газете»: «Вся Сибирь может гордиться этим учреждением, о котором заграничная печать говорила с удивлением, изумляясь, что на такой далекой, глухой окраине струится умственная жизнь и пробивает так настойчиво дорогу к свету» [25, стб. 234]. Дочь Н. М. Мартьянова, Нина Николаевна Мартьянова, в воспоминаниях об отце и его окружении писала, что в конце 1890-х гг. к нему из Красноярска приезжал молодой еще тогда А. А. Ярилов [26, л. 10]. Совместно они проводили изучение почв Минусинского округа. Со смертью Н. М. Мартьянова в 1904 г. А. А. Ярилов занял пост заведующего Минусинским музеем. Впоследствии, после отъезда из Минусинска, А. А. Ярилов продолжил свои исследования в области почвоведения, преподавал в Воронежском сельскохозяйственном институте, Кубанском политехническом институте, Московском университете. Во многом во время нахождения в 1882–1886 гг. на поселении в Минусинске и под влиянием с Н. М. Мартьянова сложились увлечение наукой и интерес к музей-

ному делу у Д. А. Клеменца. Экспедиции 1883–1885 гг. в юго-западные части Минусинского округа, верховья Абакана и Алтая, Урянхайский край, в которых осуществлялся сбор материалов по географии, геологии, этнографии, публикация в 1886 г. труда «Древности Минусинского музея. Памятники металлических эпох» без преувеличения принесли ему славу крупного исследователя и определили дальнейшую судьбу [27]. После окончания ссылки Д. А. Клеменц жил в Томске, Иркутске, с 1891 по 1894 г. являлся правителем дел ВСО ИРГО. В 1897 г. переехал в Санкт-Петербург, где занял должность ученого хранителя при Музее антропологии и этнографии, стоял у истоков создания этнографического отдела Русского музея Александра III.

Н. М. Мартьянов стремился выстроить работу музея таким образом, чтобы участие в его развитии было интересно каждому человеку, независимо от социального происхождения или политических взглядов. Большое число помощников удалось найти среди политических ссыльных, находившихся на поселении в Минусинском округе. Помимо Д. А. Клеменца с музеем сотрудничали А. А. Кропоткин, М. Л. Стояновский, А. В. Тырков, П. А. Аргунов, Е. В. Барамзин и др. По мнению Н. Н. Мартьяновой, одним из самых деятельных и усердных сотрудников музея являлся Е. К. Яковлев, сосланный в Минусинск в 1897 г. из-за участия в Социально-революционной партии Народного права. В 1900 г. был опубликован его капитальный труд, посвященный описанию этнографических коллекций Минусинского музея. Описанию предшествовал обстоятельный этнографический обзор коренного населения Южного Енисея [28]. Помимо этого, Е. К. Яковлев подготовил очерк о 20-летию музея, помогал в подготовке Минусинского музея к Всемирной выставке в Париже 1900 г., занимался сбором коллекций и сведений о Минусинском крае. В 1902 г. был издан труд Ф. Я. Кона «Исторический очерк Минусинского местного музея за 25 лет (1877–1902 г.)», где он подробно рассмотрел историю музея, показал его влияние на изучение Минусинского края. Ф. Я. Кон находился на поселении в Минусинске с 1897 по 1904 г. В 1902–1903 гг. благодаря содействию Н. М. Мартьянова Императорское общество любителей естествознания, антропологии и этнографии наградило его за вклад в науку премией и золотой медалью им. А. П. Разцветова [29, с. 218].

За короткое время о деятельности Минусинского музея стало известно далеко за пределами Си-

бирского региона. Этому способствовали быстрый рост музея, распространение о нем информации в российской и зарубежной печати. Немаловажную роль сыграло установление контактов с российскими и иностранными учеными, отправка им для исследования и определения музейных коллекций, данные о которых они использовали при написании своих научных работ. В мартовском номере за 1886 г. газета «Восточное обозрение» с гордостью за Минусинский музей отмечала, что его коллекции «определяются даже в Вене», «ученые, посещающие край, находят в нем готовый источник изучения» [30, с. 3]. «Минусинск, – подтверждала «Сибирская газета», – выделился как маленький умственный центр и стал привлекать к себе внимание не только местного общества, но и различных ученых сил, которые считают долгом побывать здесь и поучиться чему-нибудь» [31, стб. 1251]. В 1899 и 1902 гг. в Минусинск приезжал уральский техник Е. Н. Коротков. Своими впечатлениями о посещении музея он поделился в докладе Уральскому обществу любителей естествознания. Опираясь на юбилейный труд Ф. Я. Кона, Е. Н. Коротков констатировал, что переписка Н. М. Мартьянова с учеными началась за несколько лет до открытия музея. Музейные коллекции отправлялись для определения более чем 60 специалистам, проживавшим в Санкт-Петербурге, Казани, Томске, Киеве, Стокгольме, Кракове, Гельсингфорсе и других городах, высылались Императорскому Санкт-Петербургскому ботаническому саду, Русскому энтомологическому обществу, Императорскому Томскому университету, Императорской Академии наук и т. д. [32, с. 38].

Успешный опыт Минусинска стимулировал создание и вызвал желание при поддержке органов городского самоуправления развернуть работу музеев в других городах Сибири. На деле в условиях нехватки денежных средств, отсутствия соответствующих для музейных целей построек их деятельность зачастую сводилась к атрибуции и сохранению коллекций, предоставлению доступа в помещение посетителям для осмотра экспозиции. Поэтому, несмотря на помощь, оказываемую как со стороны городских властей, так и других официальных лиц, развитие музеев на протяжении всего рассматриваемого периода находилось в сильной зависимости от частной инициативы и, прежде всего, от личного участия, трудолюбия, организаторских способностей, исследовательских навыков и интересов их основателей. Так, вскоре после отъезда из Ачин-

ска Д. С. Каргаполова замерла деятельность созданного в 1887 г. Ачинского музея. Недолго, не оказав влияния на изучение Забайкалья, просуществовал музей, учрежденный в 1911 г. в Верхнеудинске. Красноярский музей, открытый в 1889 г., смог получить более прочное научное основание только с передачей его в ведение Красноярского подотдела ИРГО.

Функции стационарных научных центров исполняли Енисейский и Нерчинский музеи. У истоков создания в 1883 г. Енисейского музея стоял А. И. Кытманов. На протяжении многих лет он оставался его руководителем и главным научным сотрудником. С самого начала, по примеру Минусинского музея, Енисейским музеем были установлены научные связи с российскими и иностранными учеными, научными учреждениями. В обработке его коллекций участвовали И. А. Лопатин, А. В. Адрианов, Н. Ф. Кащенко, А. М. Зайцев, С. М. Герштейн, В. Ф. Бротерус, П. А. Саккардо и др. Музей поддерживал обмен своими изданиями с ВСО ИРГО, Обществом любителей естествознания при Императорском Московском университете, Томским обществом естествоиспытателей и врачей при Императорском Томском университете, Императорским Санкт-Петербургским ботаническим садом, Нижегородским, Тобольским, Минусинским музеями и т. д. Сам А. И. Кытманов занимался изучением Енисейского края в естественно-научном и этнографическом отношении, собирал материалы по истории Енисейска и Енисейского уезда, проводил археологические раскопки. Перу А. И. Кытманова принадлежат работы «Материалы для флоры сосудистых растений Енисейского округа, Енисейской губернии», «К флоре сосудистых растений р. Ангары, в части ее, лежащей в Енисейском округе», «Материал к народной медицине Енисейского округа. I, лекарственные травы», «Медицинские растения Енисейского округа», «Три юрацкие сказки», «О рыболовстве по р. Енисею от Енисейска до Гольчихи» и др.

Создание Нерчинского музея связано с именем политического ссыльного А. К. Кузнецова. В 1871 г. он из-за участия в революционном кружке С. Г. Нечаева и убийстве студента И. Иванова был отправлен на Карийскую каторгу в Забайкалье. В 1878 г. получил разрешение поселиться в Нерчинске, где, воспользовавшись предложением золотопромышленника М. Д. Бутина, приступил к устройству сельскохозяйственной фермы, провел в сад братьев Бутиных водопровод. Параллельно

занимался фотографией, сбором ботанических коллекций, которые были положены в основу открытого в 1886 г. при поддержке органов городского самоуправления музея.

По отчету за 1887 г., к 1 января 1888 г. Нерчинский музей состоял из четырех отделов: естественно-исторического, антропологического, археологического и сельскохозяйственного. Наиболее обставленным являлся естественно-исторический отдел, насчитывавший 14 11 предметов. В остальных отделах было 68 предметов [33, с. 10–11]. Спустя несколько лет ситуация поменялась и наряду с естественно-историческим самым крупным становится археологический отдел. Быстрый рост археологических коллекций – черта, свойственная многим музеям краеведческого типа в России в конце XIX – начале XX в. Например, при создании Минусинского музея археологические предметы не были выделены в отдельную категорию, а включены в состав антропологического отдела. К 1886 г. археологический отдел по количеству экспонатов приблизился к естественно-историческому. В 1902 г. естественно-исторический отдел Минусинского музея насчитывал 19 245 предметов, археологический – 14 875 (всего в музее – 56 488) [12, с. 146–147]. К 1 января 1893 г. коллекции Нерчинского музея в общей сложности насчитывали 13 339 предметов. Из них 5 668 предметов приходилось на естественно-исторический отдел, 4 189 – на археологический, 1 441 – на промышленный, 742 – на образовательный, 734 – на антропологический, 284 – на сельскохозяйственный, 266 – на отдел пособий, 15 – предметы, имевшие отношение к посещению 14 июня 1891 г. музея наследником престола Николаем Александровичем [34, с. 27]. Заметную роль в пополнении археологических экспонатов Нерчинского музея сыграл А. К. Кузнецов. В своих поездках по Нерчинскому округу и Южному Забайкалью он фиксировал разнообразные памятники древности, осуществлял археологические раскопки. В июне 1889 г. А. К. Кузнецов произвел обследование Кондуйского городка – памятника монгольской эпохи XIV в. Летом 1892 г. совершил экскурсию с археологической целью к озеру Бальзино, низовьям р. Или, ее притокам в юго-западной части Агинской степи и по р. Онону до монгольской границы. В этой поездке ему удалось открыть 20 надписей на камнях и скалах, 25 стоянок людей каменного века [35, с. 64].

Таким образом, в последней четверти XIX – начале XX в. в Сибири при поддержке органов го-

родского самоуправления сложилась целая сеть городских музеев. В условиях начального периода организационного оформления науки в Сибири музеи городских дум, помимо выполнения просветительских функций, также сыграли заметную роль в организации и координации исследовательской работы на местах. Недостаточное финансирование, зачастую слабое материальное обеспечение компенсировались за счет личной инициативы и подвижничества со стороны организаторов и сотрудников музеев. Главным ориен-

тиром для многих музейных работников Сибири в дореволюционный период являлась деятельность Н. М. Мартыянова и основанного им Минусинского музея. В течение непродолжительного времени Минусинскому музею удалось стать сосредоточением краеведческой работы в Минусинском крае, организовать взаимодействие со многими российскими и иностранными учеными и научными учреждениями. Благодаря Минусинскому музею и его сотрудникам был внесен большой вклад в изучение юга Енисейской Сибири.

### Список источников

1. Азаров К. В. Музей и эпоха постмодерна: цифровизация музея и музеефикация цифрового искусства: учебно-методическое пособие для специализаций и направлений «Гуманитарные науки» 030000, «Социальные науки» 040000, «Культура и искусство» 070000. Казань: Бук, 2023. 48 с.
2. Дмитриенко Н. М., Черняк Э. И., Караченцев И. С. Музей – ключевое понятие музееведения // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2020. № 37. С. 189–202.
3. Клеменц Д. А. Местные музеи и их значение в провинциальной жизни // Сибирский сборник. Приложение к «Восточному обозрению». 1892. Вып. 2. Иркутск, 1893. С. 1–35.
4. Лаппо Д. Е. О значении местных музеев // Известия Красноярского подотдела ВСО ИРГО. 1909. Т. II, вып. 5. С. 161–168.
5. Григорьев В. Ю. О значении местных музеев вообще и Минусинского в частности // Известия Красноярского подотдела ВСО ИРГО. 1902. Т. I, вып. IV. С. 1–9.
6. Хороших П. П. Исторический очерк музея ВСОИРГО (1854–1920) // Семьдесят пять лет Восточно-Сибирского Отдела Русского Географического Общества (1851–1926). Иркутск: Изд-во «Власть Труда», 1926. С. 125–142.
7. Равикович Д. М. Из истории организации сибирских музеев в XIX в. // История музейного дела в СССР. Вып. 1. Труды научно-исследовательского института музееведения. М.: Изд-во культурно-просветительской литературы, 1957. С. 159–191.
8. Вибе П. П. 120 лет Омского государственного историко-краеведческого музея: хроника основных событий // Известия Омского историко-краеведческого музея. 1998. № 6. С. 11–51.
9. Абрамова Ю. А. Музей Общества любителей исследования Алтая (из истории АГКМ 1891–1920 гг.) // Краеведческие записки. Барнаул: Изд-во «Алтай», 1999. Вып. 3. С. 23–31.
10. Закаблуковская Н. Н. Из истории первых музеев Забайкалья // Историческое, культурное и природное наследие. Улан-Удэ: Изд.-полигр. комплекс ВСГАКИ, 2004. Вып. IV. С. 170–173.
11. Дмитриенко Н. М., Черняк Э. И. Музеи Императорского Томского университета: первые годы создания и деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 397. С. 81–90.
12. Кон Ф. Я. Исторический очерк Минусинского местного музея за 25 лет (1877–1902 г.). Казань: Типо-литогр. Импер. у-та, 1902. 264 с.
13. Енисейский общественный местный музей. Отчет о деятельности музея с 1 октября 1883 года по 1 октября 1908 года и краткий перечень коллекций музея. Красноярск: Типография М. И. Абалакова, 1909. 70 с.
14. Жуков Н. Н. Жизнь и деятельность Алексея Кирилловича Кузнецова // Памяти Алексея Кирилловича Кузнецова. Чита: Печатное дело, 1929. С. 5–56.
15. Яворский Г. И. Н. М. Мартыянов. Краткий очерк жизни и деятельности. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1969. 48 с.
16. Дэвлет М. А. А. В. Адрианов и Минусинский музей // Мартыяновские краеведческие чтения: сборник докладов и сообщений. Вып. X. Переиздание I сборника 1989–1999 гг., указатель докладов и статей 1999–2015 гг. Минусинск: Ridero, 2017. С. 21–26.
17. Черняк Э. И., Дмитриенко Н. М. Алексей Кириллович Кузнецов и становление музейного дела в Забайкалье // Страницы нашей истории: сб. науч. ст., посвящ. 50-летию д-ра ист. наук, проф. Анатолия Ивановича Широкова. Магадан: СВГУ, 2017. С. 189–204.
18. Балахнина М. В. Д. А. Клеменц – исследователь Сибири // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. Т. 5. С. 14–17.
19. Константинов А. В., Константинова Н. Н. «Ввиду выдающихся заслуг»: к 175-летию Алексея Кирилловича Кузнецова // Известия Лаборатории древних технологий. Т. 16, № 4. 2020. С. 102–113.
20. Хорина В. В. Провинциальная наука: городские музеи и научные общества Енисейской губернии последней четверти XIX – начала XX в. Красноярск: ФГБОУ ВО «Красноярский государственный университет, 2018. 463 с.
21. ПСЗРИ-II = Полное собрание законов Российской империи. II собрание. СПб., 1874. Т. XLV. Отд. I. № 48498.
22. Минусинский музей // Известия ВСО ИРГО. 1881. Т. XI, № 3–4. С. 28–30.
23. Отчет Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества за 1883 г. СПб.: Тип. А. С. Суворина, 1884. 21 с.

24. Ермолаева Л. Н. Роль Минусинского музея в научном изучении региона // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). 2017. № 4 (14). С. 20–24.
25. Минусинский публичный местный музей // Сибирская газета. 1882. № 10. Стб. 229–234.
26. Мартянова Н. Н. Воспоминания об отце // Архив Минусинского краеведческого музея (АМКМ). Ф. 1. Оп. 1. Д. 526.
27. Милевский О. А. Преодолевая расстояния: история дружбы Н. М. Мартянова и Д. А. Клеменца // Вестник Томского государственного университета. История. 2019. № 62. С. 61–71.
28. Яковлев Е. К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и объяснительный каталог Этнографического отдела Музея. Минусинск: Типография В. И. Корнакова, 1900. 357 с.
29. Неганова Г. Д., Ганцовская Н. С. Феликс Яковлевич Кон: хронология Засаянской экспедиции // Новые исследования Тувы. 2019. № 4. С. 216–226.
30. Живое дело и примеры частной инициативы // Восточное обозрение. 1896. № 10. С. 1–4.
31. 10-летие Минусинского музея // Сибирская газета. 1886. № 44. Стб. 1250–1252.
32. Дашкевич Л. А. Минусинский музей в записках уральского техника Е. Н. Короткова // Вопросы музеологии. 2014. № 2 (10). С. 34–41.
33. Енисейский Общественный Местный Музей (Отчет о деятельности музея с 1 октября 1883 г. по 1 октября 1908 г. и краткий перечень коллекций музея). Красноярск: Тип. М. И. Абалакова, 1909. 69 с.
34. Отчет по Нерчинскому публичному музею и Нерчинской городской общественной библиотеке за 1892 г. Нерчинск: Тип. М. Д. Бутина, 1893. 46 с.
35. Михалкин И. Алексей Кириллович Кузнецов как археолог // Памяти Алексея Кирилловича Кузнецова. Чита: Печатное дело, 1929. С. 57–65.

*Статья поступила в редакцию 24.05.2024; одобрена после рецензирования 12.07.2024; принята к публикации 30.09.2024.*

*The article was submitted 24.05.2024; approved after reviewing 12.07.2024; accepted for publication 30.09.2024.*

УДК 94(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-93-98

Сергей Николаевич Третьяков

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, sergej.tretyakov.76@mail.ru*

## АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

*Аннотация.* В статье анализируется аграрный пакет постановлений Советского государства, действующий в 1941–1945 гг., и его реализация в Алтайском крае. Основное внимание уделено выявлению мер по стимулированию сельскохозяйственного производства, нормам выработки, системе поощрений, мерам по увеличению посевных площадей и росту урожайности в полеводстве. Проведенное исследование на основании постановлений СНК СССР и ЦК ВКП (б), периодической печати указанного периода и архивных материалов позволило определить меры по развитию товарного производства сельхозпродукции в полеводческой отрасли.

*Ключевые слова:* постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б); Алтайский край; аграрная политика; товарное производство; сельское хозяйство; посевные площади.

Sergey N. Tretyakov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, sergej.tretyakov.76@mail.ru*

## THE AGRARIAN POLICY OF THE SOVIET STATE DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR AND ITS IMPLEMENTATION IN THE ALTAI KRAI

*Abstract.* The article analyzes the agrarian package of resolutions of the Soviet state that were in force in 1941-1945 and its implementation in the Altai Territory. The research is focused on identifying the measures to stimulate agricultural production, production standards and a system of incentives and measures to increase acreage and increase yields in field production. The conducted research on the basis of resolutions of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the CPSU (b), periodicals of the specified period and archival materials made it possible to determine measures for the development of commercial production of agricultural products in the field industry.

*Keywords:* Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the CPSU(b); Altai Krai; agrarian policy; commodity production; agriculture.

Потеря части сельскохозяйственных мощностей СССР в начале войны потребовала переноса производства в восточные регионы, где большая нагрузка ложилась на Сибирь, в том числе и на Алтайский край. Рассматриваемая научная проблема в более широких территориальных и отраслевых рамках освещалась в трудах ряда ученых. В. А. Ильиных и С. Н. Андреенков исследовали процесс сельскохозяйственного производства в полеводческой отрасли [1–4]. Частично поднимаемые в данной статье проблемы рассмотрены в работах В. Т. Анискова [5; 6] и С. В. Шарапова [7; 8]. Труд Л. Н. Ульянова посвящен исследованию состояния сельского хозяйства на завершающем этапе войны [9]. В рамках Алтайского края обозначенными проблемами занимались А. В. Рыков [10], Н. Д. Ростов [11] и С. А. Жевалов [12]. Последний посвятил свое исследование продовольственному вкладу крестьянства страны в фонды военного времени.

Теория модернизации, в рамках которой проведен анализ государственной аграрной политики, используется как базовая социологическая концепция, позволившая понять степень влияния государства на агросектор в создании товарного производства.

Применение традиционных для исторических исследований методологических принципов и подходов, частности системного подхода, позволило комплексно рассмотреть изменения в полеводческой отрасли сельского хозяйства и ее структурных элементов. Принцип историзма позволил изучить аграрную политику в динамике военных лет с выявлением основной тенденции. Использование принципа сравнительности позволило сопоставить военную аграрную политику с довоенной, определив общие закономерности и выделив особенности производственного процесса в полеводстве.

Для реализации принципа историзма применялись специальные исторические методы, являющиеся основными инструментами анализа аграрной политики Советского государства: историко-динамический метод, нацеленный на комплексный анализ динамики организации процесса производства полеводческой отрасли; историко-генетический метод применен с целью выявления влияния войны на выбор курса аграрной политики Советским государством.

Важным компонентом изучения аграрной политики Советского государства является изучение постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б) по сельскому хозяйству. В 1930-х гг. был издан ряд

постановлений, направленных на организацию сельскохозяйственных предприятий, действовавших во время войны. Главным документом среди них, устанавливающим правила землепользования, производственно-распределительные отношения, организацию труда и управления, а также хозяйственно-финансовый контроль, являлся «Примерный устав сельскохозяйственной артели» от 17.02.1935 г. [13, с. 519–530], на основе которого предложено Постановлением II всесоюзного съезда колхозников-ударников [14] в каждой артели выработать свой устав. Решением от 07 июля 1935 г. крестьянам выдавались государственные акты о закреплении за ними земли в бессрочное (вечное) пользование [15, с. 533].

Позднее, в связи со сложностями практического применения на местах, «Устав артели» был дополнен рядом постановлений ЦИК, СНК СССР и ЦК ВКП(б). Устранялись недочеты в финансовой сфере по кредитованию в обход общего собрания колхозников и погашению долгов перед колхозами [16, с. 531–533]. Устанавливались нормы расходов на нужды колхозов и 60–70 % нормы распределения на трудодни [17, с. 646–649; 18, с. 662]. Запрещалась сдача земли в аренду, ликвидировались нарушения норм приусадебной земли в сторону увеличения. В этой связи был установлен обязательный минимум трудодней, так как некоторые колхозники работали на незаконно прирезанных участках, игнорируя колхозные работы, либо сдавали их в аренду [19, с. 606; 20, с. 707–712]. Также был наложен запрет на исключение колхозников из колхозов [21, с. 651].

Ряд постановлений содержал в себе комплекс мер, направленных на развитие товарного производства в полеводстве. Постановлениями СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 28 декабря 1939 г. «О порядке планирования посевов зерновых культур в колхозах» [22, с. 728–729] и от 17 января 1940 г. «О планировании сортовых посевов зерновых культур в колхозах» [23, с. 730–731] с целью повышения урожайности и инициативы артелям предоставлялось право распределения и замены одних культур другими при сдаче продукции, но при несоответствии плану хлебозаготовок и климату районные власти могли внести изменения. Постановление от 29 июня 1937 г. «О мерах по улучшению семян зерновых культур» предписывало обеспечить посевы только сортовыми семенами, посредством созданного селекционного производства [24, с. 606–614]. На Алтае в 1941 г. на опытном участке артели «1 августа» Карасукского района получен урожай 60 ц/га, а сортовыми семенами в том году в регионе засеяли 165,77 тыс. га озимых [25, с. 121].

Третий пятилетний план (1938–1942 гг.) устанавливал посевную площадь в размере 85,6 млн га и среднюю урожайность зерновых 13 ц/га [26, с. 689]. Военно-хозяйственный план на IV квартал 1941 г. и на 1942 г. фиксировал площадь посевов только для восточных регионов 62 706 тыс. га [27, с. 48].

Постановлением от 07 апреля 1940 г. «Изменения в политике заготовок и закупок сельскохозяйственных продуктов» вводился погектарный принцип исчисления поставок государству колхозами сельхозпродукции. Устанавливался минимум посева всех культур, устранялось право хозяйств уменьшать посевные площади, так как в размер облагаемой пашни входили все закрепленные и еще не освоенные земли и огороды [28, с. 745–748].

Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 20 апреля 1940 г. «О дальнейшем подъеме зернового хозяйства восточных районов СССР» обязало руководство Алтайского края ввести в оборот два сорта семян с разными сроками созревания. Увеличить площадь пашни в колхозах в 1940 г. на 290 тыс. га, в 1941 г. – на 280, в 1942 г. – на 300, а плановая общая площадь посевов зерновых должна была составить в 1941 г. 3 490 тыс. га., в 1942 г. – 3 650, в том числе по зерновым 185,5 тыс. га. Увеличить валовой сбор зерна к 1943 г. до 370 млн пудов [29, с. 749–752]. (см. табл. 1).

Ряд документов регулировал нормы выработки в колхозах страны. В постановлении «О подъеме зернового хозяйства» 1940 г. норма вспашки зяби на 1 лошадь – 4 га за сезон, Госпланом на 1943 г. эта норма по Алтаю повышена до 10 га. Запрещалась мелкая вспашка тракторами – норма 20/22 см плугом с предплужником, повышались нормы выработки для тракторов на 10 %, комбайнов – 15 % в сравнении с 1939 г. [29, с. 751; 30, с. 104].

Была разработана система поощрений за повышение урожайности. Рядовым – в объеме 2–3 трудодней за 1 ц сверх плана, звеньевым – 2–3 трудодней от выработки звена; бригадирам – от 50 трудодней за 10 % до 90 за 20 % [29, с. 751]. Позднее поощряли от 25 % до 50 % урожая, полученного сверх плана [31]. Для трактористов МТС за весь комплекс пахотных работ в размере 30 га в 15-дневный срок премия составляла 30 трудодней [30, с. 101–109; 32, с. 186–197]. А за каждый сверхплановый гектар была установлена надбавка в 20 % [29, с. 751].

По трудовой дисциплине постановлением от 13 апреля 1942 года № 508 «О повышении для колхозников обязательного минимума трудодней» минимум составил для Алтайского края 120 трудодней с разбивкой по сельскохозяйствен-

ным кампаниям [33]. Повышение было направлено против «набирающих по 20–30 трудодней для близиру» [34]. Отмечалось, что основная масса колхозников выполняет и перевыполняет обязательный минимум. Например, колхозник Бондаренко в 1941 г. выработал 800 трудодней, а труженики колхозов Алтая обязались выработать в 1942 г. 400–500 [35]. Выработка количества трудодней большего количества, чем дней в году, была возможна при действовавшей тогда семиразрядной сетке тарифов оплаты. Например, работающим по 7-му разряду, включавшему механизаторов, за выполненную дневную норму начислялось 2 трудодня, а по 1-му разряду (сторожам и уборщицам) – 0,5 трудодня. Более высокий разряд и перевыполнение норм выработки давало возможность перевыполнять нормативы [36].

Концентрация транспортных ресурсов для весеннего сева обеспечивалась запретом на использование тракторов, мобилизацию лошадей на работы, несвязанных с посевной, прекращением трудгужповинности за месяц до начала сева. С 1943 г. дополнительная мобилизация тягловой силы разрешалась только по постановлению ГКО и СНК СССР, а с 1944 г. за незаконную мобилизацию привлекали к уголовной ответственности [30, с. 101–109; 32, с. 186–197].

В Госплане от 18 марта 1943 г. на 1943 г. представлены плановые цифры посевных площадей в размере 92 млн га, с разбивкой по всем культурам, в том числе по зерновым – 69,7 млн га. Позднее план озимого сева был уменьшен для Алтая с 900 до 650 тыс. га [37]. В Госплане на 1944 г. площади посевов были увеличены на 7,55 млн га, в том числе по зерновым на 5,44 млн га [32, с. 188], а в Госплане на 1945 г. до 87,8 млн га [38, с. 230].

Далее в плане на 1943 г. представлены задания по вспашке паров – 21 896,9 тыс. га и зяби – 28,334 тыс. га. Утверждался план тракторных работ МТС в переводе на мягкую пахоту в размере 99,8 млн га и молотбы 16,7 млн т [30, с. 98–100]. В плане 1944 г. содержатся требования по тем же категориям, но без контрольных цифр [32, с. 188].

Подготовка к весеннему севу 1943 г. включала в себя комплектование бригад и распределение участков, ремонт техники и снабжение топливом, проверку семенных фондов [30, с. 101–107]. В Госплане на 1944 г. такие меры отсутствовали, но оба Госплана 1943/44 гг. содержали детализованный перечень агротехнических мер по предпосевной обработке почвы, включавших в себя различные виды пахотных работ с указанием глубины, меры по сохранению влаги и против сорняков. Сроки сева, учитывая особенности климата, для Сибири

были установлены индивидуально, в том числе для Алтая – конец апреля – 15–20 мая. В плане на 1944 г. объяснялась причина сдвига сроков – ранние посевы давали низкий урожай, а поздние попадали под заморозки [30, с. 110–114; 32, с. 191–197].

В Госплане 1943 г. агротехнические мероприятия по предпосевной обработке почвы и введению правильного севооборота были представлены в форме рекомендаций [30, с. 110–114], а 1944 г. уже как обязательные требования, ввиду возникновения практики упрощения агротехники полевых работ. Раскрывалось понятие правильного севооборота – размещение культур по лучшим предшественникам [32, с. 186–197]. Устанавливалось, какую из культур сеять по черным парам, а какую – после зерновых яровых или озимых [39, с. 224].

Подъем зернового хозяйства, согласно «Докладной записке Алтайского крайкома ВКП(б) в ЦК партии» от 21 января 1942 г., показал следующие результаты. Было поднято 456,6 тыс. га (162 %) новых земель, яровой сев – 2 913,6 тыс. га или 98,7 %, озимый сев – 518,22 тыс. га или 103,6 %, нарезаны севообороты в 597 колхозах из 800. Подъем паров и зяби был выполнен на 39,9 %, а это 1 238,92 тыс. га вместо 3 100 тыс. га, из которых озимыми засеяно 518,22 тыс. га, тем самым обеспечив яровой сев на 22,6 % – 720,7 тыс. га, что повлияло на урожай 1943 г. (см. табл. 1). Отдельно подъем паров выполнен на 55,5 % (443,62 тыс. га), а зяби на 34,6 % (795,3 тыс. га), что обусловило низкую обеспеченность ярового сева. Выработка по плану на 15-сильный трактор составляла 360 га, по факту составила 308,8 га. Снизилась выработка на 15-футовый комбайн с 228 га в 1940 г. до 167,5 га в 1941 г. [25], но выработка отдельных бригад МТС составляла 988 га, что в 2 раза превышало план. В отдельных артелях выработка достигала на 15-сильный трактор до 449 га [40].

В соответствии с Госпланом на 1943 г. на Алтае разработали задания по подъему залежей и переделов, взмете зяби, включавшие в себя выделение необходимого количества техники, обеспечение ее бесперебойной работы, ремонт и снабжение ГСМ. Были установлены нормы глубины вспашки и контроль качества пахотных работ [30, с. 112; 41].

Уборочные работы регулировались двумя постановлениями СНК СССР и ЦК ВКП(б) – «Об уборке и заготовках сельскохозяйственных продуктов» [43, с. 758–773] от 01 августа 1940 и «Об уборке урожая и заготовках сельскохозяйственных продуктов в 1942 г.» [44] от 11 июля 1942 г. Также действовало «Письмо ЦК ВКП(б) секретарям райкомов, начальникам политотделов МТС и редакторам газет» [45] от 28 июля 1942 г., на-

правленное против потерь урожая от перестоя и осыпания хлебов. Они обязывали полностью задействовать всю имеющуюся технику, живое тягло и личный состав колхозников. Уборку надлежало производить выборочно при восковой спелости вручную и простыми машинами, а при полной спелости – комбайнами. Запрещалась уборка на высо-

ком срезе. Нужно было своевременно принимать меры против порчи хлеба от непогоды, грызунов и прорастания, включая ежедневный вывоз урожая. На время уборки хлебов было запрещено отвлечение грузовых машин, живого тягла на другие перевозки, а также простой вагонов и барж [43, с. 758–756; 44; 45, с. 70–71].

Таблица 1

**Посевные и уборочные площади, валовой сбор и урожайность зерновых и бобовых культур в колхозах Алтайского края в 1940–1945 гг. (в тыс. га) [10, с. 239; 42, с. 131].**

Показатели	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Посевные площади	2 847,6	3 142,281	3 045,1	2 829,6	2 119,8	2 026,6
Уборочные площади	–	2 927,1	3 023,3	2 644,9	2 074,8	1 746,1
Валовой сбор в тыс. т	12 177	18 589,1	11 132,3	6 649,5	8 729,6	4 896,3
Урожайность в ц/га	4,4	6,4	3,7	2,5	4,2	2,8

Начальников политотделов МТС и работников райкомов обязывали помогать колхозникам организовать строгий учет, контроль и хранение урожая, лично проверять поля и принимать меры к исправлению обнаруженных недостатков, а редакторов газет – развернуть широкое освещение борьбы с потерями на живых примерах [45, с. 70–71].

В Алтайском крае на 16 августа 1942 г. было сжато колосовых на 77 га больше чем в 1941 г.,

урожай некоторых артелей доходил до 20–22 ц/га. Уборка осуществлялась комбайнами, лобогрейками, сенокосилками и вручную [46]. Мастера высокой урожайности, например звеньевая Сергеева, добивались сбора в 101 ц/г, в Карасукском районе М. Грузин вырастил на 141 гектаре по 20 ц/га, а на опытном участке – 60 ц/га [40]. Динамика поступлений зерновых из всех категорий хозяйств за военные годы представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Заготовки зерновых Алтайского края в 1940–1945 гг. [12, с. 78–79]**

Показатели		1940	1941	1942	1943	1944	1945
Поставки зерновых культур в тыс. т	Пшеница	537,409	672,208	327,134	132,432	227,318	156,844
	Рожь	67,091	130,13	164,987	131,889	77,695	42,78
Заготовки зерновых культур по натуроплате МТС в тыс. пудов		21 811	25 609	17 571	7 267	9 265	3 806

Анализ постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б) позволил реконструировать аграрную политику советского правительства, отраженную в законодательных актах того времени. По результатам исследования удалось выявить основные элементы аграрной политики Советского государства периода 1941–1945 гг. «Устав артели» и дополняющие его постановления можно считать организационно-правовыми документами по регламентации сельскохозяйственного производства. Рассмотрев довоенный комплекс постановлений, удалось обнаружить меры по развитию товарного производства сельскохозяйственной продукции. В военные годы, наоборот, происходит еще большее ужесточение регулирования аграрной экономики. Росли плановые требования к увеличению

посевных площадей, с одной стороны, и происходило неуклонное фактическое их уменьшение в Алтайском крае – с другой. Также имело место повышение требований к росту урожайности, особенно в восточных регионах, норм выработки механизмов и гужевой тяги. Полностью регламентировались все виды сельскохозяйственных работ, вводились превентивные требования против потерь при уборке урожая, а также фиксировался запрет на отвлечение техники и живого тягла на другие работы. Следовательно, реализация аграрной политики Советского государства на Алтае в военное время являлась продолжением курса, взятого советским правительством до войны, и в годы войны характеризовалась еще большим огосударствлением аграрного сектора.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андреевков С. Н., Ильиных В. А. Сельское хозяйство Западной Сибири в 1941–1945 гг.: динамика и организационно-производственная структура // Гуманитарные науки Сибири. 2020. Т. 27, № 4. С. 5–12.
2. Андреевков С. Н. Сельскохозяйственное производство Сибири в годы Великой Отечественной войны // Сибирь в Великой Отечественной войне: сборник материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 70-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 27–28 апреля 2015 г.). Новосибирск: Институт истории СО РАН, Параллель, 2015. С. 63–71.
3. Андреевков С. Н., Ильиных В. А. Сельское хозяйство Сибири в годы Великой Отечественной войны. // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Параллель, 2020. С. 273–280.
4. Ильиных В. А. Аграрная политика Советского государства и сельское хозяйство Сибири // Экономическая история: ежегодник. 2009. М., 2009. С. 374–409.
5. Анисков В. Т. Жертвенный подвиг деревни: Крестьянство Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск: СО РАН, 1993. 245 с.
6. Анисков В. Т. Крестьянство против фашизма, 1941–1945: История и психология подвига. М.: Памятники ист. мысли, 2003. 500 с.
7. Шарапов С. В. Сельское хозяйство Новосибирской области и Алтайского края накануне Великой Отечественной войны: экономический и социально-политический аспекты // Гуманитарные науки Сибири. 2021. Т. 28, №1. С. 81–88.
8. Шарапов С. В. Хлебозаготовки в Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны: планы и результаты // ЭКО. 2021. № 5. С. 155–174.
9. Ульянов Л. Н. Сельское хозяйство и крестьянство Сибири к концу Великой Отечественной войны // Вопросы истории. 1976. № 8. С. 26–38.
10. Рыков А. В. Экономическое положение колхозного крестьянства Алтайского края в годы Великой Отечественной войны: дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2019. 261 с.
11. Ростов Н. Д. Алтай в Великой Отечественной войне: цена Победы // Актуальные вопросы истории Алтая: Всероссийская научная конференция с международным участием. Барнаул: 13–14 октября 2017 г.: сборник научных трудов / под ред. В. А. Скубневского. Барнаул, 2017. С. 75–82.
12. Жевалов С. А. Продовольственный вклад Алтайского края в Великую победу (по материалам Российского государственного архива экономики) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 48 (3). С. 77–82.
13. Примерный устав сельскохозяйственной артели, принятый II Всесоюзным съездом колхозников-ударников и утвержденный Советом Народных Комиссаров Союза ССР и Центральным Комитетом ВКП(б), 17 февраля 1935 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 519–530.
14. Постановление второго всесоюзного съезда колхозников-ударников // Правда. 1935. № 48. URL: [https://marxism-leninism.info/paper/pravda\\_1935\\_48-2944](https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1935_48-2944) (дата обращения: 24.05.2024).
15. О выдаче сельскохозяйственным артелям государственных актов на бессрочное (вечное) пользование земель: Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 7 июля 1935 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 533.
16. Об упорядочении финансов и учета в колхозах: Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 27 марта 1935 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 531–533.
17. О неправильном распределении доходов в колхозах: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 19 апреля 1938 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 646–649.
18. О распределении денежных доходов в колхозах: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 4 декабря 1938 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 661–662.
19. О воспрепятствии сдачи в аренду земель сельскохозяйственного значения: Постановление ЦИК и СНК СССР от 4 июня 1937 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 606.
20. О мерах охраны общественных земель от разбазаривания: Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 27 мая 1939 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 707–713.
21. О запрещении исключения колхозников из колхозов: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 19 апреля 1938 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 650–652.
22. О порядке планирования посевов зерновых культур в колхозах: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 28 декабря 1939 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 728–729.
23. О планировании сортовых посевов зерновых культур в колхозах: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 17 января 1940 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 730–731.

24. О мерах по улучшению семян зерновых культур: Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 29 июня 1937 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 606–614.
25. Докладная записка Алтайского крайкома ВКП(б) в ЦК партии от 21.01.1942 «О подъеме зернового хозяйства в колхозах и совхозах Алтайского края» // Алтай в годы Великой Отечественной войны: сб. док. и материалов. Барнаул: Алтайск. кн. изд-во, 1965. С. 120–124.
26. Резолюция XVIII съезда ВКП(б) от 20 марта 1939 г. «Третий пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1938–1942 гг.)» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 689.
27. В Совнарком СССР и ЦК ВКП(б), 16 августа 1941 г. «О военно-хозяйственном плане на IV квартал 1941 г. и на 1942 г. по районам Поволжья, Урала, Западной Сибири, Казахстана и Средней Азии» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 44–48.
28. Изменения в политике заготовок и закупок сельскохозяйственных продуктов: Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 7 апреля 1940 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 745–749.
29. О дальнейшем подъеме зернового хозяйства в колхозах и совхозах восточных районов СССР: Алтайского и Красноярского краев, Новосибирской, Омской, Челябинской областей; Акмолинской, Павлодарской, Северо-Казахстанской, Кустанайской, Семипалатинской и Восточно-Казахстанской областей: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 20 апреля 1940 г. URL: <https://istmat.org/node/23431> (дата обращения: 20.03.2024).
30. О государственном плане развития сельского хозяйства на 1943 г.: Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 18 марта 1943 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 97–115.
31. О дополнительной оплате труда колхозников за повышение урожайности сельскохозяйственных культур и продуктивности животноводства Алтайского края: Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б) от 11.01.1941 г. // Алтайская правда. 1941. № 59. URL: <http://irbis.akunb.altlib.ru:81/rm/rm000035/1941059.pdf> (дата обращения: 16.06.2024).
32. О государственном плане развития сельского хозяйства на 1944 год: Постановление Совета народных комиссаров Союза ССР и Центрального комитета ВКП(б) № П42/438 // Важнейшие постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) по сельскому хозяйству за 1942–1944 годы. М.: ОГИЗ; Сельхозгиз, 1944. С. 186–202.
33. О повышении для колхозников обязательного минимума трудодней» // Важнейшие постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) по сельскому хозяйству за 1942–1944 годы. М.: ОГИЗ; Сельхозгиз, 1944. С. 47–50.
34. В интересах государства, колхозов и всех честных колхозников // Правда. 1942. № 108. URL: [https://marxism-leninism.info/paper/pravda\\_1942\\_108-25388](https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1942_108-25388) (дата обращения: 16.05.2024).
35. В военное время трудиться с удвоенной энергией // Правда. 1942. № 109. URL: [https://marxism-leninism.info/paper/pravda\\_1942\\_109-25265](https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1942_109-25265) (дата обращения: 16.05.2024).
36. Об оценке трудодня различных сельскохозяйственных работ в колхозах: Постановление Наркомзема СССР // Борец за темпы. 1933. № 10. URL: [https://lib.tsu.ru/mminfo/2018/000400490/1933/1933\\_010.pdf](https://lib.tsu.ru/mminfo/2018/000400490/1933/1933_010.pdf) (дата обращения: 06.07.2024).
37. Об уменьшении плана озимого сева в колхозах Новосибирской области и Алтайского края в 1943 г.: Постановление СНК СССР от 3 сентября 1943 г. № 944 // ГАРФ. Ф. Р-5446. Оп. 1. Д. 218. Л. 38–39.
38. Из постановления Совета Народных Комиссаров СССР от 25 марта 1945 г. «О государственном плане восстановления и развития народного хозяйства на 1945 г.» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 229–231.
39. Справочник председателя колхоза. М.: ОГИЗ «Сельхозгиз», 1941. 611 с.
40. За дальнейший подъем сельского хозяйства Алтая // Правда. 1942. № 136. URL: [https://marxism-leninism.info/paper/pravda\\_1942\\_136-25497](https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1942_136-25497) (дата обращения: 16.05.2024).
41. Из протокола № 295 бюро Алтайского крайкома ВКП(б) «О подъеме залежных, целинных и переложных земель и взмете зяби на 1944 г.» от 03.09.1943 // Алтай в годы Великой Отечественной войны: сб. док. и материалов. Барнаул: Алтайск. кн. изд-во, 1965. С. 210–212.
42. Сведения крайстатуправления о посевной площади края // Алтай в годы Великой Отечественной войны: сб. док. и материалов. Барнаул: Алтайск. кн. изд-во, 1965. С. 131.
43. Об уборке и заготовках сельскохозяйственных продуктов: Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 1 августа 1940 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 758–773.
44. Об уборке урожая и заготовках сельскохозяйственных продуктов в 1942 г.: Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального комитета ВКП(б) от 11 июля 1942 г. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/245986> (дата обращения: 20.03.2024).
45. Письмо ЦК ВКП(б) 28 июля 1942 г. секретарям райкомов партии, начальникам политотделов МТС и совхозов и редакторам краевых, областных и районных газет // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг.: сб. док. / сост.: К. У. Черненко и М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 69–72.
46. На полях страны. Барнаул. Сообщение ТАСС от 16 августа 1942 г. // Правда. 1942. № 229. URL: [https://marxism-leninism.info/paper/pravda\\_1942\\_229-25413](https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1942_229-25413) (дата обращения: 09.06.2024).

Статья поступила в редакцию 24.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.

The article was submitted 24.08.2024; approved after reviewing 19.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

## Этнология, антропология и этнография

УДК 39(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-99-108

Наталья Николаевна Аблажей

*Институт истории СО РАН, г. Новосибирск, Россия, ablazhey@academ.org*

Максим Андреевич Косицын

*Институт истории СО РАН, г. Новосибирск, Россия, kosizin2013@gmail.com*

### КАМЕНСКАЯ ГЭС НА ОБИ: НЕСОСТОЯВШИЙСЯ ПОТОП

*Аннотация.* Статья посвящена анализу перспектив использования водных ресурсов верхнего течения р. Оби в связи с планами строительства Каменской ГЭС и создания водохранилища, которые обсуждались в 1930-1960-х гг. Излагаются основные моменты дискуссии разработки проекта ГЭС. Показано, что в зону возможного затопления будущей ГЭС попадали семь районов Алтайского края и один район Новосибирской области. Публикуется перечень населенных пунктов, подпадающих в зону затопления, составленный в 1954 г. в ходе совместной экспедиции Ленгидропроекта и Алтайского краевого отдела санэпидемстанции.

*Ключевые слова:* Алтайский край; Каменская ГЭС; водохранилище; зона затопления.

Nataliya N. Ablazhey

*Institute of History of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russia, ablazhey@academ.org*

Maksim A. Kositsin

*Institute of History of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russia, kosizin2013@gmail.com*

### KAMENSKAYA HYDROELECTRIC POWER PLANT ON THE OB: A FAILED FLOOD

*Abstract.* The article is devoted to the analysis of the prospects for the use of water resources in the upper reaches of the Ob River in connection with plans to build the Kamenskaya hydroelectric power station and create a reservoir, which were discussed in the 1930s-1960s. The main points of the discussion of the development of the hydroelectric power station project are presented. It is shown that the zone of possible flooding of the future hydroelectric power station included seven districts of the Altai Territory and one district of the Novosibirsk Region. A list of settlements falling within the flood zone, compiled in 1954 during a joint expedition of Lenhydroproject and the Altai Territory Department of the Sanitary and Epidemiological Station, is published.

*Keywords:* Altai Krai; Kamenskaya hydroelectric power plant; reservoir; flood zone.

Мощные ГЭС и рукотворные моря стали большими проектами СССР. Реализация таких проектов сыграла большую роль в индустриальном развитии страны, при этом в большинстве случаев экономические приоритеты доминировали над оценками экологических и социальных последствий. Размещение ГЭС на равнинных реках приводило к затоплению значительных территорий, что оказывало влияние на ландшафт, климат, требовало массовых переселений, изменения территориально-поселенческой структуры, земельного переустройства. Реализация подобного рода мероприятий приводила к разрушению традиционного уклада и образа жизни людей, потере эффекта предыдущей освоенности и разрыву культурной преемственности.

Возможность экономического использования водных ресурсов Оби, крупнейшей реки Сибири, привлекала и привлекает внимание как в плане водопользования, так и энергетики. Работы по изучению водных резервов бассейна Оби и Иртыша с точки зрения их использования для орошения Кулундинской степи были начаты в первой половине 1930-х гг.

Низкие урожаи зерна из-за периодических засух стимулировали руководство Западно-Сибирского края, начать разработку проекта [1, с. 105]. В 1932 г. при Запсибкрайисполкоме по инициативе Крайплаплана была организована контора «Обь-Кулундапроект». Мелиорация в годы первых пятилеток имела поддержку на государственном уровне, поэтому проект получил поддержку Москвы, а за счет широкой проблематики сразу вышел за рамки узкоспециализированного регионального проекта. Главным апологетом широкой трактовки Обь-Кулундинской водохозяйственной проблемы как комплексной был новосибирский инженер-геодезист В. А. Мичков, который в 1934 г. подготовил и опубликовал работу [2], в которой впервые обосновал идею «обводнения Кулунды» за счет создания водохранилища на р. Оби, обосновывая необходимость строительства ГЭС на р. Оби средней мощности, отдав предпочтение Каменскому варианту, считая его наиболее целесообразным как с экономической, так и с геологической точки зрения [2, с. 25].

В 1933 г. по поручению Госплана СССР оценку перспектив комплексного использования водных

и земельных ресурсов Обь-Иртышского бассейна осуществил Гипровод (с 1934 г. – Гидропроиз) – головное исследовательское учреждение страны по изучению водно-земельных ресурсов и разработке комплексных программ водохозяйственно-го устройства крупных речных систем. С момента переезда института в Ленинград исследования проводились под эгидой Ленинградского государственного института по проектированию водохозяйственного и мелиоративного строительства (Ленводпроиз). К середине 1930-х гг. сотрудником института инженером Н. Я. Коряко был подготовлен и опубликован в 1937 г. технико-экономический доклад о перспективах водохозяйственного строительства в Обь-Иртышском междуречье [3], в котором было отмечено, что оросительные функции водохранилища в проекте сибиряков превалируют, в то время как вариант размещения ГЭС около индустриального центра региона г. Новосибирска оправдан одними только энергетическими потребностями [3, с. 53, 73].

С самого начала разработок Обь-Кулундинский водохозяйственный проект подавался специалистами в качестве комплексного плана, ориентированного на решение нескольких задач: во-первых, орошение 2 млн га Кулундинской степи; во-вторых, выработка за счет строительства гидроэлектростанции большого количества электроэнергии, в-третьих, регулирование стока

реки Оби и, наконец, в-четвертых, на перспективу, создание Обь-Иртышской судоходной магистрали. С целью решения подобных задач рассматривалась возможность строительства ГЭС на р. Оби, создание большого водохранилища и сооружение сети каналов, регулирующих и распределяющих воду по Кулундинской степи.

Для частичного вывода Обской воды в Кулундинскую низменность, озера которой являются остатками древнего моря, рассматривалась возможность использования Кулундинской ложины (русла ныне несуществующей реки – Пра-Кулунды), над которой возвышается седловина, располагающаяся выше уровня Оби на 12–13 м, что создает возможность за счет строительства плотин поднять уровень обской воды до отметки 132 м и осуществить ее дальнейший переток на орошаемые территории. В инженерно-геологическом обосновании возможного строительства ГЭС ниже Кулундинской седловины, приблизительно в 30 км от г. Камень (с 1933 г. – г. Камень-на-Оби), говорилось о наличии ряда важных факторов: резко суженная гряда плотных песчаников, выходящих на земную поверхность; расширение поймы реки до 40 км с постепенным сужением до 10 км у г. Барнаула; наличие на западной стороне поймы водораздела между реками Обь и Кулунда с отметкой 132 м, с уклоном в сторону степных территорий (рис. 1).

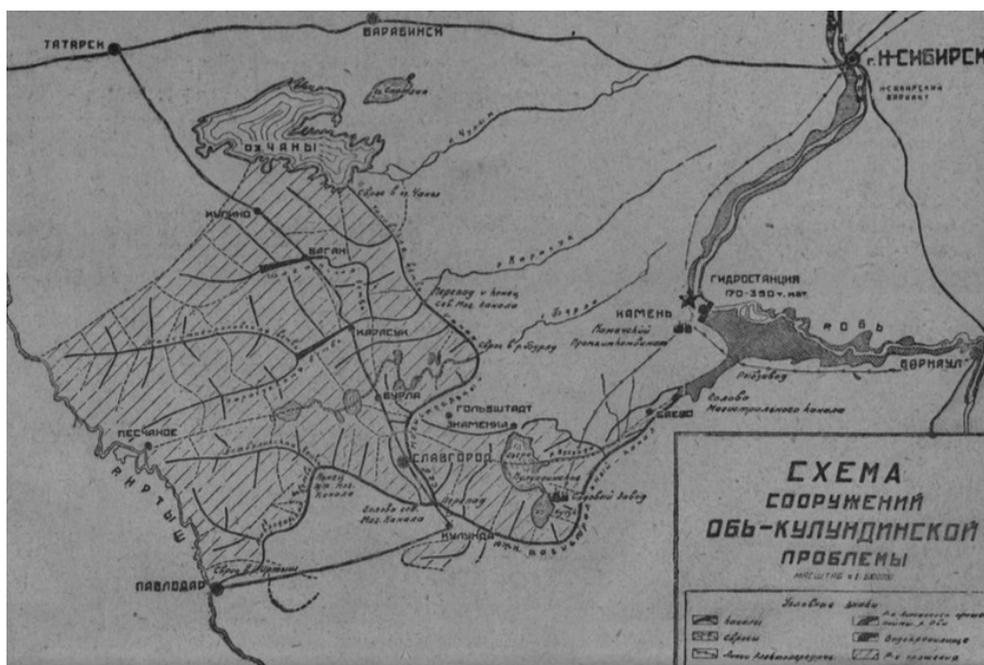


Рис. 1. Схема сооружений Обь-Кулундинской проблемы [2, с. 44]

В ходе обсуждения возможностей строительства ГЭС на р. Оби одним из наиболее спорных вопросов была высота напорной плотины, от которой зависела площадь возможного затопления. При высоте в 132–134 м площадь затопления могла составить 3,4–3,8 тыс. кв. км. Между тем строительство ГЭС в среднем течении р. Оби, с учетом выбора створа близ г. Камня, предполагало проектный подпорный уровень 137–139 м при высоте плотины в 46 м и длине в 5,5 км. На этих отметках площадь водохранилища оценивалась уже в 5,6–5,7 тыс. кв. км. Сама плотина представляла бы собой земляную дамбу, имеющую посередине, в русле Оби, бетонную водосливную часть. На правой части плотины предусматривалось строительство гидростанции мощностью 600 тыс. кВт, в левом – сооружение шлюза для пропуска судов.

Водоохранилище должно было представлять собой водоём долинного типа с небольшими глубинами, за исключением русла Оби, и сложной конфигурацией береговой линии. Оно должно было полностью затопить первую террасу реки, в том числе пойму между Иней и Обью, а также отдельные районы г. Новосибирска. В районе Барнаула уровень водохранилища равнялся бы уровню, соответствующему высокому паводковому горизонту р. Оби. При высоте плотины в 137 м вода перекрывала бы Кулундинскую седловину на 5 м. Чтобы предотвратить затопление Кулундинских степей, планировалось закрыть пойму р. Кулунды глухой земляной дамбой в наиболее суженном месте, у пос. Андропова. Бассейн верхнего и среднего течения р. Кулунды включался бы в Обское водохранилище, а прекращение стока по р. Кулунде вызвало бы высыхание расположенного в западной части Кулундинской равнины озера Кулундинское.

Вариант постройки гидростанции близ г. Новосибирска с высотой плотины 137 м, что было необходимо для орошения Кулундинских степей, предлагался Гидропроизом еще в середине 1930-х гг., но площадь затопления при этом составляла бы 9–10 тыс. кв. м. Предложенный ЛепГИДЭПом вариант оказался, по сути, компромиссным, поскольку строительство первой ступени предусматривалось в районе Новосибирска (680 км от устья Оби) на отметке 113 м, высота второй ступени (Каменской ГЭС) в районе г. Камня (490 км от устья Оби) составляла бы 136 м. Подобный вариант обозначался как однокаскадный, но с двумя ступенями. В ходе подготовки проекта рассматривались также варианты отметки нормального подпорного горизонта (НПГ) в диапазоне 111–117 м для Новосибирской ГЭС и 136–140 м для Каменской.

Если в первоначальном варианте (1937 г.) предпочтение отдавалось одноступенчатому варианту ГЭС, перекрывающей подпором реку от Барнаула до Новосибирска, то в ходе работ ЛенГИДепа и Ленводпроиза ставка была сделана на двухступенчатый вариант. В отличие от одноступенчатого варианта, при двухступенчатой схеме ввод в Новосибирскую энергосистему крупных мощностей может осуществляться последовательно, применительно к развитию энергопотребления. Причем эта схема позволит ввести в эксплуатацию первоначально Новосибирскую ГЭС с низкой подпорной отметкой (113 м), предназначенную, главным образом, для энергоснабжения Новосибирского промышленного узла, а во вторую очередь Каменскую ГЭС, обеспечивающую, помимо промышленного электроснабжения, самотечное орошение на р. Оби. Двухступенчатая схема затопления считалась предпочтительной и потому, что в этом случае затраты по подготовке зоны затопления оказывались существенно меньше, чем по одноступенчатому варианту [4, л. 7–10].

В 1947 г. Ленводпроиз по приказу министерства сельского хозяйства СССР подготовил обновленный вариант технико-экономического доклада по Обь-Кулундинской проблеме. Следующим шагом должно было стать составление проектного задания. Однако приоритеты в выборе места для будущей станции успели смениться в силу бурного развития индустрии в Кузбассе и наличия в Западной Сибири большого числа эвакуированных промышленных объектов, вследствие чего г. Новосибирск превратился в крупнейший промышленный центр региона. Теперь будущая гидроэлектростанция должна была в первую очередь способствовать увеличению мощности энергосистем Новосибирска и Кузбасса. Работы в этом направлении начались уже в 1945 г., когда наркомат электростанций и электропромышленности СССР выдал техническое задание Ленинградскому отделению треста Гидроэнергопроект (ЛенГИДЭП) (впоследствии – Всесоюзный проектно-изыскательский НИИ Ленгидропроект) на подготовку проектного задания по сооружению Новосибирской ГЭС. В конце 1945 г. принимается решение о выборе створа будущей ГЭС в 18 км от г. Новосибирска, утвержденное комиссией Главгидроэнергостроя. В 1946–1948 гг. ЛенГИДЭП провел изыскательские и проектные работы и подготовил рабочий, а в 1951 г. – финальный вариант техпроекта.

На стадии разработки проекта ГЭС в конце 1940-х гг. среди специалистов вновь активизировалась дискуссия об очередности строительства

Новосибирского и Каменского гидроузлов, в ходе которой вновь отмечалось, что при равной себестоимости строительства Каменского и Новосибирского гидроузлов Каменский обеспечит большее количество энергии (600 кВт) и решит проблему орошения Кулунды, в то время как Новосибирский узел сугубо энергетический, а его мощность в 450 кВт не сможет в среднесрочной перспективе обеспечить растущие потребности города в электроэнергии [5, л. 6–8, 17–21, 25–27]. Проблема орошения степей Кулунды вновь актуализировалась в связи с освоением целины. В 1955 г. Ленинградский институт проектирования водного хозяйства (Ленгипроводхоз) подготовил альтернативный проект орошения Кулундинской степи водами не Оби, а Иртыша, с подъемом уровня до 50 м и уменьшением площади орошаемых территорий до 1,2 млн га. Однако и этот проект остался на бумаге.

На рубеже 1940–1950-х гг. принимается решение о строительстве крупных гидроузлов на Волге, Днепре, Каме, Иртыше и Оби. Несмотря на то, что строительство плотин на равнинных реках вело к затоплению значительных территорий, это обстоятельство признавалось несущественным, более того, целесообразным. Ставка на увеличение мощности ГЭС приводила к выбору проектов с более высокими плотинами несмотря на то, что в таких случаях площадь затопляемых территорий существенно возрастала. Следствием такого подхода стало сооружение гигантских рукотворных морей. Экологические издержки, равно как и необходимость проведения масштабных переселений, затопления и переноса множества населенных пунктов, даже целых городов, компенсировались экономической целесообразностью.

21 января 1950 г. правительство СССР принимает постановление о строительстве сразу пяти гидроэлектростанций, в том числе Новосибирской [6]. В финальном варианте технического проекта Новосибирской ГЭС с высотой НПП 113,5 м и мощностью в 400 кВт. Площадь затопления составила 94,3 тыс. га, что соответствовало 7,7 % территории Новосибирской области и 2,7 % территории Алтайского края. Согласно официальным данным на 1948 г., в зоне возможного затопления проживало 43 тыс. чел., но подлежащими отселению из зоны затопления и подтопления Новосибирской ГЭС признали лишь около 30 тыс. чел. Под затопление попали четыре района Новосибирской области (Новосибирский, Искитимский, Ордынский и Ирменский) и два района (Каменский и Крутихинский) Алтайского края [4, л. 11]. В зону затопления попали 54 населенных

пункта. Были перенесены г. Бердск и райцентр с. Ордынское. На территории Алтайского края в зоне затопления Новосибирской ГЭС оказывались деревни Крутиха, Заковряжино и Дресвянка. С 1959 г. Новосибирская ГЭС вступила в постоянную эксплуатацию, но была принята государственной комиссией только в августе 1961.

Вопрос о целесообразности строительства Каменской ГЭС вновь возник уже на стадии строительства Новосибирской ГЭС, более того, из области проектирования он начал переходить в практическую плоскость. Согласно предварительным расчетам, потребность региона в электроэнергии к 1960 г. должна была составить 2 млрд кВт/ч, что было существенно меньше даже при спаренной работе Новосибирской и Каменской гидроэлектростанций. Еще одним дополнительным аргументом стало мнение, что мощность Новосибирской ГЭС можно существенно поднять за счет вторичного использования полезного объема Каменского водохранилища. Кроме того, была возможность использовать кадры гидростроителей и промышленные механизмы, поскольку строительство Новосибирской ГЭС завершилось (рис. 2).

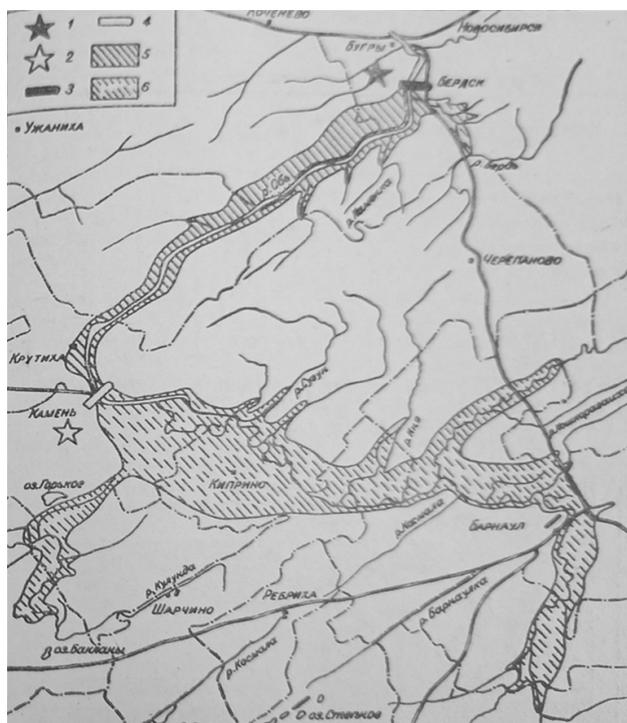


Рис. 2. Новосибирское и Каменское водохранилище [7, с. 27]. Легенда: 1. Новосибирская ГЭС; 2. Каменская ГЭС; 3. Плотина Новосибирской ГЭС; 4. Плотина Каменской ГЭС; 5. Новосибирское водохранилище; 6. Каменское водохранилище

Идею строительства Каменской ГЭС поддержали также региональные власти. В 1956 г. руководство Алтайского края в лице председателя крайисполкома С. В. Шевченко и секретаря крайкома К. Г. Пысина подали докладную записку на имя председателя Совета министров СССР Н. А. Булганина с обоснованием необходимости ускорения работ по строительству Каменской ГЭС. Предлагалось перевести этот вопрос в практическую плоскость, в том числе выделить средства на работы в зоне будущего водохранилища [8, л. 61]. В 1956 г. была сделана предварительная оценка стоимости необходимых мероприятий в связи с созданием Каменского водохранилища. В 1957 г. обращение в Совет министров РСФСР направило руководство Новосибирского совнархоза, в котором обосновывалась необходимость в ближайшие годы приступить к строительству Каменской ГЭС, сдача которой планировалась на 1965 г. Отмечалось, что работа Новосибирской ГЭС запроектирована в каскаде с другими гидростанциями на р. Оби и в первую очередь с Каменской: проведенные расчеты показывали, что увеличение мощности Новосибирской энергосистемы при условии сооружения Каменской ГЭС составит 400 тыс. кВт, что было необходимо для покрытия нужд промышленности Новосибирской области, электротяги и сельского хозяйства. Говорилось также о возможности увеличения мощности Новосибирской ГЭС за счет повышенного притока воды к ее створу. В качестве первоочередной задачи говорилось о необходимости составления в текущем году технического проекта по подготовке зоны затопления будущей ГЭС [9, л. 1–2].

Первые работы в зоне возможного затопления Каменской ГЭС начались с 1953 г., часть из них проводилась практически одновременно с аналогичными работами в зоне будущего Новосибирского водохранилища. Ряд материалов указывает, что в 1953 г. Ленгидропроект провел изыскания в створе будущей Каменской ГЭС, хотя проектной документации в фондах организации нам обнаружить не удалось. В 1953–1959 гг. алтайский краевой отдел СЭС систематически проводил обследования территории возможной зоны затопления будущего водохранилища на предмет энтомологических и эпидемиологических характеристик населенных пунктов и водоемов. В 1956 г. была санкционирована и частично начата вырубка леса в Сузунском районе Новосибирской области, попадавшем в зону затопления [10, л. 95–96], также проведены предварительные расчеты стоимости

подготовки ложа водохранилища. Из общей запланированной сметы расходов в 1 017 млн руб. планировалось затратить: на подготовку ложа водохранилища – 215 млн руб.; перенос строений и переселение населения сельских населенных пунктов, защитные мероприятия по городам и райцентрам – 286 млн руб.; переустройство железнодорожного моста через Обь в г. Барнауле и 18 км участка железной дороги Барнаул – Повалиха – 183 млн руб. [11, л. 46–48]. По уточненной смете затраты на мероприятия по городам, рабочим поселкам и райцентрам, попадающим в зону затопления Каменской ГЭС при НПП в 139 м, оценивались почти в 320 млн рублей [11, л. 48–50].

Публикуемый ниже перечень населенных пунктов (см. табл.), попадающих в зону затопления Каменской ГЭС при отметке НПП в 141 м (впоследствии расчеты уже производились с учетом НПП 139 м), отложился в материалах краевого отдела санитарно-эпидемиологической службы (фонд Р-762), хранящихся в краевом архиве Алтайского края. Перечень подготовлен совместной экспедицией Ленгидропроекта и Алтайского краевого отдела СЭС, работавшей в 1954 г. на территории Алтайского края. Согласно подготовительным материалам, в зону затопления частично попадали семь районов края: Каменский, Шелаболихинский, Барнаульский сельский, Павловский, Тальменский, Калманский и Топчихинский, а также частично один район Новосибирской области – Сузунский. Общая численность населенных пунктов, подпадающих в зону затопления – 133, в том числе в Алтайском крае – 117 и Новосибирской области – 16. При этом 79 населенных пунктов переносились полностью, 54 – переносились частично. Среди последних существовало несколько поселений, например Речкуново или Старо-Алейское, которые насчитывали несколько десятков дворов, но после переноса в них должно было остаться 2–3 двора. Серьезное подтопление грозило бы г. Камню-на-Оби, территория которого уже была затронута в связи со строительством Новосибирской ГЭС. По приблизительным оценкам, в Алтайском крае подлежали переселению более 7,5 тыс. домохозяйств, более 2,3 тыс. – в Новосибирской области. Полное затопление грозило, например, п. Сузун, основанному Екатериной II в 1763 г., известному тем, что здесь находился Сузунский монетный двор, чеканивший монеты для всей Сибири.

Согласно санитарным нормам, в зону отселения попадали все населенные пункты, расположенные

ниже отметки в 141 м, т. е. на два метра выше горизонта водохранилища в 139 м. Предполагались три сценария переноса населенных пунктов. Первым сценарием был перенос населенных пунктов на новые места в случае полного затопления населенного пункта или в случае нецелесообразности его хозяйственного сохранения. В таком случае либо старое поселение полностью переносилось на новое место, либо создавались абсолютно новые населенные пункты. Второй сценарий – переселение внутри того же населенного пункта. В случае если населенный пункт затапливался частично, то жителей могли переселить на свободные земли того населенного пункта или на прирезанные к нему участки, находящиеся вне зоны затопления. В архивных материалах частично переносимые населенные пункты обозначались как «остающиеся с выносом затопляемых строений на более высокие отметки». Перенос строений внутри одного и того же поселения характерен для более крупных населенных пунктов, таких как, например, Аллак, Кучук, Шадрино, р. п. Сузун. Третий сценарий – доприселение жителей к уже существующим населенным пунктам. В основном малые населенные пункты присоединились к большим. К примеру, по такому сценарию к с. Аллак Каменского района присоединялись населенные пункты Красный плакат, Черепенино, Духовная. Масштаб переселения из зоны затопления и подтопления мог составить 40–50 тыс. чел.

Обь-Кулундинский проект и строительство ГЭС в верхнем течении Оби активно обсуждались как в центральных, так и в местных руководящих органах, научных учреждениях, в том числе в Госплане СССР, министерстве сельского хозяйства СССР, Академии наук, ВАСХНИЛ. Одни эксперты горячо поддерживали идею реализации проекта орошения Обь-Иртышского междуречья благодаря строительству крупных ГЭС на Оби и созданию большого водохранилища, другие, напротив, считали, что убытки могут оказаться очень значительными, в первую очередь это касалось масштабов затопления. В середине 1960-х гг. комиссией СО АН СССР по проблемам орошения и обводнения Кулундинской степи, реорганизованной в Комиссию по охране водных ресурсов Сибири, проект строительства Каменской ГЭС был признан нецелесообразным, в том числе и по причине освоения пойм Оби [12, с. 175–178]. К проблеме орошения Кулундинской степи вернулись в начале 1970-х гг., в этой связи было начато строительство в 1973 г. близ г. Камня-на-Оби оросительного Кулундинского магистрального канала, частично введенного в эксплуатацию в 1983 г., но так и не достроенного до сих пор и фактически заброшенного. Время от времени среди гидроэнергетиков возникает идея «расчехлить» проект Каменской ГЭС, но сегодня в качестве главного аргумента приводится только довод о регулировании стока Оби.

**Предварительная ведомость затрагиваемых населенных пунктов  
в связи с образованием Каменской ГЭС при отметке НПП 141  
г. Барнаул [1954 г.]**

№	Наименование населенных пунктов	Высотное положение населен. пунктов	Сущ. число дворов	Новое место расположения населенных пунктов	№ н. п.	Расстояние переноса	Количество переносимых дворов	Примечание
1	2	3	4	5	6	7	8	
I. Каменский район Алтайского края								
1	г. Камень	118–141		н. п. к-за им. Кирова	2	–	153	Город по особому проекту
2	Красный камень	120	36	в центр нового объединенного землепользования		8	36	Объединяются в один населенный пункт
3	Мыски	120	127	на запад 14 клм.	3	14	127	
4	Горохово	125	264	на северо-запад 15 клм.		15	264	
5	Обское	125	241	Корнилово и нов. н.п. «Обской рыбац»	4	50-20	180/46	
6	Новинка	125	2	“	5	53	2	
7	Плотниково	130–136	293	с. Новоярки	6	58	293	Объединяются в поселок Аллак
8	Красный плакат	130–136	58	с. Аллак		5	64	

9	Аллак	136–145	223	остается с выносом затопляемых строений на высоте отметки	7	1	113	
10	Черепенино	137	58	с. Аллак		6	58	
11	Духовная	137	111	с. Аллак		12	111	
12	Центр. усадьба совх. 51	137–160	210	остается с выносом затопляемых строений на более высокие отметки		–	32	объединяются
13	Ферма № 5 Бор-сучье	126	30	переносятся в центральную усадьбу совхоза № 51	8	9	30	
14	-»- № 4 Кокорино	126	21			21	21	
							978+31	
II. Шелаболихинский район Алтайского края								
1	Молоково	126	92	с. Юдиха		22	92	
2	Подгорное	136–145		-»- дворы раб. и служ. совх. поднять на высок. отм.				
3	Роза	136–142	20	-”- тех же селений		13	20	
4	Чайкино	130–136	67	с. Крутиха		5	67	
5	Кладниково	125	36	с. “		22	36	
6	Быково	126–131	89	Ново-Киприно		9	89	
7	Бельково	116–121	65	юго-западнее существ.		9	25	
8	Киприно	121–143	231			2	231	
9	Ключёвка	121	22	Киприно на 2 км		2	22	
10	Сакмарино	121	77			3	77	
11	Новоселовка	131–146	86	остается с перенос. на более высокие отм.		–	–	
12	Омутское	131	192	с. Новоселовка		3	192	
13	Ильинка	131–146	126	остается с выносом на более высокие отм.		–	–	
14	Луговая	121	71	Ильинка		3	71	
15	Батурово	138–150	217	остается с выносом на более высокие отм.		–	–	
16	Кучук	131–146	213	Кучук		–	–	
17	Сибирка	131	144	Кучук		2	144	
18	Шелаболиха	137–147	170	остается с выносом на более высокие отметки		–	–	
19	Плахино	126	24	Шелаболиха		8	24	
20	Новообинцево	126–170	149	остается на месте с выносом на более высок. отм.		–	–	
21	Старообинцево	128	87	Новообинцево		7	87	
22	Пристань Дор-ровских	126	7	Новообинцево		2	7	
23	пос. Никольский	126	132	“		8	132	
24	Селезнево	137–150	169	остается с выносом на более выс. отметки		–	–	
25	пос. Октябрьский	131	31	верхний Кучук		45	31	
26	Иня	126	294					
27	пос. Ширпотреба	126	27					
28	их. Медведево	131	4					
29	Нефедово	131	10					
30	Кайгородово алтайский	131	8					
31	Лукьяново	131	29					
32	ирбинский кордон	126	4					

III. Павловский район Алтайского края								
1	Новый путь	126–131	45	с. Боровиково		4	45	
2	Ирба	126–131		“		12	–	
3	Аврора	126–131	14	с. Боровиково		15	–	
4	Старо-Боровиково	126	9	”-		3,5	9	
5	Покровский	126	41	”-		8	41	
6	Телеуцкое	136	51	с. Елунино		5	51	
7	Тиховский	126	10	с. Елунино		6	10	
8	Зыряновский	126	59	“		5,5	59	
9	Касмала	136	70	Ново-Касмала		3	70	юго-западнее старого нас. Касмала
10	Черемно-подгорное	136	97			3	97	
11	Быково	137–140	110	П. Нагорный		3	110	
12	Боровикино	137–140	19			4	19	
13	Чернопятово	137–145	146	остается на месте с выносом				
14	Харьково	137–145	95	на более высокие отметки				
IV. Тальменский район Алтайского края								
1	с. Шипицино	126–131	287	пос. Сандалово, Песьяны	–	38	287	
2	Ливадия	”-	9	пос. Сандалово		–	9	
3	Нагр. Кордон	”-	7	”-			7	
4	с. Речкуново	129–131	106	пос. Усть-Чулым		14	103	
5	пос. Барсуково	“	143	и пос. Песьяны		10-38	143	
6	с. Кунгурово	“	76			18-45	76	
7	с. Зайцева	137–141	257			15	257	
8	п. Дружная	”-				16		
9	п. Заря Свободы	”-	8	переместить в новую Кашкарагаиха		17	8	
10	п. Кашкарагаиха	”-				5		
11	п. Боброво	”-	243			5	243	
12	п. Куликово	”-	79			11	79	
13	с. Шишкино	137–145	297	Новое Шишкино		3	297	
14	п. Усово	”-		”-		7		
15	п. Беспалово	“		”-		7		
16	п. Язово	“	216	”-		9	216	
17	п. Б. Кокуй	131–137	61	”-		4	61	
18	п. труд Ленина	137–141	7	”-		2	7	
19	п. Мостовой	128	20	”-		14	20	
20	п. Сов[етское]. Фоткелово	126	8	”-		14	8	
21	п. Стародубцево	137–141	156	с. Новоперуново		11	156	
22	с. Петушково		12				12	
V. Барнаульский район								
1	Рассказиха	131–137	180	Новорассказиха 5 клм.		5	180	
2	Малая Речка	131–137	93	выше по реке Рассказихи		10	93	
3	пос. Обской	131–137	4			6	4	
4	Васина мельница	131–137	20			12	20	
5	Конюхи	136–151	61	остается				
6	Бельмесево	131–161	288	на месте с выносом				
7	Бобровка	136–151	616	на более высокие отметки				
8	Фирсово	131–140	156	Ново-Фирсово		3 км	156	
9	Санниково	137–141	193	остается на старом месте с выносом на более высокие отметки		5	119	С-вост. от Бажово 1

10	Бажово	136–140	119	Ново-Бажово				
11	Токарево	137–151	146	остаётся на месте с выносом на более высокие отметки				
12	Белоярское	131–146	1248	Ново-Белоярское		2-6		С-В Белоярского
13	Зудилово	137–146	338	остаётся на месте с выносом				
14	Боровиха	137–146	917	на более высокие отметки		6	7	
15	Кармацкий	134–	7	Боровиха				
16	Казачьий	137–150	223	остаётся на месте с выносом на более высокие отметки				
17	Костяки	137–146	96	–”–				
18	Повалиха	134–140	922	пос. Октябрьский (колхозные дворы)		9	922	
19	Кислуха	134–140	234	пос. Боровихи – раб. служащ.		12	234	
20	Мыльниково	131–141	121	Костяки		10	121	
21	Турина гора	130–141	59			4	59	
22	Гоньба	137–175	196	Гоньба		–	–	
23	Гоньбинский корд.	131–145	28			7	28	
VI. Калманский район								
1	Шадрино	131–181	350	Шадрино		–	–	
2	Башарино	137		–”–		2	10	
3	Бураново	136–181	369	Бураново		–	–	
4	Васино	136–	20	–”–		10	20	
5	Калистратиха	137–181	389	Калистратиха		–	–	
6	Мезенцево	131	52	–”–		8	49	
7	Калинино	136	36	–”–		14	26	
8	Вершинка	131–137	12	–”–		19	12	
9	Ниж. Петровка	136–146	91	остаётся с выносом на высокие отметки колхозные постройки переносятся в х.ч. в с. Калистратиха		20	91	
10	Горки	135	3			14	3	
11	Калманка	137–171	465	остаётся на месте с вын. в более выс. отм.				
12.	Троицкое	137–171	150	Троицкое		–	–	
13	Усть-Алейское	136–161	172	–”–		7	156	
14	Чирики	136	58	в Александровку		39	48	
VII. Топчихинский район								
1	Красноярское	138–148	166	остаётся на месте выносятся на более высокие отметки		–	–	
2	Старо-Алейское	137–146	45	с. Красноярское		12	43	
3	Нагорный	140–146	64	–”–		8	64	
4	Хабазино	140–148	156	остаётся на месте		–	–	
5	Карасево	140–148	68	с выносом на высокие отметки		–	–	
6	Володарское	136–161	562	–”–		–	–	
7	Сибиряк	140–145	25	с. Володарский		4	25	
8	Усть Заломный	140		с. Листвянка		20	–	
9	Плоченка	137		–”–		21	–	
10	???	137				20	–	
11	Большая река	142–145	443	частично с. Листвянка –”– с Володарское		15 10		

12	Белово	142–180	229	остается на месте с выносом на более высокие отметки	–		
VIII. Сузунский район Новосибирской области							
1	Раб. пос. Сузун	139–147	2195	остается на месте с выносом на более высокие отметки	–	895	
2	Тарадоново	140–146	28				
3	Малая Малышовка	134–149	69	Новый населенный пункт «Победа»	5	69	
4	Зорино	137–140	64	Победа на р. Сурьянка остается на месте с выносом на более высокие отметки	7	64	
5	Каргаполово	136–146	107	остается на месте с вынос. на более выс. отметки	–	81	перем. в нов. х.у. Победа
6	Портниково	134–139	97	в Ключики	16	97	МТС в к-з Победа 140
7	Малышовка	113–139	284		20	100	
8	Нижний Сузун	113–139	199	в Бобровку в Устье	23 5	84 115	колхозники, рабочие и служащие
9	Верхний Сузун	128–137	120	Шипуново раб. пос. Сузун	40 12	160 137	колхоз
10	Камышинка	128–137	120	Шипуново раб. пос. Сузун	33 8	87 33	колхоз
11	Мереть	128–131	489	Новая Мереть	5	489	
12	пос. № 1	128–141	25	в 5 клм. Ю-З	6	26	
13	пос. № 2	130–131	69		7	69	
14	Кротово	123–126	71	старый	10	71	
15	конедворы Нечунаевского леспромхоза	124–126	18	Мереть	24	18	
16	пос. Ширпотреб	124–126	16		24	16	

Начальник партии № 20 Ленгидэп

(Титов П. П.)

ГААК. Ф. Р-762. Оп. 2. Д. 523. Л. 101–106. Рукописный подлинник. Затухающий текст. В названии документа указано, что обследование проведено при норме подпорного горизонта плотины в 141 м, но данный уровень является предварительным, так как он не согласован с властями Алтайского края.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лапердин В. Б. Проект аграрного освоения Кулундинской степи в 1930-е гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2018. Т. 25, № 4. С. 105–109.
2. Мичков В. А. Обь-Кулундинская комплексная водохозяйственная проблема. Новосибирск: Зап.-Сиб. краев. изд-во, 1934. 106 с.
3. Коряко Н. Я. Проблема рек Оби и Иртыша: Ирригация междуречья и энергоснабжение Новосибирского и Прииртышско-Алтайского районов. Л.: Гидропроиз, 1937. 147 с.
4. ЦГАНТД. Ф. Р-72. Оп. 34. Д. 679.
5. ГААК. Ф. 1033. Оп. 4. Д. 84.
6. ГАНУ. Ф. Р-1020. Оп. 2. Д. 32.
7. Мичков В. А. Каменская ГЭС на Оби и орошение Кулунды (Обь-Кулунда). Новосибирск: Акад. наук СССР. Сиб. отделение, 1964. 60 с.
8. ГААК. Ф. 1033. Оп. 4. Д. 177. Л. 61.
9. ГАНУ. Ф. Р-1653. Оп. 2. Д. 21.
10. ГАНУ. Ф. Р-1020. Оп. 2. Д. 732.
11. ГААК. Ф. 1033. Оп. 4. Д. 177.
12. Кочина П. Я. Воспоминания. М.: Наука, 1974. 299 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.2024; одобрена после рецензирования 21.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.

The article was submitted 26.08.2024; approved after reviewing 21.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

УДК 39(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2024-4-109-116

Ирина Юрьевна Аксенова

*Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск, Россия, a\_history@mail.ru*

## НОВЫЙ ГОД И СТАРЫЙ НОВЫЙ ГОД НА АЛТАЕ В XX–XXI ВВ. (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ 2013–2024 ГГ.)<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы адаптации, празднования Нового года в семьях потомков старожилов и переселенцев Алтая, трансформации праздничной обрядности старого Нового года в XX–XXI вв. Выявлены сроки установления и способы украшения новогодней елки (сосны) в домах, дана характеристика специфике бытования новогодней праздничной обрядности в период ВОВ, рассмотрены и проанализированы заимствования элементов новогодней обрядности двух праздников. В основе статьи материалы полевых экспедиций автора 2013–2024 гг. на территории Алтайского края. Проблема впервые рассмотрена на узорегиональном уровне.

*Ключевые слова:* Новый год; старый Новый год; календарная праздничная обрядность; Алтай; трансформация; адаптация; старожилы; переселенцы.

Irina Yu. Aksenova

*Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, a\_history@mail.ru*

## NEW YEAR AND OLD NEW YEAR CELEBRATIONS IN ALTAI IN THE 20–21 CENTURIES (A STUDY OF ETHNOGRAPHIC DATA OBTAINED BETWEEN 2013–2024)

*Abstract.* The article examines the issues of how the New Year and Old New Year celebrations in the families of descendants of long-term residents and settlers of Altai were adapted and transformed in in the 20th–21st centuries. The author identifies the timing of the establishment and methods of decorating the New Year tree (pine) in houses, describes the special features of New Year rituals during the Great Patriotic War and the borrowing and adaptation of various festive rituals. The article is based on materials from the author's field expeditions in 2013–2024 to Altai Krai. The problem is considered for the first time at a narrow regional level.

*Keywords:* New Year; Old New Year; calendar holiday rituals; Altai; transformation; adaptation; old-timers; settlers.

Проблема сохранения праздничных календарных традиций в сельской местности разных регионов России – одна из актуальных сегодня для исследователей, культурных работников, педагогов. Изучение новогодней праздничной обрядности Нового года (1 января) и старого Нового года (14 января) позволит разобраться с часто задаваемыми сегодня вопросами о причинах возникновения двух «одинаковых» праздников, их традициях. Целью исследования является анализ адаптационных форм праздника Нового года, трансформации праздничной обрядности старого Нового года на узорегиональном уровне в условиях новых идеологических проявлений Советского государства, на современном этапе. Новизна исследования заключается в использовании новых источников по данной проблеме – полевых интервью с сельскими жителями и работниками сельских ДК Алтайского края в 2013–2024 гг., архивных материалов, сельской периодики. При проведении полевых исследований применялись методы индивидуального и группо-

вого интервьюирования с потомками смешанных семей старожилов и переселенцев, а также метод включенного наблюдения.

Традициям и обрядам народного праздничного календаря в Алтайском крае уделялось внимание такими исследователями, как И. В. Куприянова [1], В. И. Мотузная [2], Е. В. Палевкина [3], Н. Г. Паньшина [4], М. Н. Сигарева [5] и др. Традиционные и новые праздники изучались Ю. Абалкиной [6], А. В. Богочановой [7], С. И. Бондаренко [8], Е. А. Коляскиной [9], В. А. Липинской [10] и др. Значимыми для данного исследования остаются публикации О. С. Щербаковой [11], Л. А. Явновой [12; 13], а также работы автора, посвященные теме трансформационных процессов традиционной новогодней обрядности [14; 15; 16]. Отдельных аспектов темы касались М. А. Жигунова [17], Т. Н. Золотова [18], Г. В. Любимова [19], Е. Ф. Фурсова [20] и др.

Как отмечается исследователями, в период 1920–1930-х гг. – период построения Советского государства – еще были устойчивы вековые тра-

<sup>1</sup> Исследование проведено в рамках реализации Государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в сфере научной деятельности (проект № FSUS-2020-0021).

диции, но уже в некоторых элементах быта проявлялись черты нового, становились очевидным начавшиеся изменения в менталитете сельских жителей [21, с. 7]. В данный период происходили значимые изменения в традиционной календарной обрядности на Алтае. В 1918 году Совет народных комиссаров «в целях установления в России одинакового почти со всеми культурными народами исчисления времени» принял декрет «О введении в Российской республике западноевропейского календаря». Закрепление в 1935 г. в СССР Нового года (1 января) как государственного праздника было призвано вытеснить «антисоветский обычай» праздновать Рождество Христово, чем объяснялось перенесение рождественских традиций на празднование Нового года [12, с. 62]. В результате появились праздники: старый Новый год (14 января), отмечавшийся 13 января («Васильев вечер»), и государственный праздник Новый год (1 января), отмечавшийся вечером 31 декабря. Как показали опросы информантов, до 1950-х гг. сельскими жителями отдавалось предпочтение празднованию старого Нового года, который также называли «старинным» в некоторых семьях вятских переселенцев. Отмечались расхождения во взглядах старшего поколения и молодежи, когда старики были настроены категорично в соблюдении традиционных запретов и сроков празднования: «Какой-то мужик пришел к нам, говорит маме: так, а ты че делаешь-то? Она говорит: пряду. Дык седня праздник! Новый год! А мама говорит: ну это ваш праздник, вы и гуляйте, а наш праздник будет 14 января» (Бирюкова М. И., 1932 г. р., с. Шипуново, Шипуновский район, вятские переселенцы). «Новый год праздновали больше 13–14 января, об этом больше говорили. Для наших родителей было это ближе» (Прощенко М. А., 1947 г. р., с. Крутиха, Крутинский район, украинские переселенцы).

Вместе с тем происходит трансформация в традиционных святочных обходах дворов в 1930-е гг. в свете непринятия призывов и пропаганды советской власти: «Тада еще такие были, что двери запирали. Считали, что советская власть агитирует» (Рытвина А. С., 1924 г. р., с. Коробейниково, Усть-Пристанский район, воронежские переселенцы). Другим аспектом трансформации является выполнение посевательной функции, принадлежащей в прошлом мальчикам, группами девочек, что вызывало недовольство старшего поколения. В этой связи в с. Гуселетово Романовского района до сегодняшнего дня сохранилось поверье о грядущем

удачном годе, если первым, кто придет посеять, будет мальчик или парень: «Если мальчишка придет первый посеять, люди все ждут. А если придет парень первый, – говорят, удачный год будет! Тогда ему все!» (Сычева Р. Д., 1927 г. р., с. Гуселетово, Романовский район, воронежские переселенцы).

Военные годы характеризуются информантами как время, в которое «не праздновались праздники». В праздничные новогодние дни отдавалось предпочтение времяпрепровождению со своими детьми: «Родители побудут побольше с дитяи дома. Раньше работали, не признавали на работе. Старались получше покушать» (Жилинкова З. С., 1937 г. р., с. Новошипуново, Краснощековский район, старожилы). «Ощущение праздника было, всегда обед готовили, мама рассказывала» (Шишенина Л. М., 1953 г. р., с. Мамонтово, Мамонтовский район, харьковские, тамбовские переселенцы). В военные годы также старались украсить дом из сподручных средств: «Из газетки вырезали занавески» (Копытова Г. Ф., 1924 г. р., с. Гуселетово, Романовский район, украинские переселенцы). Как отмечалось информантами, в 1940-е гг. не прекращались святочные обходы дворов молодежью в канун старого Нового года: «А это под старый Новый год сделали большую здоровую... козы... дрова-то пилют. Ее сделали, ее нарядили, кухайки там старые, все, баранью голову – палки вот так загнули, все, голова, баран и ходили» (Бочарова Л. С., 1933 г. р., с. Маралиха, Чарышский район, воронежские переселенцы). По воспоминаниям информантов, гадали взрослые женщины: «Ведь у каждого же на фронте мужья. Это 1942–1943 гг. где-то. Вот у нас одна... Она пошла к этой татарке поворожить. Говорит: Маруся, поворожи мне» (Бирюкова М. И., 1932 г. р., с. Шипуново, Шипуновский район, вятские переселенцы).

Уборка дома, побелка являлись традиционными подготовительными работами к «большим праздникам» (таким как Рождество, Пасха, Троица). С середины XX века происходит включение некоторых советских праздников (а также Нового года) в ряд обязательных, к которым готовились, белили. В некоторых семьях старожилов побелка считалась женской работой, в которой не участвовали мужчины: «К Новому году белили – это кухню белили. Белить – это женская работа. Папа не белил» (Мерюнов Б. Н., 1958 г. р., г. Алейск, Алейский район, по отцу – старожилы). Традиция «белить перед праздником дом» продолжается до конца 1980-х, сменяясь «генеральной уборкой»: «К свекрови пришли жить, она всегда говорила белить

(это 1989 год). Мы и сейчас генеральную уборку продолжаем делать» (Кобухова М. М., 1969 г. р., с. Волчиха, Волчихинский район). Прослеживается также тенденция в распространении традиционных запретов не только на работу в период Святков, но и на государственный праздник Новый год.

На страницах сельской периодики, в статье 1967 г. «Новогодний праздник в районе» отмечалось, что елка, как главный новогодний атрибут праздника, была в каждом доме Курьинского района: «Морем разноцветных огней засияли в новогоднюю ночь стройные лесные красавицы, принесшие с собой запах леса, улыбки и смех. Желанными гостями появились они в районе ДOME культуры, на площади, в каждом доме» [22, с. 2]. Но результаты экспедиционных опросов показали, что традиция установления новогоднего дерева (елки, сосны, а также ветвей) к Новому году на Алтае начинает свое существование в 1950–1960-х гг. только в некоторых семьях и окончательно закрепляется в 1980-х: «Елку дома никогда не ставили у нас в Змеевском Ключе (Курьинский район – И. Ю.). Даже понятий не было, чтоб дома ставить. Украшать – не украшали. Это вот уже 1960-е года, там уже стали ставить дома елочки, и то не каждый» (Якутенок М. Ф., 1943 г. р., с. Шипуново, Шипуновского района, старожилы). Установление елки (сосны) зависело от ее произрастания

на ближайшей территории, возможности приобретения и размещения в доме, желания самого хозяина: «Какие елки, у нас деревьев не было! Это стало уже в 1975–1980-м году у нас дома ставили. Когда стали привозить, стало можно купить» (Труфанова Л. И., 1947 г. р., с. Комариха, курские переселенцы). Сосны, елки добывали самостоятельно в лесу либо покупали: «Папка ездил в Войково за соснами для клуба и школы. И себе привозил» (Булгакова М. М., 1962 г. р., с. Шипуново, Шипуновский район, рязанские переселенцы). Отмечается, что в результате отделения молодой семьи, рождения детей, елку ставили обязательно: «Вот когда поженились – своя семья стала, тада и ставить елку стали» (Колесова Л. Ф., 1939 г. р., с. Гилев-Лог Романовского района, росейские переселенцы). Нередко предпочтение отдавалось установлению еловых или сосновых ветвей в связи с ограниченными возможностями внутреннего пространства дома: «Я помню, директор школы, мой муж, принесет веточки от елки – от школьной снизу обломит. Дома для детей. Места особо не было. Еще теленочек был в доме, стоял на кухне» (Горбенко П. И., 1929 г. р., с. Первомайское, Шипуновский район, росейские переселенцы). На сегодняшний день сохраняется традиция украшать дома новогодними ветвями сосны или елки (рис. 1).



Рис. 1. Украшенные ветви сосны к Новому году, с. Шипуново, Шипуновский район. Фото автора, 2016 г.

С 1970-х гг. сельские жители стали оставлять елки до старого Нового года, что в некотором смысле подчеркивало значимость этих двух календарных праздников. В начале 1960-х гг. цен-

тральным местом для установления елки становится красный угол (без икон), что говорит о размывании его сакрального значения в доме во второй половине XX века [16, с. 44]. Основными

украшениями новогоднего дерева были изделия из бумаги, ткани с окрашенными или прорисованными деталями, фоном («вешали тряпочки» и элементарные украшения, позднее это были звездочки, фонарики, цепочки, герои сказок, «самошитые» игрушки из ткани – куколки, петушки с прорисованными глазками, набитые фантики от конфет, конфеты с начинкой и т. д.). Получает распространение установка искусственных елок (рис. 2), украшение гирляндами: «Из электропровода гирлянды, на ней лампочки с патрончиками, а на нее надевались звездочки разноцветные (рис. 3). Купил в 1976–1977 году» (Кулагин Г. Е., 1953 г. р., с. Шипуново, Шипуновский район).



Рис. 2. Искусственная елка М. Ф. Гороховой, с. Гилев-Лог, Романовский район.  
Фото автора

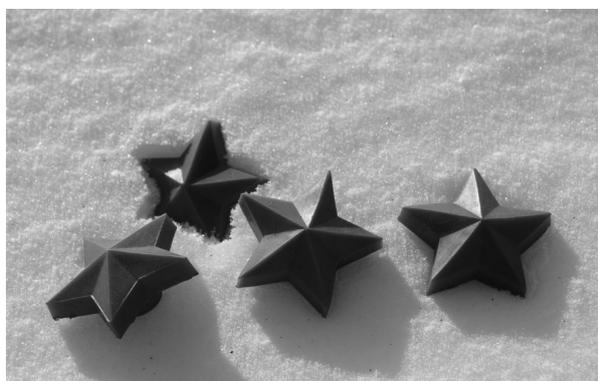


Рис. 3. Сохранившиеся фрагменты новогодней гирлянды Г. Е. Кулагина. Фото автора

К новогоднему столу обычно готовили следующие угощения и напитки: картошка тушенная в печи, сало, огурцы и помидоры с капустой, арбузы квашеные, грузди («солонина»), сметана, сыр, курица вареная, пельмени, хлеб, блины, компоты, кисели («белый» и «черный», с сухофруктами, вареньем), варили пиво, ставили самогон, делали брагу из свеклы, выпекали большое количество пирожков, расстегаев, стружней, шанежек. К традиционным новогодним блюдам в 1980–1990-е добавлялись блюда, выполненные по рецептам из статей местной периодики: «В 1980-е гг. я делала пельмени, сельдь под шубой, из печени, праздничный салат. Яблоки, бананы с трудом доставали. Рецепты брала из районной газеты» (Черных Н. П., 1957 г. р., с. Шипуново, Шипуновский район). Рецепты новогодних блюд фиксировались хозяйками в «кулинарных тетрадах», передавались друг другу. Сегодня, несмотря на разнообразие информации по новогодним рецептам в глобальной сети Интернет, большинство блюд на новогоднем столе у сельских жителей Алтайского края остается традиционным. В настоящее время в некоторых семьях застолье устраивается в даты обоих праздников.

Традиционные святочные обходы дворов ряжеными под старый Новый год (преимущественно в вечернее время) продолжались в течение всего рассматриваемого периода, наряду с новогодними бесчинствами, традиционными гаданиями. В некоторых селах ряженных называли шуликанами (шуликаны, шуликины, шулюкашки; шуликаться, пуликать – совершать святочные обходы дворов 13 января). Однако нередко звучали угрозы от хозяев привлечь представителей власти в случае нанесения ущерба: «Можно шулюкаться? Шулюкашки пришли! Там вот подходит хозяйка или кто: если по добру, заходите, по-плохому – я знаю, кто тут пришел! Я вас тада выведу у в контору или в сельсовет» (Бочарова Л. С., 1933 г. р., с. Маралиха, Чарышский район, воронежские переселенцы). В некоторых новогодних поздравительных песнях содержатся «аналогичные» угрозы хозяевам:

Не дадите пирога,  
Мы корову за рога,  
А быка за хвост  
Поведем в колхоз!  
А хозяйку – на мороз!  
(с. Андреевка, Шипуновский район)

Отметим, что с 1960-х в составе участников святочных обходов дворов большей частью была

молодежь, реже семьи, включая маленьких детей. Одним из самых любимых святочных молодежных развлечений сельского населения Алтайского края были «обрядовое озорство» или бесчинства [23, с. 152]. Распространенными «шалостями» молодежи являлись разбор ограды, мазанье и закрытие дверей, «кража лошадей» (чтобы покататься на санях), стук в окно разными предметами и пр.: «Ворота мазали коровиными лепешками! Сани таскали-то с того бугра, катались от центральной канторы! Тыкву делали – огонь даже изо рта! Вырезают внутри, свечку поставили и горит!» (Иванова З. М., 1939 г. р., с. Тулата, Чарышский район, казаки). Отметим, что «пугание хозяев» выскобленной тыквой со свечей внутри было зафиксировано нами неоднократно на территории ряда сел Алтайского края как у потомков старожилов, так и переселенцев (рис. 4).



Рис. 4. Тыква на Святки, сделанная Н. А. Конради (реконструкция по просьбе автора). Фото автора

Традиционными остаются гадания с петухом, в бане, с зеркалом, свечой и воском, валенком, зерном, водой и т. д., начинавшиеся с кануна старого Нового года (13 января). Представители более старшего поколения используют термин «ворожить», «вывораживать», отмечается понимание Святков как периода, включающего «святые вечера» (первая неделя Святков, начинавшаяся с Рождественского сочельника) и «страшные вечера» (вторая неделя, начинавшаяся со старого Нового года). Однако постепенно смысловая граница размывается, некоторые информанты уже не могут припомнить, объяснить названия Святков, святочных вечеров: «Звали Святками, а кто это? Кто они такие, Святки...» (Кузьменко М. Е., 1929 г. р., с. Усть-Порозиха, Шипуновский район).

1960-е годы, как показали исследования, становятся рубежным временем, когда происходило прекращение некоторых традиционных новогод-

них обычаев и обрядов у потомков старожилов и переселенцев Алтайского края. В их числе бытовавшая традиция приготовления «богатой кутьи» накануне старого Нового года [15, с. 123]. В это же время происходит переход от традиционного времяпрепровождения молодежи (святочных вечеров в том числе) к участию в мероприятиях сельского клуба: «В 1960-х уже этого не было. Я вспоминаю, даже у нас собирались дома. Вот оне готовятся к какому-то празднику, им надо попеть маленько, у них же какая-то самодеятельность была в клубе» (Аникин П. И., 1948 г. р., с. Курья, Курьинский район). В конце 1960-х гг. возникали запреты со стороны хозяев на традиционное разбрасывание пшена (другой крупы) с поздравительными песнями: «Сею-вею, посеваю, с Новым годом поздравляю! Некоторые, зайдешь – ой, ой, не сорите!» (Мерюнов Б. Н., 1958 г. р., г. Алейск, Алейский район, старожилы). Восприятие пшена как сора, отказы от совершения посеваний продолжают существовать и сегодня в ряде сел Алтайского края.

Празднование Нового года проходило в различных форматах мероприятий – детские новогодние елки для детей в школах и библиотеках, корпоративные елки для детей, новогодние мероприятия для взрослых в ДК, праздник 31 декабря на сельской площади. Некоторые элементы из сценариев детских коллективных елок, возникших в 1930-е гг. на Алтае, проникают в «домашние сценарии» празднования Нового года в конце 1950–1960-х гг.: традиционным становится практика рассказов стихотворений детьми дома, «стоя на табуретке», с последующим вознаграждением конфетами, переодевание в новогодние костюмы, вождение хороводов вокруг елки в доме, приход и поздравление Деда Мороза, вручение (нахождение детьми) подарков: «У нас елку ставили, ребяташек пригласили. Костюмы делали, маски из глины. Мы просто развлекали детей. Стихи обязательно рассказывали, про зимушку. Дед Мороз приходил» (Ермизова Н. И., 1951 г. р., Волчиха, Волчихинский район, воронежские, харьковские переселенцы). Иногда праздничные увеселения проводились как в узком семейном кругу, так и с привлечением соседских детей. Интересным вариантом адаптации является использование новогоднего костюма со школьной елки в колядовании: «У меня был костюм “кукуруза”. Я на Святки бегала в нем года три» (Ильиных Т. Н., 1957 г. р., с. Озерки, Шипуновский район, рязанские переселенцы).

Если ранее семантически с Рождеством ассоциировались подарки [12, с. 62], то со второй половины XX века становится традицией дарить подарки своим детям дома на Новый год аналогично подаркам новогодних детских елок (в «самошитых мешках», кульках (рис. 5), в качестве подарка были хлебобулочные изделия (калачи, булочки), конфеты, леденцы (как и на детских коллективных елках). Дарили также «самошитые» игрушки, позднее – покупные куклы, лыжи, платья и пр.: «А вот в 1950-е мама сама шила нам куклы, потом ежиков шила, слонов, жирафов, то, что можно было сшить. А вот так в мешке трясла их и говорила: “Так, проходи!”» (Ильиных Т. Н., 1957 г. р., с. Озерки, Шипуновский район, рязанские переселенцы).



Рис. 5. Новогодний мешок, 1994 г. Фото из Основного фонда Шипуновского районного музея

Со второй половины XX в. в селах входят в практику поздравления Дедом Морозом односельчан и их детей, передовиков, представителей органов власти, организованные работниками сельских ДК, что отразилось на страницах сельской периодики: «...каждый желающий поздравить своих близких и родных дает Деду-Морозу и его свите задание, а уж они постараются его выполнить [24, с. 1]. В конце 1950-х – начале 1960-х гг. данная практика распространяется в селах, становится любимой сельскими жителями, кото-

рые, перехватив инициативу у культурных работников, организывают поздравления сами для родных и близких. В качестве Деда Мороза иногда выступал кто-либо из ближайших родственников: «Это был мой дедушка. Ну конечно, с подарками, с поздравлениями, заходит: “Здесь такая внученька живет? А я с лесу!” Ему бусы вешали из стеклянных палочек на елку, блеском лицо мазали, шапка тоже была красная» (Карпова Л. В., 1954 г. р., с. Красный Партизан, Чарышский район, старожилы). Данная традиция актуальна и сегодня у сельских жителей.

Важное значение приобретает категория времени встречи Нового года. После новогоднего мероприятия 31 декабря на площади или в ДК взрослые спешили домой, чтобы отметить наступление Нового года в семейном кругу. При этом информантами подчеркивалось, что старый Новый год «был как бы раскованнее, чем официальный». В семьях, где были маленькие дети, поздравления с Новым годом были раньше, с учетом отхода детей ко сну: «Это часов в восемь поздравляли 31 декабря обязательно. А они гулять компанией уходили, ну и к нам приходили. А вот восемь часов мы ждали» (Ильиных Т. Н., 1957 г. р., с. Озерки, Шипуновский район, рязанские переселенцы). У взрослых складывалась традиция гостевания («гуляли в одном доме, потом в другом»), детей оставляли дома, а семейная форма празднования в отдельных семьях сформировалась лишь к 1970-х гг.: «Родители всегда праздновали своими друзьями, а дети – елки в школах отвели и дома. Дети оставались следить за младшими. А я с Сашей сижу, а мои подружки выйдут, я уложу спать Сашу, и мы по очереди бегаем смотрим, спит – не спит. Все равно на улице толкемся, ощущение праздника есть, то там музыка, то там музыка. За столом всей семьей – такого не было. А стало позже. Я 10 классов заканчивала в Корчино» (Шишенина Л. М., 1953 г. р., с. Мамонтово, Мамонтовский район, харьковские, тамбовские переселенцы).

В 1980-х гг. в культурно-досуговой сфере внимание к фольклорно-этнографическим материалам возрастает, в программы новогодних клубных мероприятий включаются традиционные элементы обычаев и обрядов Новогодья. Так, в отчетах 1987 г. отмечалось: «Два года назад в районе стали проводиться новые массовые праздники: “Зимние забавы”, “Колядки”» [25, с. 9]. В начале 2000-х гг. в архивных материалах встречаются следующие названия мероприятий: «Ночь накануне Рождества. Колядки. Гадание. Театрализованное представле-

ние» (6.01.2005); «Один Новый год хорошо, а два все равно лучше» (Гадания. Театрализованное представление. 13.01.2005 г.» [26, с. 71]. В 1990–2020-х гг. традиция святочных обходов дворов поддерживается работниками культуры, фоль-

клористами (рис. 6). Сегодня практики обрядовых обходов дворов осуществляются детьми и молодежью самостоятельно (рис. 7), семьями, группами школьников под руководством работников культуры, распространены во многих селах.



Рис. 6. Святочные обходы дворов «шуликанами» под старый Новый под руководством А. В. Головина, с. Красный Партизан, Чарышского района. Фото из личного архива А. В. Головина



Рис. 7. Святочные обходы дворов ряжеными под старый Новый год, с. Шипуново, Шипуновский район. Фото автора, 2022 г.

Анализ специфики бытования новогодних традиций у сельских жителей Алтая свидетельствует о трансформационных и адаптационных процессах в обычаях и обрядах Новогодья, происходивших в условиях новых идеологических

проявлений Советского государства, модернизации быта, на современном этапе. Как показали исследования, в первой половине XX в. представители старшего поколения придерживались традиций празднования старого Нового года, что включало приготовление богатой кутьи накануне (13 января) и праздничных блюд, святочные обходы дворов (в некоторых селах совершаемые шуликанами), традиционные бесчинства молодежи, гадания и т. д. Период 1950–1960-х гг. становится рубежным временем, когда на смену святочным молодежным вечерам приходят культурно-досуговые мероприятия сельских ДК, традиция приготовления богатой кутьи прекращается, святочные обходы дворов совершаются «компаниями», включая семьи, их детей (смешанный возрастной состав групп), «по списку» проводятся обходы и поздравления сельских жителей Дедом Морозом. Именно в эти годы стали устанавливать елки (сосны) в домах, дарить подарки детям, организовывать поздравления Деда Мороза для своих детей. В 1960-х гг. возникают такие адаптационные формы, как применение новогоднего костюма в святочных обходах дворов, включение в новогодние праздничные семейные вечера элементов из новогодних сценариев (рассказ стихотворения, песни,

хороводы, подарки от Дедушки Мороза) и пр. В 1980-е гг. в программы мероприятий включались элементы новогодней традиционной обрядности, в 1990–2000-е гг. традиции святочных обходов дворов поддерживаются работниками культуры, что позволяет сохранять новогодние традиции старожилов и переселенцев Алтая для последующих поколений.

### Список источников

1. Куприянова И. В. Календарная обрядность // Залесовское Причумышье: очерки истории и культуры. Барнаул: БГПУ, 2004. С. 214–226.
2. Мотузная В. И. Календарная обрядность русского населения Солонешенского района // Солонешенский район: очерки истории и культуры: сб. науч.-практ. материалов. Барнаул: БГПУ, 2004. С. 300–307.
3. Палевкина Е. В. Календарная обрядность с. Воздвиженка Кулундинского района Алтайского края // Ученые записки Алтайского государственного института искусств и культуры. Барнаул: АГИИК, 2002. Вып. 2. С. 231–234.
4. Панышина Н. Г. Календарная и праздничная обрядность в селах Бийского района // Бийский район: история и современность: сборник: в 2 т. Барнаул: БГПУ, 2005. Т. 1. С. 213–255.
5. Сигарева М. Н. Зимний календарный фольклор Петропавловского района [Алтайского края]: (По материалам экспедиций 1997–1999 гг.) // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул: БГПУ, 2001. Вып. 4. С. 166–176.
6. Абалкина Ю. А. Праздники 1920–1980-х гг. // Бийский район: история и современность: сборник: в 2 т. Барнаул: БГПУ, 2005. Т. 1. С. 289–295.
7. Богочанова А. В. Государственные преобразования в сфере праздничной обрядности в период хрущевской оттепели // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул: АлтГПУ, 2020. Вып. 10. С. 319–323.
8. Бондаренко С. И. Исторические аспекты освоения целинных и залежных земель: значение, опыт, перспективы (к 60-летию целинной эпопеи) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: IX международная научно-практическая конференция (5–6 февраля 2014): сборник статей: в 3 кн. Барнаул: РИО АГАУ, 2014. Кн. 1. С. 18–22.
9. Коляскина Е. А., Аксенова И. Ю. «Пересборка» масленичной обрядности у русского населения Алтайского края в 1950–1980-х гг. в свете коммуникации власти и сельского общества // Традиционная культура. 2023. Т. 24, № 4. С. 47–59.
10. Липинская В. А. Народные традиции в современных календарных обрядах и праздниках русского населения // Русские: семейный и общественный быт. М.: Наука, 1989. С. 92–141.
11. Щербакова О. С. Зимний цикл празднично-обрядового обхода дворов (по материалам фольклорных экспедиций) // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул: БГПУ, 1998. Вып. 3. С. 155–158.
12. Явнова Л. А. Праздники Рождества и Нового года в проекции календарной обрядности второй половины XX – начала XXI в.: традиции и новации (по материалам Алтайского края) // Традиционная культура. 2023. Т. 24, № 4. С. 63–72.
13. Явнова Л. А., Антонова О. В. Новогодние карнавалы по материалам визуальных и устных источников последней четверти XX века – начала XXI в. // Полевые исследования в верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). Барнаул: АлтГПУ, 2021. Вып. 16. С. 314–320.
14. Аксенова И. Ю. Святочный цикл потомков переселенцев Алтайского края в середине XX – начале XXI вв.: традиции и новации // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий: материалы итоговой сессии Института археологии и этнографии СО РАН. Новосибирск: ИАЭТ СО РАН, 2013. Т. XIX. С. 392–395.
15. Аксенова И. Ю. Обычаи Рождества и Нового года у старожилов и южнорусских переселенцев на Алтае в середине XX века (по материалам этнографических экспедиций 2012–2016 годов) // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2017. Т. 16, № 3. С. 117–126.
16. Аксенова И. Ю. Календарная обрядность восточнославянского населения Алтайского края в 1940-х–1960-х гг. как результат трансформации этнокультурного самосознания // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2023. № 4 (66). С. 42–53.
17. Жигунова М. А. Этнокультурные процессы и контакты у русских Среднего Прииртышья во второй половине XX века. Омск: Наука, 2004. 228 с.
18. Золотова Т. Н. Русские календарные праздники в Западной Сибири (конец XIX – XX вв.). Омск: Издатель-Полиграфист, 2002. 234 с.
19. Любимова Г. В. Возрастной символизм в культуре календарного праздника русского населения Сибири. XIX – начало XX вв. Новосибирск: ИАЭТ СО РАН, 2004. 240 с.
20. Фурсова Е. Ф. Календарные обычаи и обряды восточнославянских народов Новосибирской области как результат межэтнического взаимодействия (конец XIX–XX вв.). Ч. 1. Обычаи и обряды зимне-весеннего периода. Новосибирск: Агро, 2002. 287 с.
21. Традиционная культура русского народа в период 1920–1930-х годов: трансформации и развитие. М.: Индик, 2016. 616 с.
22. Краевская М. Новогодний праздник в районе // Патриот Алтая. 1967. № 2 (2261). С. 2.
23. Фролова А. В. Русский праздник. Традиции и новации в праздниках Архангельского Севера XX – начала XXI века. М.: Феория, 2010. 152 с.
24. Федоров Н. Под звон бубенчиков // Животновод Алтая. 1966. № 2 (2568). С. 1.
25. ГААК. Ф. Р-1062. Оп. 3. Д. 246. 93 л. Отчет РДК о работе клубных учреждений Алтайского района за 1987 г. С. 9.
26. Архивный отдел администрации Волчихинского района Алтайского края. Ф. Р-25. Оп. 1. Д. 213. Годовые, текстовые отчеты о работе учреждений культуры района. 214 с.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.

The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.

## Сведения об авторах

**Аблажей Наталья Николаевна** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБУН «Институт истории Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Новосибирск, Россия).

**Абрамкина Светлана Георгиевна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Аксенова Ирина Юрьевна** – младший научный сотрудник Лаборатории гуманитарных исследований НИЧ, преподаватель Центра непрерывного образования Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет» (г. Новосибирск, Россия).

**Андреева Ольга Станиславовна** – педагог дополнительного образования, воспитатель, ГБОУ СОШ № 212 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Белоусова Наталья Сагидуловна** – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра школьно-университетского партнерства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

**Головинова Алла Анатольевна** – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального педагогического образования, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Россия).

**Ежов Павел Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

**Игумнов Евгений Владимирович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Казанцева Дарья Игоревна** – ассистент кафедры ботаники Биологического института, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

**Калашников Глеб Александрович** – аспирант 1-го курса обучения института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия). Научный руководитель – Булавенко Олег Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия).

**Косицын Максим Андреевич** – стажер-исследователь, ФГБУН «Институт истории Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Новосибирск, Россия).

**Матвеева Наталья Александровна** – доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Мирошина Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный аграрный университет имени В. Н. Полецкого» (г. Кемерово, Россия).

**Небольсина Марина Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Никитина Любовь Андреевна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО

«Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Нужнова Наталья Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Попова Ольга Олеговна** – преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД России», аспирант 1-го курса, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Кузнецова Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры административного права и административной деятельности ОВД, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД России» (г. Барнаул, Россия).

**Постникова Алена Александровна** – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

**Ревушкин Александр Сергеевич** – доктор биологических наук, профессор кафедры ботаники Биологического института, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

**Рыжикова Лариса Валентиновна** – старший преподаватель кафедры социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Ситяева Снежана Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия).

**Сулайман Мухаммад Омар** – преподаватель кафедры русского языка, Кабульский педагогический университет (г. Кабул, Афганистан).

**Сухотерина Татьяна Павловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Третьяков Сергей Николаевич** – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Орлов Дмитрий Сергеевич, доктор исторических наук, профессор, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

**Тыщенко Оксана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Черникова Алла Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Щуряков Дмитрий Сергеевич** – младший научный сотрудник лаборатории биоразнообразия и экологии НИИ биологии и биофизики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

**Яремчук Светлана Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия).

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала  
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки  
Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

### Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

### Требования к написанию научной статьи в журнал

#### «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

*Пример оформления:*

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала,  
и в обязательном порядке содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

**5. Ключевые слова на русском языке.** Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

**6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

**7. Текст статьи.** Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

**8.** В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

**Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректур авторам не высылаются. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 2024 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
30.10.2023 – 10.12.2023	11.12.2023 – 24.12.2023	25.12.2023 – 14.01.2024	15.01.2024 – 21.01.2024	22.01.2024 – 25.02.2024	15.03.2024
№ 2					
29.01.2024 – 10.03.2024	11.03.2024 – 24.03.2024	25.05.2024 – 07.04.2024	08.04.2024 – 14.04.2024	15.04.2024 – 26.05.2024	14.06.2024
№ 3					
08.04.2024 – 19.05.2024	20.05.2024 – 02.06.2024	03.06.2024 – 16.06.2024	17.06.2024 – 23.06.2024	24.06.2024 – 15.09.2024	27.09.2024
№ 4					
22.07.2024 – 01.09.2024	02.09.2024 – 15.09.2024	16.09.2024 – 29.09.2024	30.09.2024 – 06.10.2024	07.10.2024 – 10.11.2024	05.12.2024

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

## Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного  
педагогического университета*

• 2024 • 4 (61) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847.

---

Подписано в печать 18.11.2024 г. Дата выхода в свет 05.12.2024 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 29.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
тел. 8(3852) 639-557.