

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2025

•2 (63)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2025 • 2 (63) •

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

Новолодская Е. Г. РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	5
---	---

Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И., Дрягина О. Г. ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	13
---	----

Снигирева Т. А., Гришанова И. А. УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	18
---	----

Ходжаева М. Д., Ходжаева Ф. А. СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН И ЗАКОН- НОЕ МЕСТО В НЕЙ ДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ	23
---	----

Методология и технология профессионального образования

Данилов С. Б. СУЩНОСТЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА.....	27
--	----

Джабаров А. Н., Марьина О. В. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ДАНГАРИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	34
---	----

Лагоха А. С. ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ КУР- СА ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНАМ, СВЯЗАННЫМ С ЖИЗНЕННЫМ ЦИКЛОМ БАЗ ДАННЫХ	38
---	----

Лизунова Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА.....	46
--	----

Лякишев С. П., Баева Е. В. ВКЛЮЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЕДИНУЮ ВНУТРИВУЗОВСКУЮ СИСТЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	52
---	----

Пятач А. Н. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОД- ГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	56
--	----

Суханова И. Г. СТРАТЕГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА.....	61
--	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Гребенникова Н. В. МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	68
Дерксен К. С. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	74

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Ананьев С. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РУССКОЙ АДМИНИСТРАЦИЕЙ В ПРИВИСЛИНСКОМ КРАЕ В 1894–1904 гг.	80
Рязанов С. М. ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЛИЦЕЙСКИХ УРЯДНИКОВ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СУЩЕСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА: ОПЫТ КВАНТИТАТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	85
Тяпкин М. О. ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО МОДЕРНИЗАЦИИ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА СИБИРИ: АНАЛИЗ ПРОЕКТА ЛЕСНОГО УСТАВА 1913 ГОДА.....	92

Этнология, антропология и этнография

Шлегель Е. А. РОДНЫЕ ЯЗЫКИ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ И ГРАНИЦЫ ИХ ВОСПРИЯТИЯ	98
Издано в АлтГПУ	102
Сведения об авторах.....	104
Информация для авторов	106

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.1

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-5-12

Елена Геннадьевна Новолодская

Бийский филиал им. В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, г. Бийск, Россия, pedagog.naukaBFaltay@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации программы развития проектной компетентности педагогов одной из общественных организаций Алтайского края. На основе анкетирования были выявлены затруднения педагогов в разработке проектов, составлена программа, осуществлен отбор форм проведения и содержания мероприятий по развитию проектной компетентности. Полученные результаты показали эффективность экспериментальной работы, позволили определить дальнейшие перспективы исследований.

Ключевые слова: компетентностный подход; общественные организации; педагогическое проектирование; проектная деятельность; проектная компетентность педагога; профессиональная компетентность.

Elena G. Novolodskaya

Biysk Branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russia, pedagog.naukaBFaltay@yandex.ru

DEVELOPING TEACHERS' PROJECT COMPETENCE THROUGH PUBLIC ORGANIZATIONS

Abstract. The article examines a teacher training program implemented by a public organization in the Altai Territory to develop project competence. Through questionnaire analysis, the study identified teachers' challenges in project development, designed a targeted training program, and selected appropriate implementation formats. The experimental results demonstrated the program's effectiveness and outlined directions for future research.

Keywords: competence-based approach; public organizations; pedagogical design; project activity; project competence of a teacher; professional competence.

Современные образовательные реалии, реализация инновационных подходов и трендов в образовании определяют значимость владения педагогом умениями решать педагогические задачи разного уровня (стратегического, тактического, оперативного), проявлять свою проектную компетентность, которая является одним из составных компонентов профессиональной компетентности. Проектирование прочно вошло в систему отечественного образования: учебно-воспитательный процесс в учреждениях дошкольного и основного образования, система вузовской подготовки, дополнительного образования, управление образовательными системами, организация деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений и пр.

Проектная деятельность рассматривается как креативная образовательная технология, способствующая позитивному преобразованию и совершенствованию педагогической действительности [1]. Кроме того, проектирование используется и в других областях нашей жизни: производстве и бизнесе, политике и социальной сфере, науке,

культуре и искусстве и пр. Реализация проектов становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности каждого человека.

Н. В. Матяш и Ю. А. Володина рассматривают проектную компетентность как компонент значимых качеств любого профессионала, интегративную характеристику субъекта деятельности, которая выражается в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности, проявляется в осознании смысла и значимости проектной деятельности, обоснованном выборе и оптимизации проектных решений в случае их многовариантности [2].

Теоретические и методические аспекты проектирования в сфере образования являются предметом научных изысканий многих исследователей: виды, особенности и логика педагогического проектирования (Л. Ф. Беликова [3], И. А. Колесникова [4], Е. А. Крюкова [5], М. В. Самойлова [6] и др.); сущность и компоненты, условия эффек-

тивного развития проектной компетентности педагога и управление данным процессом (Т. А. Куликова [7], Т. А. Парфенова [8], Э. Р. Саитбаева [9], А. С. Узарханова [10] и др.) и т. д.

С. Ю. Щепул выделяет основные методологические подходы, в рамках которых следует рассматривать сущность и структурные компоненты проектной компетентности педагога: системный (компонент профессиональной компетентности, целостная сложная система), деятельностный (теоретическая и практическая готовность к проектной деятельности), личностно ориентированный (комплекс личностных характеристик, обеспечивающих осознанное, ценностное отношение к реализации профессионально-проектной деятельности в образовательном процессе). Исследователь ведущую роль отводит компетентностному подходу, в рамках которого проектная компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности, определяющая готовность к планированию, целеполаганию, осуществлению проектной деятельности, ее оценке и рефлексии на основе знаний, умений и личного опыта, с учетом профессионально-личностных качеств [11].

Реализация проектов является важной составляющей системы работы не только образовательных учреждений, но и различных некоммерческих общественных организаций, вносящих значительный вклад в развитие и преобразование социальной сферы, укрепление гражданского единства и сохранение национальной самобытности народов Российской Федерации. Опыт социального партнерства с общественными организациями в различных регионах нашей страны представлен в работах Р. А. Галиахметова [12], Д. В. Некрасовой [13], М. В. Певной [14] и др.

Некоммерческая общественная организация Центр культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтая» (ЦКДС «Немцы Алтая») к задачам своей деятельности относит сохранение этнокультурного и языкового многообразия, гармонизацию межнациональных отношений, реализацию российско-германского сотрудничества в гуманитарной и экономической сферах. Центр осуществляет свою работу по различным направлениям: языковое, этнокультурное, молодежное, социальное, историческое.

Язык является одним из основных факторов формирования этнической принадлежности. В центре проводятся занятия в клубе немецкого языка для всех возрастных групп. Этнокультурная деятельность направлена на сохранение

и передачу традиций поколений, расширение знаний о национальной культуре и традициях русских немцев. Ежегодно отмечаются Рождество, праздник Трех Королей, Пасха, Праздник урожая и День святого Николая. Работают самодеятельные творческие коллективы, которые принимают участие в сельских, районных, областных, всероссийских и международных фестивалях немецкой национальной культуры. Российско-немецкие общественные организации активно поддерживают молодежные инициативы и предоставляют возможности для личностного развития подрастающего поколения. При центре организованы молодежные клубы, которые являются организаторами и участниками различных проектов. Социальная деятельность направлена на поддержку пожилых российских немцев, бывших трудармейцев. Также центр выполняет посредническую функцию в реализации крупных проектов социальной направленности, таких как гуманитарная, медикаментозная, санаторно-курортная помощь. Одним из приоритетных направлений деятельности организаций является работа по сохранению истории российских немцев, осуществление исследований в этой области.

ЦКДС «Немцы Алтая» имеет структурные подразделения. Немецкий национальный район Алтайского края включает 16 сел, и в каждом населенном пункте функционирует центр немецкой культуры. В селе Редкая Дубрава Центр немецкой культуры „POZITIW“ (ЦНК «POZITIW») является организатором различных социально значимых проектов [15].

Гражданско-патриотический проект „Radi maien“ был инициирован в 2019 г. Алтайской краевой общественной молодежной организацией «Юнит» и известным алтайским художником Иваном Фризенем. Молодые художники ЦНК „POZITIW“ побывали в городе Яровое и в Немецком национальном районе, познакомились с культурой и бытом российских немцев. Под руководством И. И. Фризена изобразили облик существовавших ранее поселений первой половины XX века (Каратал, Хортица, Марковка, Степное) на своих картинах. Итогом проекта стала выставка 35 картин «Дом, которого нет» («Das Haus, das nicht mehr steht»). В течение года она была представлена в музеях истории российских немцев Алтайского края и на краевых проектах.

Акция «Добрые дела на Алтае» проходила в 2020 г. при содействии Алтайской краевой общественной молодежной организации «Юнит»

и Международного союза немецкой культуры. Представители ЦНК „ROZITW“ много лет ведут волонтерскую работу, ухаживают за памятником Якова Вальтера, своего земляка, погибшего при выполнении интернационального долга в Афганистане. Участники центра и обучающиеся Редкодубравской СОШ предложили создать в селе мемориальный памятник «Участникам Великой Отечественной войны. Труженикам тыла. Трудармейцам», где каждый житель села сможет почтить память всех земляков, одержавших Великую Победу.

В 2022 г. в рамках социального проекта «Юбилейные мероприятия, посвященные 115-летию села Редкая Дубрава» на базе центра был организован музей истории села, часть экспозиций которого представляла историю российских немцев, а также проходили мастер-классы по оригинальному ручному творчеству и приготовлению национальных блюд.

Таким образом, актуальность проводимого исследования определяется тем, что проектная деятельность включена в систему работы Центра немецкой культуры „ROZITW“. Особую значимость приобретает развитие компетентности педагогов центра по разработке и реализации проектов, связанных с сохранением истории, национальной культуры и традиций русских немцев.

В рамках исследования мы делаем акцент на компетентностном подходе в системе образования, который предполагает формирование у современного учителя умений планировать, осуществлять, регулировать и корректировать ценностно ориентированную, целенаправленную профессиональную деятельность по реализации основных образовательных программ в соответствии с современными стандартами, позитивному преобразованию образовательного пространства, включению обучающихся в проектирование собственной жизнедеятельности и окружающей среды [16].

При рассмотрении сущности понятия «проектная компетентность педагога» мы исходим из дефиниции Т. А. Парфеновой и С. А. Севенюк, где представлены основные процедуры педагогического проектирования: часть профессионально-педагогической компетентности, обусловленная совокупностью определенных качеств личности педагога, высоким уровнем его профессиональной подготовленности к проектной деятельности и обуславливающая прогнозирование, целеполагание, моделирование, программирование и реализацию проектной деятельности обучающихся с получением определенных результатов за опреде-

ленное время и с использованием определенных ресурсов [17].

Опытно-экспериментальная работа по развитию проектной компетентности педагогов проводилась в 2023–2024 учебном году на базе ЦНК „ROZITW“ Немецкого национального района Алтайского края (руководитель центра – Г. В. Писаренко). В исследовании приняли участие 20 педагогов.

На констатирующем этапе для выявления актуальных проблем в разработке и реализации проектов в данном педагогическом коллективе были реализованы некоторые диагностические методики. Был использован опросник «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности» (С. Ю. Степанов) [18]. Показатели высокого уровня готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности, к которой в том числе относится и проектная работа, составили 40 %, среднего уровня – 50 %, низкого – 10 %. Опрошенные осведомлены об инновациях, вводимых организацией, имеют положительное отношение к ним. Но не все проявляют активность в инновационном поиске, осознанность развития собственного творческого потенциала.

Далее была проведена диагностическая методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И. В. Никишина) [19]. Результаты показали преобладание высокого уровня (активное саморазвитие) – 60 %, средний уровень (отсутствует сложившаяся система саморазвития, стремление к саморазвитию стимулируется внешними обстоятельствами) составил 35 %, низкий уровень (остановившееся саморазвитие) – 5 %.

Можно сделать вывод, что у коллектива центра имеется значительный потенциал в организации педагогического проектирования. Педагоги позитивно относятся к различным инновациям, используемым в работе организации, участвуют в их внедрении, заинтересованы в саморазвитии и самосовершенствовании. В центре были разработаны и получили грантовую поддержку проекты по сохранению национальной культуры («Истоки развития танцевальной культуры российских немцев», «Актеры и музыканты из числа российских немцев») и традиций проведения этнических праздников – Праздник урожая „Erntedankfest“, День святого Мартина, Рождество.

Но имеются определенные затруднения, с которыми респонденты встречаются в реализации конкретных проектов, на различных этапах проектной деятельности. Кроме того, в центре работают молодые специалисты, имеющие незначительный опыт педагогического проектирования.

Педагогам было предложено выбрать из списка проектных процедур те, которые вызывают труд-

ности в выполнении. Ранжирование затруднений представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Затруднения педагогов в разработке и реализации проектов

Таким образом, результаты диагностики определили необходимость разработки и реализации программы по развитию проектной компетентности педагогов, овладению умениями по выполнению основных процедур проектирования.

На формирующем этапе были определены организационно-педагогические условия разработки и реализации программы:

- учет специфики и направлений деятельности Центра культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтая» и, в частности, ЦНК „POZITIW“;
- выявление и анализ затруднений педагогов в выполнении проектных процедур;
- обеспечение научно-методического сопровождения процесса развития проектной компетентности педагогов;
- мотивация педагогов на участие в грантовой деятельности центра;
- использование современных информационных технологий в организации проектной деятельности, организация сотрудничества с социальными партнерами в реализации проектов и пр.

Цель программы: повышение уровня развития проектной компетентности педагогов ЦНК „POZITIW“.

Задачи программы:

- формирование системы знаний педагогов о проектной деятельности: виды, логика, процедуры, требования и пр.;
- развитие проектных умений от составления заявки проекта до его презентации и рефлексии;
- изучение и анализ передового опыта и лучших практик педагогического проектирования;

- мотивация педагогического коллектива к участию в конкурсном (грантовом) отборе проектов по их финансированию и реализации.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня проектной компетентности педагогов;
- проявление заинтересованности и мотивации к реализации проектов в рамках своей профессиональной деятельности;
- развитие ключевых компетенций проектной деятельности (поисковых, менеджерских, коммуникативных, рефлексивных и др.) у педагогов;
- развитие навыков командной работы над проектом, подготовки документального сопровождения к экспертизе;
- участие в грантовой деятельности, конкурсах профессионального мастерства и пр.

Формы проведения мероприятий: лекция, семинары, мастер-классы, практикумы, круглые столы, тренинги и пр.

Сроки реализации программы: один учебный год, два мероприятия в месяц в соответствии с планом.

Этапы реализации программы:

1. Диагностический: проведение диагностики, определение уровня готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности, способности педагогов к творческому саморазвитию и наличия затруднений в разработке и реализации проектов.

2. Программно-целевой: разработка программы развития проектной компетентности педагогов с учетом результатов диагностики и сформулированных организационно-педагогических

условий, отбор форм проведения и содержания мероприятий.

3. Организационный: реализация программы в соответствии с тематическим планом (см. табл.).

4. Оценочно-результативный: определение эффективности реализации программы (проведение повторной диагностики, формулирование выводов и рекомендаций).

Тематический план мероприятий по развитию проектной компетентности педагогов

№	Название мероприятия, форма проведения	Содержание
Сентябрь		
1	Диагностические мероприятия	«Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности» (С. Ю. Степанов). Диагностическая методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И. В. Никишина). Выявление затруднений в выполнении проектных процедур
2	Разработка программы	Обсуждение результатов первичной диагностики, отбор форм проведения мероприятий и их содержания с учетом данных анкетирования педагогов
Октябрь		
3	Проблемная лекция «Теоретические основы педагогического проектирования»	Педагогическое проектирование как компонент профессиональной деятельности. Компетентностный подход в проектировании. Педагогическое проектирование: виды, функции, принципы и пр. Значение педагогического проектирования в достижении качества образования. Использование информационных технологий в педагогическом проектировании. Уровневая характеристика проектной компетентности педагога
4	Образовательный интерактив «Логика педагогического проектирования»	Этапы (процедуры) педагогического проектирования: предпроектный (диагностика, проблематизация, концептуализация, планирование и др.), этап реализации, рефлексивный и послепроектный. Формы презентации продуктов проектов. Особенности и риски каждого этапа. Мониторинг проектной деятельности и методики оценки результатов
Ноябрь		
5	Круглый стол «Лучшие практики педагогического проектирования»	Анализ и обсуждение передового опыта педагогического проектирования. Оценка результатов реализации проектов в структурных подразделениях ЦКДС «Немцы Алтая». Выявление достоинств и недостатков проектной деятельности ЦНК „POZITIV“
6	Семинар-погружение «Проектная заявка и отчетная документация»	Особенности составления заявки на реализацию проекта в системе работы ЦКДС «Немцы Алтая». Структура заявки, требования к оформлению, сроки подачи на первое и второе полугодия и пр. Составление финансовой и аналитической отчетности по реализации проекта
Декабрь		
7	Тренинг «Командное проектирование»	Деление на команды проектировщиков, распределение выполняемых функций и ролей. Выполнение упражнений психологического тренинга на сплочение команды, создание положительных установок сотрудничества и пр.
8	Семинар-проблематизация «Мастерская проектирования»	Обсуждение социально значимых проблем, решаемых в рамках проектирования. Командная проектная работа по выбору и формулировке темы проекта, целевой аудитории, отбору методики диагностики ситуации и способов ее реализации
Январь		
9	Практикум «Концепция проекта»	Командная проектная работа по определению проблемного поля, форматированию проекта и оценке ресурсов. Разработка концепции проекта: цель и задачи, ожидаемые результаты и показатели (индикаторы) эффективности проекта. Определение продукта(-ов) проектной деятельности и способов презентации
10	Практикум «Планирование работы»	Командная проектная работа по составлению плана реализации проекта. Определение способов контроля и организации обратной связи при выполнении работы. Выявление вероятных рисков и возможностей их преодоления. Выбор социальных партнеров по реализации проекта
Февраль		
11	Практикум «Сценарий проекта»	Командная работа по обсуждению вариантов общего сценария мероприятий, проводимых в рамках проекта, использования русского и немецкого языков. Определение временных рамок на подготовку каждого мероприятия, количественного состава и функций исполнителей проекта и волонтеров. Выбор сопутствующих организационных действий: декоративное оформление, технические работы, организация питания, торговых точек, фотозон и пр.

12	Мастер-класс «Бюджет проекта»	Роль бюджета в проекте: принципы, требования, особенности. Виды расходов на реализацию проекта. Командная работа по составлению сметы проекта. Определение вариантов софинансирования (в виде немонетарных средств), сотрудничества с индивидуальными предпринимателями и т. п.
Март		
13	Практикум «Составление проектной заявки»	Командная работа по составлению и оформлению заявки на реализацию социально значимого проекта в системе работы ЦКДС «Немцы Алтая». Подготовка к защите проекта
14	Обучающий интенсив «Экспертная оценка проектов»	Особенности проведения экспертной оценки проектов. Организация работы экспертной комиссии. Требования к экспертам. Отбор и обсуждение критериев оценки проектных заявок. Разработка оценочных бланков
Апрель		
15	Тренинг «Защита проектов»	Организация защиты командами разработанных проектов и их экспертизы по отобранным критериям. Обсуждение результатов, рекомендации по устранению недостатков
16	Видеоконференция «Сотрудничество в области педагогического проектирования»	Онлайн-встреча сотрудников структурных подразделений ЦКДС «Немцы Алтая», обсуждение опыта реализации проектов за 2023–2024 учебный год. Определение дальнейших перспектив сотрудничества в области проектирования, оформления грантовых заявок, расширения целевой аудитории и пр.
Май		
17	Диагностические мероприятия	«Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности» (С. Ю. Степанов). Диагностическая методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И. В. Никишина). Выявление затруднений в выполнении проектных процедур
18	Круглый стол «Итоги педагогического проектирования». Рефлексия результатов	Обсуждение итогов реализации программы развития проектной компетентности. Оценка проектантами собственной деятельности (развития компетенций, самореализации, своей роли в проектировании и пр.), организации взаимодействия в группе и презентации проектов. Определение перспектив участия в конкурсах грантов на реализацию разработанных командами проектов, а также в других мероприятиях регионального и всероссийского уровней

На контрольном этапе с целью проверки эффективности программы была проведена повторная диагностика по методике «Шкала готовно-

сти к творческо-инновационной деятельности» (С. Ю. Степанов). Сравнительные результаты представлены на рисунке 2.

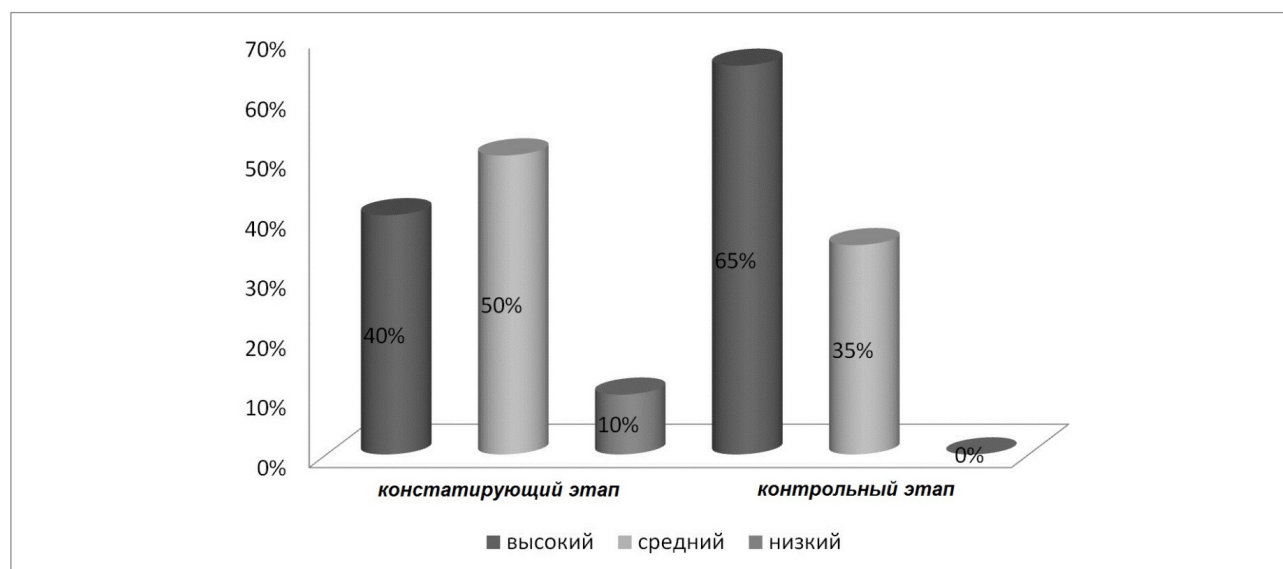


Рис. 2. Уровни готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности на констатирующем и контрольном этапах (%)

Также была проведена диагностическая методика «Способности педагога к творческому само-

развитию» (И. В. Никишина). Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

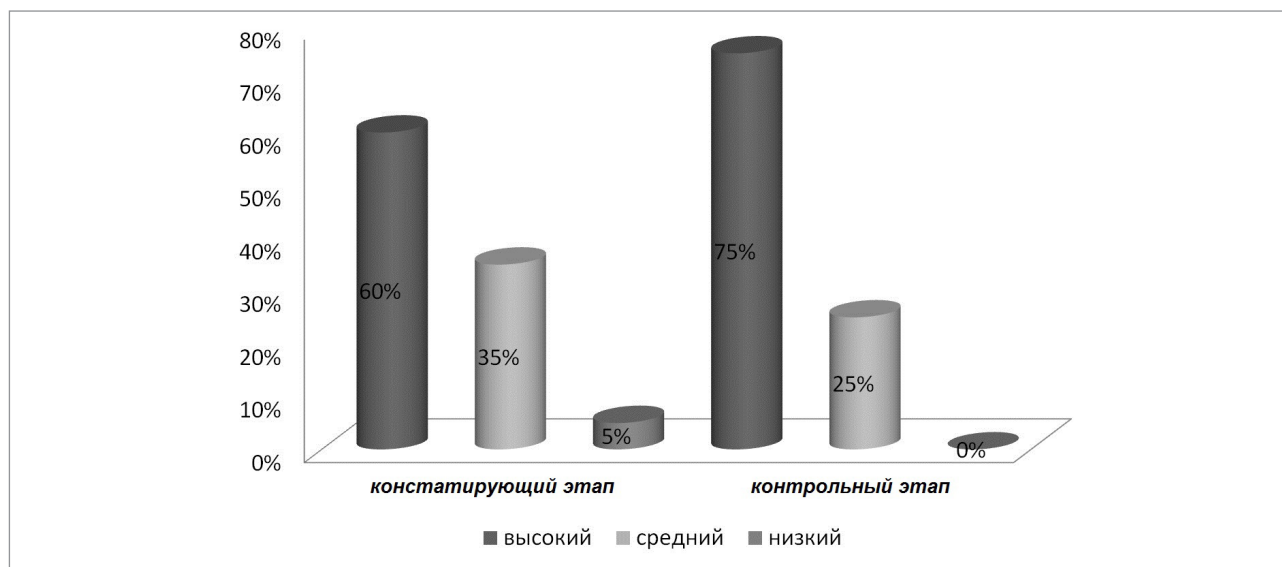


Рис. 3. Уровни способностей педагогов к творческому саморазвитию на констатирующем и контрольном этапах (%)

Из затруднений при выполнении проектных процедур педагоги отметили: поиск оригинальной идеи проекта – 5 %, разработка сценария – 10 %, составление сметы расходов – 10 %.

Анализ полученных данных позволил выявить положительную динамику изменений уровней готовности к творческо-инновационной деятельности и способностей к творческому саморазвитию у респондентов, наличие незначительных затруднений в разработке проектов, что доказывает эффективность реализованной программы развития проектной компетентности педагогов.

Следует отметить, что разработанные педагогами ЦНК „POZITIW“ проекты, направленные на сохранение и развитие немецкой национальной культуры и традиций, приобщение к немецкому языку, получили грантовую поддержку от Ассоциации общественных объединений «Международный союз немецкой культуры». В рамках реа-

лизации проектов пройдут мастер-классы «Национальная кухня российских немцев нашего села», выставки по прикладному творчеству «Шпрухи», концерты «Мир музыкальных инструментов российских немцев», игра-путешествие для детей «Мои друзья Йози и Зузи», национальные праздники Пасхи и Троицы и др. мероприятия.

Необходимо отметить, что представленный опыт обозначает лишь некоторые пути развития проектной компетентности педагогов общественных организаций. Например, педагоги ЦНК „POZITIW“ активно участвуют с учениками, посещающими центр, в различных конкурсах детских и молодежных проектов (исследовательских, творческих и др.). Дальнейшей перспективой проводимого исследования может выступить разработка и реализация программы по развитию умений педагогов организации и сопровождения проектной деятельности обучающихся.

Список источников

1. Новолодская Е. Г. Организация проектной деятельности учащихся (к вопросу о креативных образовательных технологиях) // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 1. С. 3–6.
2. Матяш Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. Т. 4, № 17. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/847> (дата обращения: 09.01.2025).
3. Беликова Л. Ф., Эрганова Н. Е. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учеб. пособие. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2015. 87 с.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.
5. Крюкова Е. А. Сущность социально-педагогического проектирования: личностный подход // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74). С. 21–24.

6. Самойлова М. В. Педагогическое проектирование: учеб. пособие. Симферополь: ИП Хотеева Л. В., 2019. 124 с.
7. Куликова Т. А., Пронина Н. А. Проектная компетентность будущих учителей как фактор профессионализма // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 194–197.
8. Парфенова Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 223–228.
9. Саитбаева Э. Р., Крисковец Т. Н., Семенова В. А. Управление формированием проектной компетентности педагога как субъекта социокультурных преобразований // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 9. С. 166–171.
10. Узарханова А. С., Кормазов А. В., Мамалова Х. Э. Технология управления развитием проектных компетенций педагогов в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 252–253.
11. Щепул С. Ю. Методологические подходы к формированию проектной компетентности будущих педагогов // Перспективы науки. 2020. № 9 (132). С. 135–139.
12. Галиахметов Р. А., Саликова Л. Х. Участие социально ориентированных некоммерческих организаций в преобразовании социальной сферы на примере Удмуртской Республики // Социально-экономическое управление: теория и практика. 2022. Т. 18, № 1. С. 5–11.
13. Некрасова Д. В., Мухин М. А., Урасова А. А. Некоммерческие организации как субъекты социально-экономического развития регионов Приволжского федерального округа (на материалах Фонда президентских грантов) // Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. 2023. Т. 18, № 2. С. 201–214.
14. Певная М. В., Тарасова А. Н. Государственная региональная поддержка социально ориентированных некоммерческих организаций в сфере образования и молодежной политики (опыт Свердловской области) // Siberian Socium. 2022. Т. 6, № 3 (21). С. 60–75.
15. Писаренко Г. В., Новолодская Е. Г. Реализация гражданско-патриотических проектов в системе работы центра культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтая» // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2022. № 1-2. С. 394–397.
16. Новолодская Е. Г., Манузина Е. Б. Развитие проектной компетентности будущих педагогов в системе вузовского образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (49). С. 24–29.
17. Парфенова Т. А., Севенюк С. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 1. С. 282–288.
18. Сборник рекомендаций по методическому обеспечению развития индивидуального стиля педагогической деятельности педагога: Часть I. Диагностика ИСПД / авт.-сост. Л. Н. Ожигова, Г. В. Казаченкова. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2015. 64 с.
19. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / И. Р. Лазаренко, Н. А. Матвеева, С. В. Колесова [и др.]; под науч. ред. Н. А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 52 с.

Статья поступила в редакцию 23.01.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 23.01.2025; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

УДК 371:351.851

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-13-17

Наталья Михайловна Нужнова*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, nuznova@mail.ru***Елена Ивановна Дерипаска***Школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия, deripaska.elena@yandex.ru***Ольга Геннадьевна Дрягина***Школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия, dryagina_o@mail.ru*

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается значимость проектного подхода в управлении развитием образовательной организации. Определены ключевые задачи применения данного подхода в образовании, подчеркнута важность вовлечения школьного сообщества в проекты различного уровня. Представлен опыт команды педагогов общеобразовательной школы, участвующих в инновационных проектах. Особое внимание уделено необходимости дальнейшего использования проектного подхода в управлении развитием школы. Предложена разработка инновационного проекта, ориентированного на подготовку будущих поколений инженеров и технологов.

Ключевые слова: проектный подход; управление; инновационная деятельность; общеобразовательная организация.

Natalia M. Nuzhnova*The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, nuznova@mail.ru***Elena I. Deripaska***School № 604 of the Pushkin District of Saint-Petersburg, Saint-Petersburg, Russia, deripaska.elena@yandex.ru***Olga G. Dryagina***School № 604 of the Pushkin District of Saint-Petersburg, Saint-Petersburg, Russia, dryagina_o@mail.ru*

A PROJECT-BASED APPROACH TO MANAGING EDUCATIONAL ORGANIZATION DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the significance of project-based management in educational institutions, highlighting its key implementation challenges in the education sector. It emphasizes the crucial role of engaging school communities in projects across different levels. The study presents practical experience from a secondary school teaching team involved in innovative educational projects. Findings underscore the importance of continuing to apply project-based approaches in school development management. The paper concludes by proposing the development and implementation of a new innovative project focused on preparing future generations of engineers and technologists.

Keywords: project-based approach; management; innovative activity; educational organization.

Проектный подход к управлению развитием образовательной организации представляет собой метод, при котором внедряются новшества и усиливается образовательный потенциал учреждения, что способствует улучшению качества его работы.

Основными задачами реализации проектного управления в сфере образования являются: достижение конкретных целей, зафиксированных в стратегических документах на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; интеграция современных методов и технологий менеджмента в деятельность образовательных учреждений, которые способствуют повышению эффективности стратегического, тактического и оперативного управления; рациональное управление человеческими, финансовыми и материальными

ресурсами при наличии ограничений по стоимости и срокам реализации проектов; увеличение гибкости и оперативности управления (прозрачность, обоснованность и своевременность принятых решений) в образовательных учреждениях; оптимизация использования научно-методического потенциала образовательных организаций; снижение затрат и сроков выполнения целей через концентрацию ресурсов и рациональную организацию проектного процесса; достижение уникального и неповторимого результата.

В соответствии с требованиями Профессиоального стандарта руководителя образовательной организации, зарегистрированного в Минюсте России 02.09.2021 № 64848, в перечень трудовых управленческих функций директора школы включены принципы проектного менедж-

жмента как одного из важнейших инструментов развития общеобразовательной организации [1]. В настоящее время, когда в образовании происходят изменения, руководству школ становится важно находить способы адаптироваться к новым условиям, проявляя максимальную гибкость и оперативность. Общеобразовательные организации стремятся объединить накопленный опыт и развивающийся потенциал всех участников образовательного процесса, чтобы обеспечить успешное движение к инновациям, поддерживая коллективный дух и вовлекая каждого члена педагогического сообщества в процесс дальнейшего развития.

Проектное управление, или проект-менеджмент, обретает все большую популярность среди руководителей. Это не только необходимость в эффективной организации ресурсов, сроков и качества образовательных программ, но и способ упорядочивания управленческих процессов, оптимизации распределения задач и обеспечения достижения поставленных целей. Важнейшими принципами успешного проект-менеджмента в сфере образования выступают ясное формулирование целей и задач, продуманное планирование и контроль исполнения, а также непрерывное обновление и адаптация стратегий к изменяющимся требованиям и условиям. Внедрение проектного подхода ведет не только к повышению эффективности функционирования образовательной организации, но и к улучшению качества обучения, а также к удовлетворенности всех участников образовательного процесса. Проектное управление становится неотъемлемым инструментом в создании динамичной и ответственной образовательной среды, способствующей развитию как обучающихся, так и педагогов. Мы разделяем мнение А. А. Петренко о том, что «...проектный менеджмент в управлении школой как специфический вид деятельности необходим в разработке стратегического планирования развития школы, в подготовке проектов / программ развития образовательной организации, основных образовательных программ и проектов ежегодных публичных докладов руководителя о результативности деятельности школы» [2, с. 7].

Важнейшим аспектом успешной реализации проектов в образовании является способность адаптировать методы и инструменты проектного управления в соответствии с уникальными потребностями и характером общеобразователь-

ной школы. Следует тщательно анализировать и модифицировать подходы, чтобы они обрели максимальную эффективность и отражали специфику образовательного процесса.

В контексте современных образовательных реалий, где требования и вызовы не постоянны, особенно актуально внедрение гибких методов проектного управления. Это подразумевает, что глубокий анализ нужд школы и ее участников становится ключевым этапом. Педагоги должны принимать во внимание интересы и возможности обучающихся, а также учитывать особенности учебной программы. Благодаря такому подходу возможно создание проекта, который будет не просто абстрактным замыслом, а непосредственно эффективным инструментом для достижения образовательных целей, способствуя гармоничному развитию обучающихся и обогащая их образовательную траекторию.

Важно применять стратегии, которые обеспечат вовлечение всех участников образовательного процесса в реализацию проектов. Это можно осуществить через совместное планирование и обсуждение. Когда ученики, учителя и родители активно участвуют в процессе, возрастает уровень доверия и ощущение ответственности за итоговый результат. Это не только повышает вероятность успешного завершения проектов, но и способствует развитию у учащихся навыков работы в команде и ответственности.

Также следует помнить, что проектное управление в образовательной организации должно включать элементы оценки и обратной связи. Регулярное изучение достигнутых результатов и выявление проблем на разных стадиях проекта позволяют вносить необходимые коррективы в подходы и методы работы. Это способствует повышению качества образования и созданию более эффективных образовательных условий.

Проекты, по мнению О. А. Притужаловой, О. В. Созонтовой, «реализуемые образовательной организацией, классифицируются на внутренние и внешние. К внутренним проектам относятся проекты, в которых исполнителем является образовательная организация. К внешним проектам относятся проекты, находящиеся под ответственностью внешних организаций или органов власти, в которых образовательная организация принимает участие» [3, с. 7]. Классификация проектов также включает их распределение по степени реализации: глобальные, средние и мелкие. В зависимости от масштаба выделяют три категории проектов:

- региональные, которые охватывают обширные зоны;
- муниципальные, относящиеся к определенным городам и районам;
- локальные, охватывающие узкие коллективы и специфические инициативы.

Таким образом, образовательная организация, участвуя в разнообразных проектах, включая инновационные, не только углубляет свои внутренние процессы, но и обогащает внешний контекст своей деятельности, создавая надежную сеть сотрудничества и обмена знанием.

Как мы отмечали ранее в своих исследованиях, «для школьного образования инновационная деятельность становится важнейшей его составляющей, ее реализация особенно актуальна и значима в единстве с традициями развития образования, направленными на качественный педагогический результат» [4, с. 61]

В школе № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга проектный подход к управлению развитием образовательной организации реализуется с целью повышения качества образования и создания комфортной образовательной среды. Основной акцент делается на интеграцию проектного подхода в учебный процесс, что позволяет учащимся развивать критическое мышление и практические навыки. Школа активно вовлекает и обучающихся в разработку и реализацию авторских инновационных проектов, ориентированных на решение актуальных социальных проблем.

В своих исследованиях прежде мы уже отмечали «развивающийся ресурсный потенциал школы № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга, в которой команда руководства способна моделировать развитие и совершенствование профессионально-образовательной среды в разных направлениях в соответствии с заказом государства, запросами общества и индивидуальными запросами обучающихся, имея определенные профессиональные достижения ее субъектов в конкурсных проектах региона, страны» [5, с. 196].

Для успешной реализации проектного управления в школе создана команда учителей, которые выступают не только в роли наставников, но и коучей, поддерживающих инициативы учеников. Школа сотрудничает с разными организациями и учреждениями, что позволяет расширять горизонты проектов и обеспечивать их реальную значимость для сообщества.

В рамках проектного управления проводятся регулярные семинары и мастер-классы, где педа-

гоги и учащиеся обмениваются опытом и находят вдохновение для новых идей.

Школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга продолжает свою деятельность в рамках участия во внешнем проекте «Команда школьных педагогов под ключ», который стартовал в 2021 году по инициативе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена [6]. Основной задачей этого проекта является подготовка молодых специалистов и педагогических кадров для работы в образовательных учреждениях, таких как школы и детские сады. На протяжении всего времени проект подтвердил свою актуальность и показал прочную связь между РГПУ им. А. И. Герцена и городской системой образования. Уникальность этого проекта заключается в том, что молодые учителя, еще учась в университете, заранее знают, в каких образовательных организациях они будут работать, что позволяет заранее удовлетворить кадровые запросы школ. Эта инициатива осуществляется при поддержке правительства Санкт-Петербурга.

В рамках указанного проекта двенадцать выпускников педагогического вуза начали работать в школе № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга, интегрируясь в профессиональную среду, в которой дружный коллектив помог им адаптироваться и преодолеть психологические барьеры. Мы убеждены, что «вопросы интеграции молодых учителей в профессиональную среду продолжают оставаться сегодня особенно актуальными для их успешной профессионализации, самореализации и саморазвития. Молодые учителя, на первых порах своей профессиональной деятельности, испытывают определенные сложности и проблемы, связанные с противоречиями как личностного, так и социального характера» [7, с. 199]. В этой связи участие молодых учителей в проекте дает возможность работать с опытными педагогами и обмениваться опытом, что является важным аспектом их профессиональной адаптации. Взаимодействие с коллегами способствует развитию не только профессиональных компетенций, но и социальных навыков, таких как коммуникация и командная работа. Участие в проекте позволяет молодым учителям погрузиться в культуру школы, лучше понять ее ценности и традиции. Это актуально особенно на начальном этапе их работы, когда они часто сталкиваются с неопределенностью и стрессом. Поддержка опытных педагогов помогает создать уверенность в своих силах и развить чувство при-

надлежности к профессиональному сообществу. Кроме того, такие проекты способствуют формированию сети профессиональных контактов, что может быть полезно для дальнейшего карьерного роста. Молодые учителя учатся не только у своих наставников, но и друг у друга, создавая пространство для обмена идеями и методиками, что обогащает их педагогический опыт.

С открытием нового корпуса количество учащихся в школе увеличилось, и педагогический коллектив активно присоединился к проекту, все это существенно помогало решать и кадровые вопросы. Участие в такой инициативе успешно продолжается и сегодня, оставаясь надежной основой для будущей профессиональной деятельности молодых педагогов.

Школа № 604 одержала победу в городском проекте «Твой бюджет в школах», войдя в топ-30 команд и получив субсидию на воплощение своей инициативы. Суть проекта заключается в создании уникальной зоны коворкинга, управляемой искусственным интеллектом. Coworking++ станет первым в своем роде пространством, где искусственный интеллект возьмет на себя управление, а ученики – администрирование. Этот проект объединит всех, кто стремится вдохнуть свежие идеи в развитие школы, создав среду для творчества и сотрудничества.

«Твой бюджет в школах» – городская инициатива, в рамках которой старшеклассники Санкт-Петербурга предлагают идеи по улучшению своих учебных заведений. Проект реализуется комитетом финансов и комитетом образования Санкт-Петербурга при поддержке городского правительства, открывая новые горизонты для молодых новаторов.

В ходе реализации инновационной деятельности в школе № 604 созданы и успешно работают внутренние инновационные проекты:

- «Педагогическая модель воспитания локальной идентичности школьников в новой школе и новом микрорайоне»;
- «Модель нормативно-правового обеспечения для достижения метапредметных результатов»;
- «Методический конструктор урока в форме образовательного путешествия и разработка ме-

тодических материалов для образовательных путешествий по учебным предметам»;

- Электронный образовательный ресурс «Интеграция+»;
- «Карта пути педагога, или Добро пожаловать!».

Эти проекты не только отражают стремление к инновациям, но и подчеркивают важность воспитания, обучения и развития социальной активности у молодого поколения, связывая образовательные практики с актуальными задачами современного общества. Каждое из созданных решений представляет собой шаг к созданию динамичной и вдохновляющей образовательной среды.

Сегодня взят курс на разработку и реализацию еще одного инновационного проекта, идея которого будет заключаться в создании Школы инженерно-технологической мысли («Школа ИТМ_604»), призванной разработать концепцию развития школьного инженерно-технологического образования. Эта концепция основывается на инновационной модели взаимодействия самой школы и ее структурных подразделений, находящихся в гармонии с интеграцией учебного процесса, внеурочных занятий и дополнительного образования обучающихся всех ступеней. Вдохновленная современными тенденциями, «Школа ИТМ_604» будет стремиться создать уникальную образовательную среду, где каждый ученик, независимо от уровня своего обучения, получит возможность развивать инженерно-технологическое мышление и применять его на практике. В рамках этой концепции планируется реализация совместных проектов, которые объединят усилия учителей и обучающихся, способствуя обмену знаниями, навыками и идеями. Мы убеждены, что только через глубокое взаимодействие и активное сотрудничество всех участников образовательного процесса можно достичь истинных высот в подготовке новых поколений инженеров и технологов, готовых к вызовам будущего.

Таким образом, инновационное пространство школы выступает одним из ключевых компонентов в системе проектного подхода управления развитием образовательной организации, обеспечивая целостность работы каждого его участника.

Список источников

1. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: Приказ Минтруда России от 19.04.2021 № 250н (зарег. в Минюсте России 02.09.2021 № 64848). URL: https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-19_04_2021-n-250n.pdf (дата обращения: 15.04.2025).

2. Петренко А. А. Проектный менеджмент в управлении развитием системы образования школы // Современное образование: наука и практика. 2024. № 1 (22). С. 7–10. EDN IPGKLD.
3. Методические рекомендации по реализации проектного управления в образовательной организации / сост. О. А. Притужалова, О. В. Созонтова. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. 95 с.
4. 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. EDN YDVKPI.
5. Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И. Компетентностное руководство школой как инструмент и условие развития профессионально-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 195–198. EDN FPZIYU.
6. Команда школьных педагогов «под ключ». URL: <https://www.herzen.spb.ru/innovatsii/komanda-shkolnykh-pedagogov-pod-klyuch/> (дата обращения: 15.04.2025).
7. Котова С. А., Нужнова Н. М. Подготовка студента к успешной интеграции в профессиональную среду // Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 2 т., Белгород, 27 ноября 2017 года / отв. ред. Н. И. Исаева, С. И. Маматова. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2017. Т. 1. С. 198–202. EDN YCFCIF.

Статья поступила в редакцию 21.01.2025; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 21.01.2025; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Татьяна Александровна Снигирева

Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск, Россия, snigt@mail.ru

Ирина Алексеевна Гришанова

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия, grish1@yandex.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается универсальный подход к формированию структуры знаний обучающихся. Аргументирована идея использования в образовательном процессе дополнительного учебного пособия – тезауруса. Описана структура учебного тезауруса, приведены примеры знаний, классов дескрипторов, иллюстративные материалы. Проведено анкетирование студентов о достоинствах и недостатках учебного пособия. Сделаны выводы о целесообразности использования тезауруса в качестве дополнительного учебного пособия как при подготовке к практическому занятию, так и при самостоятельном изучении любой учебной дисциплины.

Ключевые слова: структура знаний; учебный тезаурус; классификатор знаний; классы дескрипторов; дескриптор; анкетирование студентов.

Tatiana A. Snigiryova

Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia, snigt@mail.ru

Irina A. Grishanova

Korolenko Glazov State Engineering and Pedagogical University, Glazov, Russia, grish1@yandex.ru

A UNIVERSAL APPROACH TO STRUCTURING STUDENTS' KNOWLEDGE

Abstract. This article explores a universal approach to structuring students' knowledge by integrating a thesaurus as an additional teaching tool. The study justifies the use of a thesaurus in education, outlines its structure (including knowledge examples, descriptor classes, and illustrative materials), and evaluates student perceptions of its advantages and limitations. Findings support the thesaurus's effectiveness as a supplementary aid for both practical lesson preparation and independent study across academic disciplines.

Keywords: knowledge structure; educational thesaurus; knowledge classifier; descriptor classes; descriptor; student survey.

Повышение качества российского образования, его доступности и эффективности связано с комплексом объективных проблем, стоящих перед учебными заведениями, среди которых следует выделить интенсивное внедрение в учебный процесс вузов современных информационных технологий, направленность высшего образования на новый результат обучения – формирование общепрофессиональных компетенций.

Наряду с глобальными проблемами можно обозначить ряд текущих проблем, с которыми обучающиеся сталкиваются ежедневно: множество учебных дисциплин, достаточно большой объем материала, который необходимо усвоить студентам за короткий промежуток времени, неумение правильно записывать лекции, выбирать самое главное из прочитанного материала, неумение, а зачастую и нежелание систематически готовиться к практическим занятиям и ряд других причин – все это влияет на качество подготовки обучающихся. Это предусматривает разработку и использование в учебном процессе универсального подхода к формированию структуры

знаний, который при определенной адаптации можно использовать при обучении любой дисциплине, независимо от ее специфики и вида образовательного учреждения (А. А. Мирошниченко, И. Л. Мирошниченко, Л. В. Малетина, Е. В. Михалева, В. С. Михалкин, Т. А. Снигирева, И. С. Тулохонова и др.) [1; 2; 3; 4; 5].

Физика и математика относятся к основным дисциплинам, преподаваемым на первом курсе медицинского вуза. Уровень усвоения таких дисциплин, как рентгенология, физиотерапия, судебная медицина, функциональная диагностика и ряд других, зависит от знаний, полученных студентами на первом курсе.

Общепрофессиональная компетенция, которую необходимо сформировать у студентов первого курса Ижевской медицинской академии при изучении дисциплины «Физика, математика», имеет весьма размытую формулировку: способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК – 10).

При переходе на федеральные государственные стандарты третьего поколения возникает необходимость корректировки учебных и рабочих программ и разработки соответствующего им методического обеспечения. Образовательный процесс, осуществляемый согласно требованиям ФГОС, предполагает увеличение доли часов для самостоятельной работы студентов от общего числа часов, отведенных на изучение дисциплины. При этом ставится задача сохранения и даже повышения уровня освоения учебного материала.

Содержание материала учебников основной литературы, рекомендованной для изучения дисциплины, усваивает только небольшая часть студентов.

Проблема исследования: каким образом обеспечить качество подготовки обучающихся, сформировать знания, соответствующие общепрофессиональной компетенции?

Цель исследования заключается в теоретической и экспериментальной проверке использования тезаурусного подхода при формировании знаний обучающихся.

Методы исследования:

1. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование.

3. Интерпретационный: анализ полученных результатов.

Для решения проблемы обеспечения качества подготовки обучающихся на кафедре медбиофизики, информатики и экономики Ижевской государственной медицинской академии в качестве дополнительного материала к рекомендованной основной литературе используются учебные тезаурусы. Тезаурус (от греч. *thesaurus* – сокровищница, запас, клад). Термин «тезаурус» достаточно древнего происхождения (*теза* – понятие; *аура* – свод, оболочка; *тезаурус* – свод понятий).

Коллективом кафедры разработано четыре тезауруса: учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики в двух частях, учебный тезаурус элементов теории вероятностей и основ математической статистики, учебный тезаурус основ дифференциального и интегрального исчисления [5; 6; 7; 8].

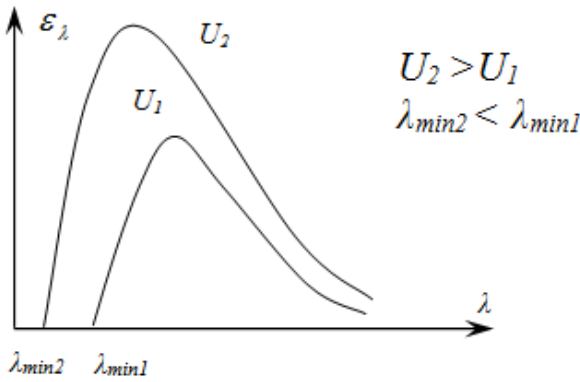
При разработке тезаурусов учитывались знания, которые должны быть усвоены при изучении дисциплины, выделены классы дескрипторов, расшифровка дескрипторов.

В качестве примера приведем классификатор знаний по дисциплине «Физика, математика», которую изучают студенты первого курса Ижевской государственной медицинской академии, и примеры из тезаурусов (см. табл. 1).

Таблица 1

Виды знаний (примеры из тезаурусов)

№ п/п	Виды знаний	Пример из тезауруса
1	Фактуальные (знание определенных и т. д.)	<i>Колебания</i> – это процессы, повторяющиеся во времени. <i>Волна</i> – процесс распространения колебаний в пространстве
2	Сравнительные (сопоставительные)	<i>Мягкое рентгеновское излучение</i> – это излучение с длиной волны $\lambda > 0,2$ нм <i>Жесткое рентгеновское излучение</i> – это излучение с длиной волны $\lambda < 0,2$ нм
3	Классификационные (знание принципов классификаций)	<i>По направлению смещения частиц среды</i> различают продольные и поперечные волны
4	Ассоциативные (выделяет сходные черты и сходства явлений)	Движение зарядов – электрический ток, закон Ома $I = \frac{U}{R}$, движение (течение) жидкости, закон Гагена – Пуазейля $Q = \frac{\Delta p}{\omega}$
5	Причинные (знание причинно-следственных отношений)	<i>Изменяя напряжение между анодом и катодом, можно:</i> 1) регулировать жесткость излучения, т. е. изменять проникающую способность излучения; 2) изменять поток излучения

6	Алгоритмические (процедурные, логические) – умение строить графики, диаграммы, схемы	
7	Системные (обобщенные) – знание формул, законов и т. д.	Бингамовская жидкость – неньютоновская жидкость, течение которой описывается уравнением Шведова – Бингама $\tau = \tau_0 + \eta \dot{\gamma}$
8	Математические (прикладной аспект) – умение выполнять математические действия	$y' = (\sqrt{x})' = \left(x^{\frac{1}{2}}\right)' = \frac{1}{2} \cdot x^{\frac{1}{2}-1} = \frac{1}{2} x^{-\frac{1}{2}} = \frac{1}{2\sqrt{x}}$
9	Технологические (знания физических методов, применяемых в медицине и т. д.)	Рентгенологический метод – это способ изучения строения и функции различных органов и систем, основанный на качественном и количественном анализе интенсивности рентгеновского излучения, прошедшего через тело человека. Методики: рентгеноскопия, рентгенография, флюорография, компьютерная томография (КТ)

Количество знаний может быть любое, это зависит от требований ФГОС и содержания рабочей программы учебной дисциплины.

В процессе обучения студенты встречаются с огромным потоком новой информации, с большим количеством новых для них понятий, терминов, усвоение этой информации осуществляется зачастую хаотично. В итоге это приводит к тому, что через некоторое время студент не может дать определение, установить связи нового понятия с ранее изученным материалом. Новая информация будет классифицироваться как «изученная», но не усвоенная.

Одним из способов помочь студенту вспомнить изученный материал является использование учебных тезаурусов. Главный элемент тезауруса – дескриптор, т. е. термин, используемый для поиска информации, важнейшей характеристикой которого является семантическая устойчивость и контрастность.

К классам дескрипторов относятся: понятия, величины, свойства (в том числе и свойства биологических объектов), явления, процессы, классификации, формулы, уравнения, законы, теоремы, правила, гипотезы, графики, диаграммы, схемы, модели, физические методы, применяемые в меди-

цине, физическая основа физиопроцедур, принципы работы медицинской аппаратуры и т. д.

Расшифровку классов дескрипторов рассмотрим на примере темы «Постоянные, переменные величины. Функции».

При изучении темы необходимо усвоить **понятия и определения** (величина, переменная величина, постоянная величина, предел переменной величины, бесконечно малая величина, бесконечно большая величина, функция, способы задания функций, таблица значений тригонометрических функций), **формулы и уравнения функций** (линейной, прямой пропорциональности, обратной пропорциональности, степенной, тригонометрической, показательной, логарифмической), **графические объекты** (графики линейной функции, обратной пропорциональности, степенной функции, тригонометрической функции, показательной функции, логарифмической функции).

Каждый тезаурус содержит рисунки, схемы, таблицы. Это позволяет структурировать изучаемую информацию, что дает возможность обучающимся ориентироваться в теоретическом материале при самостоятельной подготовке. Установлено, что структурированное, т. е. упорядоченное и разделенное знание быстрее воспринимается,

лучше сохраняется и легче используется, таким образом, облегчается дальнейшее обучение.

Наилучшим средством представления наглядного структурирования материала в тезаурусе являются таблицы. Этот прием дает возможность

не только представить изучаемые явления, но и сопоставить их друг с другом. Приведем пример из темы «Электрические и магнитные свойства биологических тканей и окружающей среды» (см. табл. 2, 3).

Таблица 2

Проводники электрического тока

Характеристики проводников	I рода металлы	II рода электролиты	Плазма
Основные носители заряда	Свободные		
	электроны	ионы	электроны, ионы
Основной процесс под действием внешнего электрического поля	Упорядоченное движение свободных зарядов по всему объему вещества – ток проводимости		
Название процесса	Электронная проводимость	Ионная проводимость	Электронная и ионная проводимость
Удельное сопротивление ρ	$10^{-8} - 10^{-6}$		

Таблица 3

Характер изменения удельного сопротивления при увеличении температуры

Проводники			Полупроводники			Диэлектрики		
I рода металлы	II рода электролиты	плазма	химически чистые	с примесями		с полярными молекулами	с неполярными молекулами	ионные кристаллы
				n-типа	p-типа			
Увеличивается вследствие усиления теплового движения электронов и увеличения числа их столкновений	Уменьшается за счет увеличения числа свободных зарядов вследствие		ионизации			Уменьшается за счет увеличения числа свободных зарядов вследствие ионизации		
	диссоциации							

Все темы учебных тезаурусов связаны между собой, позволяют устанавливать причинно-следственные связи при формировании знаний для изучения последующих дисциплин. Так, для изучения темы «Биофизические основы воздействия ионизирующих излучений на организм» необходимо усвоить предыдущие разделы «Биофизические основы применения рентгеновского излучения в медицине» и «Биофизические основы использования радиоактивного излучения в медицине».

Ниже представлены примеры заданий студентам с использованием тезауруса, позволяющих устанавливать причинно-следственные связи в овладении и построении структуры знаний в области физики.

1. Являются ли явления фотоэффекта и Комптона-эффекта приводящими к ионизации атома?

2. Какое из радиоактивных излучений (α , β или γ) обладает самой высокой проникающей способностью? Почему?

3. Какое из радиоактивных излучений α , β или γ обладает самой высокой ионизирующей способностью? Почему?

4. Закон ослабления γ – излучения.

Для определения целесообразности использования учебного тезауруса было проведено анкетирование выборки 100 студентов первого курса. Результаты исследования приведены ниже. Все ответы примерно имели одинаковую формулировку.

Вопрос анкеты. Как часто Вы используете для подготовки к практическому занятию тезаурус?

Все студенты (100 %) ответили – постоянно.

Вопрос анкеты. Укажите достоинства учебного тезауруса (100 %):

- структурированный материал, если бы не тезаурус, ни один коллоквиум не был бы сдан;
- четкая структура параграфов в пособии;
- все темы связаны между собой;
- информация написана доступным для понимания языком;
- в тезаурус включены наглядные и информативные таблицы;
- есть весь необходимый теоретический материал для подготовки к занятию;
- нет необходимости искать дополнительную информацию в Интернете.

Вопрос анкеты. Укажите недостатки учебного тезауруса (75 %):

- хотелось бы, чтобы в тезаурусе было приведено решение задач;
- недостаточно приведено примеров решения задач;

- нет примеров задач для самостоятельной работы;
- недостаточно примеров из медицины.

Анализируя вышеприведенные данные по исследованию универсального подхода к формированию структуры знаний (тезаурусный подход), результаты анкетирования студентов, можно сделать следующие **выводы**. Учебный тезаурус, как дополнительное учебное пособие к материалам лекций и рекомендованной литературе, целесообразно использовать в учебном процессе при подготовке к практическим занятиям, коллоквиумам, зачету. Учитывая замечания студентов, необходимо расширить содержание тезауруса за счет включения задач для самостоятельной подготовки к занятиям, добавить примеры использования физических явлений, свойств, законов в медицине.

Список источников

1. Мирошниченко А. А., Мирошниченко И. Л. Тезаурус как модель задаваемой учебной информации // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Ч. 4, № 12 (54). С. 56–58.
2. Михалева Е. В., Малетина Л. В. Тезаурусный подход к разработке учебного словаря // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13393> (дата обращения: 08.02.2025).
3. Михалкин В. С. Русско-английский тезаурус по физике для студентов медицинских вузов: учеб. пособие. Ижевск, 2021. 146 с.
4. Тулохонова И. С. Моделирование системы обучения на основе тезаурусного подхода // Науковедение. 2017. Т. 9, № 4 (2017). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/86TVN417.pdf> (дата обращения: 08.02.2025).
5. Учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики: учеб. пособие / Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина [и др.]. Ижевск: ГБОУ ВПО ИГМА Минздравсоцразвития России, 2012. Ч. I. 70 с.
6. Учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики: учеб. пособие / Е. В. Ворсина, Т. А. Снигирева [и др.]. Ижевск: Экспертиза, 2016. Ч. II. 102 с.
7. Учебный тезаурус элементов теории вероятностей и основам математической статистики: учеб. пособие / Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина [и др.]. Ижевск: ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России, 2017. 30 с.
8. Учебный тезаурус основ дифференциального и интегрального исчисления: учебно-метод. пособие / М. С. Рябчикова, Т. А. Снигирева. Ижевск: ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России, 2024. 60 с.

Статья поступила в редакцию 02.03.2025; одобрена после рецензирования 13.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 02.03.2025; approved after reviewing 13.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

УДК 377(575.3)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-23-26

Мубина Джалоловна Ходжаева*Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Худжанд имени А. П. Чехова, г. Худжанд, Таджикистан, rtsosh-khujand@mail.ru***Фарзонахон Ахрорхоновна Ходжаева***Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова, г. Худжанд, Таджикистан, farzonakhon2000@gmail.com*

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН И ЗАКОННОЕ МЕСТО В НЕЙ ДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ

Аннотация. Исследование посвящено системе профессионального образования Республики Таджикистан с акцентом на дуальную форму обучения. Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения качества подготовки специалистов, соответствующих требованиям рынка труда. В основе исследования — анализ нормативных, организационных, педагогических аспектов интеграции дуальной модели в образование. Основные результаты демонстрируют ее положительное влияние на подготовку кадров. Новизна заключается в обосновании значимости дуальной модели для экономики и систематизации подходов к ее адаптации в Таджикистане.

Ключевые слова: профессиональное образование; дуальная форма образования; Республика Таджикистан; законодательная база; подготовка специалистов; трудовой рынок; образовательная реформа.

Mubina D. Khodzhaeva*The Chekhov Secondary School with Advanced Curriculum in Individual Subjects Khujand, Khujand, Tajikistan, rtsosh-khujand@mail.ru***Farzonakhon A. Khodzhayeva***Bobojon Gafurov Khujand State University, Khujand, Tajikistan, farzonakhon2000@gmail.com*

THE DUAL EDUCATION SYSTEM IN TAJIKISTAN'S PROFESSIONAL EDUCATION FRAMEWORK: LEGAL STATUS AND IMPLEMENTATION CHALLENGES

Abstract. The study focuses on the professional education system of the Republic of Tajikistan, emphasizing the dual training model. The relevance of the research stems from the need to improve the quality of specialist training to meet labor market demands. The study is based on an analysis of the regulatory, organizational, and pedagogical aspects of integrating the dual model into the education system. The main findings demonstrate its positive impact on workforce preparation. The novelty lies in substantiating the significance of the dual model for the economy and systematizing approaches to its adaptation in Tajikistan.

Keywords: professional education; dual training model; Republic of Tajikistan; regulatory framework; specialist training; labor market; education reform.

Профессиональное образование является основой экономического развития страны, формируя кадровый потенциал и укрепляя конкурентные преимущества. В условиях рыночных преобразований и глобализации особую значимость приобретает дуальная форма обучения, сочетающая теоретическую подготовку с практическими занятиями на производстве. Внедрение этой модели в Таджикистане связано с рядом вызовов, включая недостаточную организационную поддержку и ограниченные ресурсы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы профессионального образования для удовлетворения требований рынка труда и повышения занятости выпускников. Проблема заключается в разрыве между образовательными программами и потребностями работодателей, что снижает профессиональную квалификацию специалистов. Анализ научной литературы показывает успешное применение

дуальной формы обучения в мировой практике (работы Р. Атамуратова, М. Кнауца, И. Рахимова). Однако адаптация этой модели к условиям Таджикистана остается малоизученной, что подчеркивает новизну исследования.

Методологическую основу составляют компаративный анализ, экспертные интервью и изучение нормативно-правовой базы Таджикистана. Основными методами сбора данных стали анализ документов и структурированные интервью.

В статье рассматривается дуальная форма обучения (ДФО) как модель, обеспечивающая взаимодействие учебных заведений и предприятий для подготовки специалистов, соответствующих требованиям рынка труда. Цель работы – систематизация опыта интеграции дуальной формы обучения в Таджикистане, выявление факторов ее успешной реализации.

Профессиональное образование выступает фундаментальным элементом развития экономи-

ки государства, формируя кадровый потенциал и повышая конкурентные преимущества страны. Рыночные преобразования и международная интеграция стимулируют развитие дуального обучения, объединяющего академическую подготовку со стажировкой на производстве. Внедрение подобной образовательной модели в Таджикистане сопровождается определенными сложностями, требующими тщательного научного анализа.

Исследовательская работа представляет детальный разбор специфики внедрения дуального образования в национальную систему подготовки специалистов, включая практические предложения по налаживанию сотрудничества между учебными заведениями, производственным сектором и государственными органами. Научные публикации Р. Атамуратова, М. Кнауца и И. Рахимова демонстрируют положительные результаты применения дуальных программ в мировой практике, при этом вопросы адаптации данной модели к таджикской образовательной среде остаются малоизученными. Разрыв между образовательными программами и требованиями работодателей существенно снижает уровень профессиональной квалификации выпускников. Методологическая база исследования включает компаративный анализ, серию экспертных интервью и изучение законодательных документов.

В статье рассматривается понятие дуальной формы обучения как модели, объединяющей учебные заведения и предприятия с целью подготовки специалистов, отвечающих требованиям рынка труда. Модернизация образовательной системы существенно влияет на профессиональную конкурентоспособность выпускников учебных заведений. Современная трансформация рынка труда требует качественной подготовки квалифицированных специалистов, способных развивать человеческий капитал страны. Масштабное развитие образовательной инфраструктуры Таджикистана создает прочную основу для экономического развития государства, обеспечивая подготовку профессионалов во множестве отраслей. Практика мирового сообщества подтверждает эффективность совмещения теоретического обучения в образовательных учреждениях с практическими занятиями на производственных площадках предприятий.

Республика Таджикистан обладает правом самостоятельного определения государственной политики в сфере образования, и эта политика формируется на основе Конституции Респуб-

ки Таджикистан [1], закона «Об образовании» [2] и других республиканских и международных нормативно-правовых актов, которые регулируют вопросы образования и профессиональной подготовки. Основным законом Таджикистана закрепляет фундаментальное право граждан получать образование, устанавливая государственные гарантии создания благоприятных условий для обучения на каждом образовательном уровне. Непрерывное совершенствование нормативно-правовой базы республики способствует адаптации образовательной системы к динамично меняющимся социально-экономическим условиям и требованиям рынка труда.

«Развитие системы профессионального образования в Таджикистане ориентировано на выявление и внедрение наиболее эффективных способов адаптации образовательных программ к потребностям рынка труда. Главной целью является подготовка специалистов, которые могут удовлетворять потребности различных секторов экономики, а также обеспечить устойчивое развитие государства в условиях глобализации» [2]. В связи с этим важнейшим приоритетом становится создание качественно новой профессиональной школы, которая будет не только отвечать требованиям времени, но и закладывать фундамент для дальнейшего развития профессионального образования на всех уровнях.

Динамично развивающаяся рыночная экономика предъявляет повышенные требования к системе профессионального образования, которая должна мгновенно адаптироваться к трансформациям экономической среды и потребностям работодателей. Образовательные учреждения активно внедряют передовые методики преподавания, модернизируют программы подготовки специалистов, усиливая практическую составляющую учебного процесса. Дуальная система образования становится ключевым элементом подготовки квалифицированных кадров, позволяя студентам получать теоретические знания параллельно с формированием практических навыков непосредственно на производственных площадках компаний-партнеров.

Партнерские отношения между учебными заведениями Таджикистана и представителями бизнес-сообщества создают прочную основу для модернизации профессионального образования, позволяя максимально адаптировать учебные программы под актуальные запросы рынка труда. Динамичное развитие экономических процессов

требует от специалистов не только профессиональных компетенций, но и развитых когнитивных способностей, позволяющих непрерывно обновлять знания и адаптироваться к меняющимся условиям рынка.

Многоуровневая структура профессиональной подготовки кадров в Республике Таджикистан охватывает различные ступени образования – от базовой профессиональной подготовки до получения высшей квалификации. Масштабные преобразования последних лет направлены на качественное совершенствование образовательных стандартов и укрепление взаимодействия между академическим сообществом и производственным сектором.

Как отмечает профессор Таджикского национального университета, доктор педагогических наук М. Шамсиев: «Профессиональное образование является неотъемлемой частью социальной и экономической стратегии развития Таджикистана, поскольку оно способствует обеспечению устойчивого роста трудового потенциала страны» [3, с. 21].

Основные задачи системы профессионального образования в Таджикистане включают подготовку специалистов для различных отраслей экономики, повышение уровня занятости молодежи и создание условий для постоянного профессионального роста. Важным элементом этой системы являются профессионально-технические училища, колледжи и другие учебные заведения, предлагающие программы для получения среднего специального образования. Одним из приоритетных направлений реформы является модернизация учебных программ и улучшение практической подготовки студентов.

Современная методика дуального образования сочетает фундаментальную подготовку в учебных аудиториях с непосредственным погружением в производственный процесс на предприятиях. Студенты, обучающиеся по данной системе, приобретают углубленные профессиональные компетенции через синтез академических знаний и реального опыта работы в выбранной специальности. По мнению К. Абдурахмонова, специалиста по образовательной политике в Таджикистане, «дуальная форма образования – это идеальный способ интеграции учебного процесса с потребностями рынка труда. В Таджикистане такая модель позволяет повысить не только качество образования, но и уровень трудоустройства среди выпускников» [4, с. 53].

Применение дуальной формы образования в Таджикистане находится на стадии развития, однако оно уже демонстрирует положительные

результаты. Модели дуального обучения внедряются через партнерства между образовательными учреждениями и предприятиями, что позволяет создавать устойчивую связь между образовательным процессом и требованиями рынка труда.

Дуальная форма образования приносит несколько ключевых преимуществ:

1) повышение уровня трудоустройства выпускников;

2) улучшение качества подготовки специалистов, соответствующих актуальным потребностям экономики;

3) развитие тесных связей между работодателями и образовательными учреждениями.

Законодательство Республики Таджикистан предоставляет правовые основания для внедрения дуальной формы образования, закрепляя принципы и механизмы этого процесса. Одним из основных документов, регулирующих систему образования в стране, является закон Республики Таджикистан «Об образовании», принятый в 2003 году и несколько раз изменявшийся и дополнявшийся.

Как подчеркивает А. Султонов, юрист и эксперт по образовательной политике, «закон “Об образовании” [5] и другие нормативно-правовые акты Республики Таджикистан служат важной основой для интеграции дуальной формы образования в национальную систему, обеспечивая правовую защиту интересов всех участников процесса» [1].

Важным шагом в правовом регулировании дуальной формы образования стало принятие закона Республики Таджикистан «О профессиональном образовании» [6] в 2019 году. Этот закон стал значимым шагом в формировании правовой базы для развития дуальной системы и установления четких правил взаимодействия образовательных учреждений с работодателями. В нем прописаны механизмы сотрудничества с предприятиями, которые обеспечивают практическую подготовку студентов, а также устанавливаются права и обязанности всех сторон.

Несмотря на наличие правового фундамента, развитие дуальной формы образования в Таджикистане сталкивается с рядом вызовов. К ним относятся недостаточное количество квалифицированных специалистов для преподавания в рамках дуальной системы, необходимость расширения партнерств между учебными заведениями и работодателями, а также нехватка современной инфраструктуры для обеспечения качественного образовательного процесса [5].

Р. Давлатов, профессор Таджикского педагогического университета, отмечает, что «для успешного внедрения дуальной формы образования в Таджикистане необходимо наращивать возможности для подготовки педагогов и наставников на предприятиях. Это потребует создания специальных программ повышения квалификации и привлечения бизнеса к образовательному процессу» [7].

Однако, несмотря на существующие проблемы, есть и положительные примеры применения дуальной формы образования в таких секторах, как строительство, сельское хозяйство и информационные технологии. В этих отраслях уже сформированы успешные модели взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями. Программа «Таджикский дуализм», поддерживаемая международными партнерами, а также инициативы Министерства образования и науки Республики Таджикистан служат основой для дальнейшего развития дуального образования в стране.

Модернизация системы профессионального образования Республики Таджикистан требует внедрения дуальной формы обучения, учитывая динамичные изменения рынка труда и запросы национальной экономики. Глубокие трансформации мировой экономики формируют устойчивый спрос на специалистов нового поколения, обладающих развитыми адаптационными навыками и глубоким пониманием современных технологий. Практико-ориентированный подход дуального образования создает прочную основу для качественной подготовки профессиональных кадров, восполняя существующий в Таджикистане дефицит

квалифицированных работников. Формирование эффективной законодательной базы и внедрение передовых образовательных моделей становятся определяющими условиями развития человеческого капитала республики, способного успешно конкурировать на международном рынке труда.

Как заключает М. Шамсиев: «Развитие дуального образования в Таджикистане открывает новые возможности для подготовки высококвалифицированных специалистов, которые смогут успешно конкурировать на мировом рынке труда» [3, с. 17]. Таким образом, дуальная форма образования в Таджикистане имеет значительный потенциал для улучшения качества образования и повышения конкурентоспособности трудового потенциала страны. Современная система профессионального образования Республики Таджикистан активно внедряет дуальную форму обучения, направленную на качественную подготовку квалифицированных кадров согласно требованиям рынка труда. Законодательная база страны создает благоприятные условия для развития образовательных инициатив, способствующих практико-ориентированному обучению. Модернизация образовательной инфраструктуры и расширение сотрудничества между учебными заведениями и предприятиями становятся ключевыми факторами успешного внедрения дуальной системы. Комплексный подход к совершенствованию профессиональной подготовки специалистов при поддержке государственных структур и образовательных организаций позволит максимально реализовать потенциал дуального образования для развития экономики Таджикистана.

Список источников

1. Конституция Республики Таджикистан от 6 ноября 1994 г. № 1 // Собрание законодательства Республики Таджикистан. 1994. № 1. Ст. 1.
2. Об образовании: Закон Республики Таджикистан от 22 ноября 2003 г. № 47 (ред. от 10.06.2022) // Собрание законодательства Республики Таджикистан. 2003. № 11. Ст. 170.
3. Шамсиев М. Ш. Проблемы развития системы профессионального образования в Таджикистане. Душанбе: ИРДТ, 2022. 180 с.
4. Абдурахмонов К. Дуальная форма образования: мировая практика и таджикский контекст. Душанбе: ФЛП, 2021. 154 с.
5. Султонов А. Правовые основы профессионального образования в Республике Таджикистан. Душанбе: ТГУ, 2020. 220 с.
6. О профессиональном образовании: Закон Республики Таджикистан от 26 апреля 2019 г. № 1063 // Собрание законодательства Республики Таджикистан. 2019. № 5. Ст. 88.
7. Давлатов Р. Современные подходы к дуальному обучению в Таджикистане // Образование и наука. 2023. № 5. С. 45–56.

Статья поступила в редакцию 21.12.2024; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 21.12.2024; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378.12

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-27-33

Сергей Борисович Данилов

Вологодский институт развития образования, г. Вологда, Россия, danilov_sb@viro.edu.ru

СУЩНОСТЬ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье сущность цифровой компетентности педагога определена входящими в нее цифровыми компетенциями. Метод самодиагностики как основной, применяемый в образовательных организациях Вологодской области, позволил зафиксировать проблему сформированности цифровой компетентности у педагогов. Рассмотрены основные понятия, связанные с цифровой компетентностью педагога, представлена ее структура.

Ключевые слова: компетентность; компетенция; профессиональная компетентность; цифровая компетентность педагога; цифровые компетенции.

Sergey B. Danilov

Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia, danilov_sb@viro.edu.ru

THE ESSENCE OF TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE

Abstract. This article explores the concept of teacher's digital competence by analyzing its core components. Through self-diagnosis – the primary method employed in educational institutions across Vologda Oblast – the study identifies key challenges in developing this competence. The paper examines fundamental concepts related to digital competency in teaching and presents its structural framework.

Keywords: competence; competency; professional competence; teacher's digital competence; digital competencies.

В условиях современного информационного общества сформированность цифровой компетентности становится одним из ключевых факторов, необходимых для успешной адаптации и профессиональной реализации. Понятие цифровой компетентности включает в себя не только технические навыки работы с компьютером и Интернетом, но и более широкий спектр умений, связанных с поиском, анализом и использованием информации, а также с соблюдением этических норм и правил безопасности в сети. Однако, несмотря на растущую значимость этого понятия, его определение и содержание остаются предметом научных дискуссий. В данной статье мы рассмотрим цифровую компетентность и ее составляющие.

Большинство ученых раскрывают содержание понятия «компетентность» через призму деятельности (Э. Ф. Зеер, И. Г. Климкович, А. В. Хуторской, Н. В. Яковлева). Возможно, в связи с этим понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» употребляются в научных работах как синонимичные. Необходимо отметить неоднозначность взглядов исследователей на вопрос о сущности и структуре профессиональной компетентности. Ю. П. Расторгуева пишет, что профессиональная компетентность – это интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и навыков, позволя-

ющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности [1, с. 12]. Для М. А. Гавриловой профессиональная компетентность педагога – обладание профессиональными компетенциями в совокупности с индивидуальным стилем методической деятельности [2, с. 6]. Индивидуальный стиль методической деятельности диктуется индивидуальными особенностями: познавательными процессами, ощущениями и восприятием, методическим мышлением, методической креативностью и др. Выражается в способах конструирования процесса обучения и решения педагогических задач в целом. Поэтому профессиональная компетентность конкретного педагога имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к простому суммированию всех освоенных компетенций. В данной статье поддерживается точка зрения И. А. Зимней [3], соотносимая с позицией А. В. Хуторского, что компетенция и компетентность – это связанные, но феноменологически разные данности; компетентность основывается на том, что определено, например во ФГОС ВПО, как компетенции, включая их в себя; компетентности есть формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты. Изучение сущности, содержания, структуры и особенностей профессиональной компетентно-

сти позволило сделать вывод о том, что цифровая компетентность является ее подструктурой.

В работах И. Н. Погожиной цифровая компетентность понимается как основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности [4]. А. В. Будкина, давая определение цифровой компетентности, конкретизирует понятие и соотносит его с педагогической деятельностью: цифровая компетентность педагога – это умение использовать цифровые технологии не только в повседневной жизни, но и при осуществлении профессиональной деятельности, а при изучении формирования цифровых компетенций педагогов в условиях общеобразовательной организации отмечает, что цифровая компетентность – это система компетенций, которые необходимы педагогу в цифровой образовательной среде [5]. Важной является позиция Н. В. Кабзовой [6], которая считает цифровую грамотность предпосылкой формирования цифровой компетентности.

Специалисты Вологодского института развития образования активно работают над проблемой повышения квалификации педагогов и улучшения их профессиональных навыков. В рамках этой деятельности выделено шесть профессиональных компетентностей педагога:

1) предметная (содержательная) – знания предметной области в рамках своей профессиональной деятельности;

2) методическая – владение разнообразными формами, приемами, методами и средствами обучения, использование в контрольно-оценочной деятельности разнообразных способов оценивания;

3) психолого-педагогическая – установка на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его возможностей и особенностей; применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности;

4) коммуникативная – умение сотрудничать с коллегами, выстраивать общение с детьми и их родителями (законными представителями);

5) цифровая – умение применять информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе, умение работать с мультимедийным оборудованием, текстовыми редакторами, электронными таблицами и пр.; ис-

пользование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии;

6) «гибкие» навыки: умение работать в проекте, креативно мыслить, организовывать командную работу, публично выступать, понимать эмоциональное состояние собеседника (группы) [7].

Для выявления дефицитов профессиональных компетентностей педагогов в 2021–2022 годах проводилась самодиагностика обозначенных выше компетентностей и их составляющих компетенций. В экспериментальном исследовании приняли участие 2 475 учителей, из них 1 443 человека в 2022 году. Между входной и итоговой самодиагностикой педагоги реализовывали комплекс мероприятий, направленный на ликвидацию профессиональных дефицитов.

Сравнительный анализ результатов показал наличие профессионального дефицита по цифровой компетентности (рис. 1).

Наименьшая сформированность среди профессиональных компетентностей по результатам итоговой самодиагностики в 2022 году у цифровой компетентности – 83,24 %. Наиболее сложной для восполнения учителями называлась также цифровая компетентность. По результатам итоговой самодиагностики 36,7 % респондентов заявили о частичном восполнении дефицитов цифровой компетентности, а 2,6 % – об отсутствии.

Для решения проблемы профессиональных дефицитов педагогов Вологодской области самодиагностика была модернизирована через введение в каждую из 6 компетентностей соответствующих компетенций. Для диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников нами анализируется цифровая компетентность через включение в нее 10 наиболее значимых цифровых компетенций:

D1. Знание цифровых образовательных ресурсов, ресурсов образовательных платформ, коммуникативных сервисов для использования в профессиональной деятельности.

D2. Умение осуществлять выбор технических и программных средств, технологий в соответствии с возможностями образовательной организации и учетом возрастных, индивидуально-личностных возможностей обучающихся, спецификой образовательной деятельности; умение проводить экспертизу образовательных ресурсов.

D3. Умение проектировать образовательную деятельность (тематическое планирование, самостоятельная работа) в условиях информационной образовательной среды с учетом ее дидактических возможностей; внедрять новые формы и технологии образовательной деятельности.

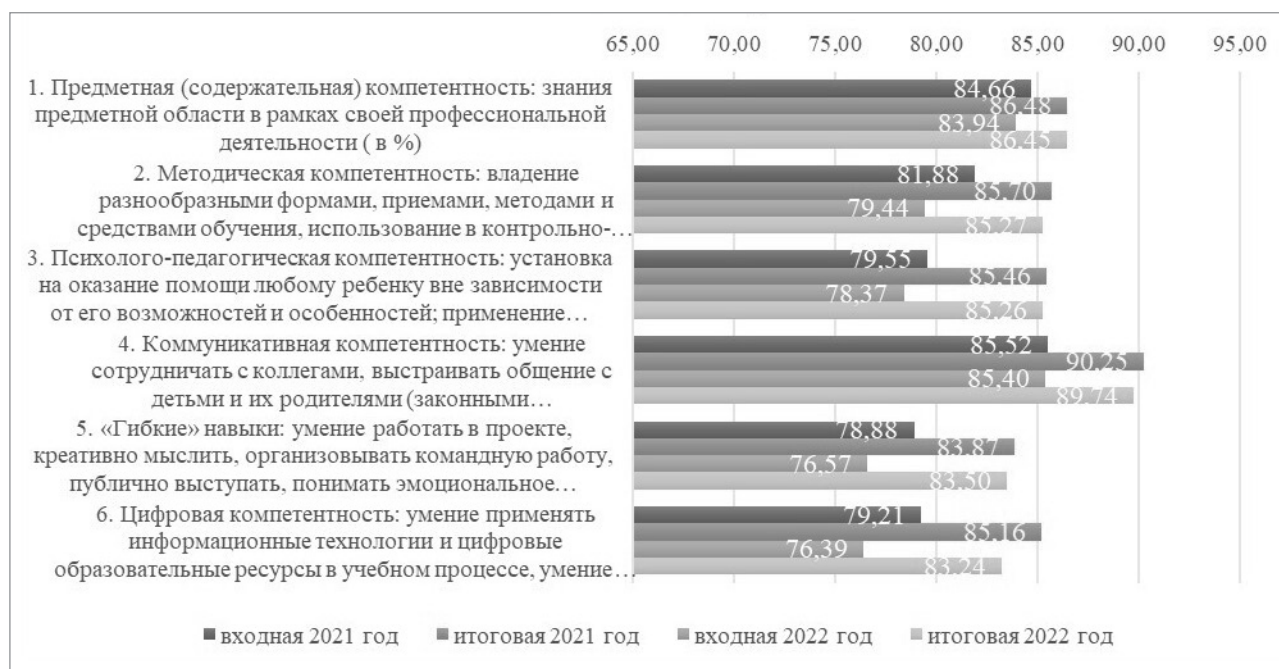


Рис. 1. Сравнение результатов самоодиагностики учителей-предметников в 2021 и 2022 годах

D4. Умение разрабатывать и проводить образовательные мероприятия с использованием цифровых образовательных ресурсов и технологий информационно-образовательной среды.

D5. Умение организовывать совместную работу в сети Интернет для поиска и обмена информацией, создания совместных проектов и презентации результатов работы в электронном виде.

D6. Умение работать с текстовым редактором, электронными таблицами, мультимедийными презентациями, информационно-поисковыми системами, электронными библиотеками.

D7. Умение работать с цифровым оборудованием (интерактивная доска, проектор, компьютерная техника и др.).

D8. Умение применять дистанционные технологии и методы электронного обучения в профессиональной деятельности (видеоконференции, Яндекс.Класс, Moodle и др.).

D9. Способность создавать собственные цифровые учебные материалы (интерактивные рабочие листы, интерактивные совместные учебные мероприятия (вики, блоги), электронное портфолио, собственная обучающая платформа).

D10. Умение использовать цифровые ресурсы и коммуникативные сервисы для профессионального самообразования и саморазвития (дистанционные курсы, видеолекции, мастер-классы, открытые сетевые образовательные ресурсы).

Результаты самоодиагностики цифровых компетенций (D1–D10), проводимой среди 1 780 учителей в 2023 году, представлены на рис. 2.

По результатам самоодиагностики цифровых компетенций можно сделать следующие выводы, что все учителя знают цифровые образовательные ресурсы для использования в профессиональной деятельности (D1 – 100 %). На трудности в умении работать с базовым программным обеспечением обратили внимание 2,87 % учителей (D6 – 97,13 %). Наибольшие затруднения учителей вызывает создание собственных цифровых учебных материалов (интерактивные рабочие листы, интерактивные совместные учебные мероприятия (вики, блоги), электронное портфолио, собственная обучающая платформа) – 68,18 %. Также педагоги указывают на затруднения в умениях применения дистанционных технологий (D8 – 81,56 %) и осуществлении выбора технологий в соответствии с возможностями образовательной организации и обучающихся (D2 – 81,17 %).

Анализ представленных результатов позволяет заключить о цифровой профессиональной компетентности как о самой востребованной, что подтверждается исследованиями профессиональных дефицитов на территории Вологодской области на протяжении последних лет. Как показывает практика совершенствования профессиональных дефицитов педагогов, для более эффективной их ликвидации необходима детализация конкретизации цифровых компетенций. Раскроем ее суть. Для этой цели воспользуемся структурой цифровой компетентности преподавателей, основанной на индексе ИКТ-компетенций – интегральном показателе, описывающем готовность российских

учителей и преподавателей к активному применению ИКТ в образовательном процессе. Компетенции соотносятся с шестью уровнями опыта: Новичок, Исследователь, Интегратор, Эксперт, Лидер и Новатор. Распределение по уровням происходит

на основе баллов, набранных в результате прохождения самодиагностики. Актуальной на данный момент является самодиагностика цифрового потенциала педагога [8], состоящая из 32 компетенций, объединенных в 6 блоков компетенций.

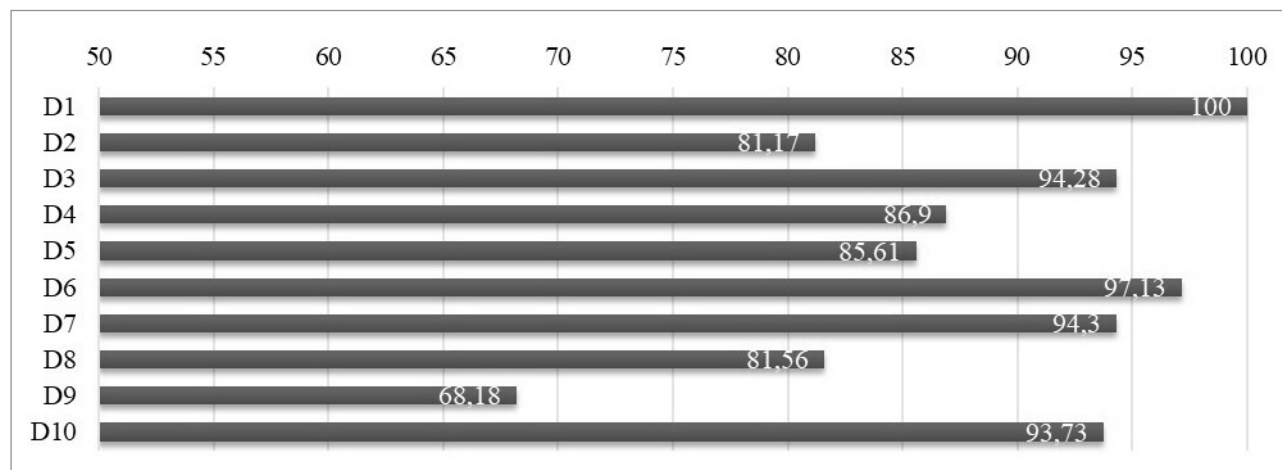


Рис. 2. Сформированность цифровых компетенций учителей (в %)

1. Профессиональная вовлеченность. Цифровые технологии могут помочь педагогам в их профессиональной деятельности, получить доступ к информации и улучшить свои методы преподавания и усвоения знаний. Педагоги также могут использовать технологии для общения с обучающимися и родителями и для поддержки, а также для обмена опытом с коллегами и другими людьми за пределами образовательной организации. Благодаря цифровым технологиям педагоги могут повысить уровень своего профессионального развития и поддержать общее совершенствование своей организации и профессии.

1.1. Организационная коммуникация. Использование цифровых технологий для улучшения общения с коллегами, обучающимися и родителями.

1.2. Среда онлайн-обучения. Управление средой онлайн-обучения с учетом управления данными и этики.

1.3. Профессиональное сотрудничество. Использование цифровых технологий для сотрудничества и взаимодействия с коллегами, другими заинтересованными сторонами в сфере образования.

1.4. Цифровые технологии и инфраструктура образовательной организации. Использование цифровых технологий (устройств, платформ и программного обеспечения) и инфраструктуры (доступ в Интернет, локальная сеть), доступных в образовательной организации, для повышения качества образования.

1.5. Рефлексивная практика. Рефлексивный анализ своей и коллективной профессиональной практики с использованием цифровых технологий.

1.6. Цифровая жизнь. Внесение позитивного и этичного вклада в цифровой мир, учитывая безопасные и ответственные цифровые практики.

1.7. Профессиональное обучение (с помощью цифровых технологий). Использование цифровых технологий для собственного профессионального обучения.

1.8. Профессиональное обучение (о цифровых технологиях). Участие в профессиональной учебной деятельности для развития цифровой компетентности педагогов.

1.9. Вычислительное мышление. Использование концепций и процессов вычислительного мышления как часть цифровой компетентности педагога.

2. Цифровые ресурсы. Педагогам потенциально доступен широкий спектр цифровых ресурсов. Для них важно эффективно определять ресурсы, которые наилучшим образом соответствуют их потребностям, их стилю преподавания и обучающимся. Им также может потребоваться научиться изменять и адаптировать ресурсы в соответствии с их конкретными требованиями или создавать новые. В то же время им необходимо научиться ответственно делиться цифровыми ресурсами, защищать конфиденциальные данные, этично управлять контентом и соблюдать авторские права.

2.1. Поиск и отбор. Использование критериев поиска и выбора для определения цифровых ресурсов для преподавания и обучения.

2.2. Создание. Создание цифровых ресурсов, которые улучшают и поддерживают цели преподавания и обучения.

2.3. Изменение. Модификация существующих цифровых ресурсов для улучшения и поддержки целей преподавания и обучения с соблюдением авторских прав и правил лицензирования.

2.4. Управление, защита. Организация цифрового контента, обеспечивающая простой и безопасный доступ для обучающихся, родителей и педагогов, с учетом защиты конфиденциальных и личных данных.

2.5. Общий доступ. Обмен цифровым контентом с соблюдением правил интеллектуальной собственности и авторских прав.

3. Преподавание и обучение. Цифровые технологии могут улучшать преподавание и образовательную практику несколькими способами. Ключевым навыком педагога является проектирование обучения с использованием цифровых технологий, чтобы помочь обучающимся активно участвовать в аутентичном обучении. Передовая практика предполагает переход от деятельности, ориентированной на педагога, к деятельности, ориентированной на обучающихся.

3.1. Обучение. Проектирование, разработка и поддержка обучения с использованием цифровых технологий для улучшения результатов обучения.

3.2. Руководство. Использование цифровых технологий для обеспечения обратной связи и возможностей для размышлений, что приводит к корректировке практики преподавания и обучения как для педагогов, так и для обучающихся.

3.3. Совместное обучение. Использование цифровых технологий для развития и улучшения сотрудничества обучающихся при индивидуальном и коллективном обучении.

3.4. Саморегулируемое обучение. Использование цифровых технологий для улучшения саморегулируемых процессов обучения обучающихся, содействия активному и автономному обучению, повышения ответственности обучающихся за собственное обучение, тем самым смещая акцент с преподавания на обучение. Данная компетенция не анализируется у педагогов дошкольных образовательных организаций.

3.5. Новые технологии. Этично использовать новые технологии для изучения нового опыта и содержания обучения.

4. Оценка. Цифровые технологии могут улучшить существующие методы оценки и способствовать появлению новых и инновационных. Педагоги могут использовать цифровые технологии для сбора данных для лучшей поддержки и оценки обучающихся, позволяя им отражать и адаптировать свою педагогическую практику.

4.1. Стратегии оценки. Использование цифровых технологий для поддержки формирующей (формирующей) и суммативной (суммирующей) оценки обучения.

4.2. Анализ фактических данных. Использование цифровых технологий для сбора и анализа данных о процессах и результатах обучения обучающихся.

4.3. Обратная связь и планирование. Использование цифровых технологий для предоставления обратной связи обучающимся, что облегчает планирование дальнейших действий.

5. Расширение прав и возможностей обучающихся. Использование цифровых технологий может помочь педагогам создавать инновационный опыт обучения, в результате чего обучающиеся становятся более активными. Цифровые технологии могут использоваться педагогами для персонализации обучения и адаптации его в соответствии с уровнями, интересами и потребностями отдельных обучающихся. Однако важно избегать усиления неравенства, например с точки зрения доступа обучающихся к технологиям или отсутствия навыков. Доступность для всех обучающихся имеет решающее значение, включая тех, у кого особые образовательные потребности.

5.1. Доступность и инклюзивность. Обеспечение доступа к цифровым ресурсам и учебной деятельности для всех обучающихся с учетом любых контекстуальных, физических или когнитивных ограничений их использования.

5.2. Дифференция и персонализация. Использование цифровых технологий для удовлетворения разнообразных потребностей и возможностей обучения, позволяя обучающимся продвигаться на разных уровнях и с разными скоростями, а также следовать индивидуальным путям и целям обучения.

5.3. Активное вовлечение обучающихся. Использование цифровых технологий для содействия активному и творческому участию обучающихся в обучении.

5.4. Смешанное обучение. Использование цифровых ресурсов и инструментов, сред и платформ онлайн-обучения для обучения в образовательной организации и за ее пределами.

6. Развитие цифровой компетентности обучающихся. Цифровая компетентность педагогов важна для поддержки и содействия развитию цифровой компетентности обучающихся.

6.1. Информационная и медиаграмотность. Включение образовательной деятельности, которая требует от обучающихся использования цифровых технологий для поиска, оценки и управления информацией и данными в цифровой среде.

6.2. Коммуникация и сотрудничество. Реализация образовательной деятельности, которая требует от обучающихся общения и сотрудничества с использованием цифровых технологий.

6.3. Создание контента. Включение образовательной деятельности, требующей от обучающихся самовыражения путем создания цифрового контента.

6.4. Безопасность и благополучие. Расширение возможностей обучающихся безопасно использовать цифровые технологии, одновременно снижая риски для обеспечения физического, психологического и социального благополучия.

6.5. Ответственное использование. Расширение возможностей обучающихся использовать цифровые технологии ответственно и этично, управляя цифровым следом своей цифровой идентичности и цифровой репутации.

6.6. Решение проблем. Включение образовательной деятельности, в которой обучающиеся используют цифровые технологии для понимания и решения проблем.

Преподавателям необходим набор цифровых компетенций, присущих их профессии, чтобы использовать потенциал цифровых технологий для совершенствования и внедрения инноваций в образование. Основу структуры цифровой компетентности преподавателей составляют блоки с 2 по 5. В совокупности эти блоки поясняют цифровые педагогические компетенции преподавателей, т. е. цифровые компетенции, необходимые преподавателям для создания эффективных, инклюзивных и инновационных стратегий преподавания и обучения. Блоки 1, 2 и 3 связаны с этапами, характерными для любого процесса обучения, независимо от того, поддерживаются они технологиями или нет. Компетенции, перечисленные в этих блоках, подробно описывают эффективное и инновационное исполь-

зование цифровых технологий при планировании (блок 2), реализации (блок 3) и оценке (блок 4) преподавания и обучения. Блок 5 описывает потенциал цифровых технологий для стратегий преподавания и обучения, ориентированных на учащегося. Данный блок является сквозным по отношению к блокам 2, 3 и 4 и содержит набор руководящих принципов, относящихся к компетенциям, указанным в упомянутых блоках, и дополняющих их.

Педагогическая основа структуры дополнена блоками 1 и 6. Блок 1 направлен на более широкую профессиональную среду, на использование преподавателями цифровых технологий в профессиональном взаимодействии с коллегами, учащимися, родителями и другими заинтересованными сторонами, для их собственного профессионального развития и для коллективного блага организации. Блок 6 подробно описывает конкретные педагогические компетенции, необходимые для развития цифровых компетенции учащихся. Оба блока подчеркивают, что цифровая компетентность преподавателей выходит за рамки конкретного использования цифровых технологий в процессе преподавания и обучения. Педагоги, обладающие цифровой компетентностью, должны также учитывать общую среду, в которой происходит преподавание и обучение. Следовательно, частью цифровой компетентности преподавателей является предоставление учащимся возможности активно участвовать в общественной жизни и профессиональной деятельности в цифровую эпоху. Также частью их компетентности является использование преимуществ цифровых технологий для совершенствования педагогической практики и организационных стратегий.

Понятие цифровой компетентности педагога является многогранным и включает в себя различные аспекты, связанные с использованием цифровых технологий в образовании. Сформированность этой компетентности является важным условием для успешного функционирования в современном обществе и требует постоянного обновления знаний и навыков в области цифровых технологий. Для развития цифровой компетентности педагога необходимо понимание ее сущности и структуры, которая позволяет определить конкретные направления работы.

Список источников

1. Расторгуева Ю. П. Личностная обусловленность развития коммуникативной компетентности у студентов — будущих специалистов по социальной работе: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Краснодар, 2007. 22 с.

2. Гаврилова М. А. Становление и развитие профессиональной компетентности педагогов-математиков в системе непрерывного педагогического образования: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 48 с.
3. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=m9md1rvn5s684627502&id=21611467> (дата обращения: 02.04.2025).
4. Погожина И. Н., Сергеева М. В., Егорова В. А. Цифровая компетентность и детство — уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2019. № 4. С. 80—106.
5. Будкина А. В., Резер Т. М. Сравнительный анализ российского и западного инструментов диагностики цифровой компетентности педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33330> (дата обращения: 14.10.2024).
6. Кабзова Н. В. Цифровая компетентность как фактор обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда // Экономика и региональное управление: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. Брянск: Брянский гос. ун-т, 2017. С. 681—684.
7. Осокин И. В. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2023. 281 с.
8. SELFIE for TEACHERS — Discover your digital potential. URL: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu> (дата обращения: 14.10.2024).

Статья поступила в редакцию 28.10.2024; одобрена после рецензирования 21.01.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 28.10.2024; approved after reviewing 21.01.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Абдулло Нуролоевич Джабаров

Дангаринский государственный университет, г. Дангара, Таджикистан, abdullojaborov313@gmail.com

Ольга Викторовна Марына

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

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ДАНГАРИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ¹

Аннотация. Обучение русской фразеологии на занятиях по РКИ выступает инструментом в подготовке будущих специалистов, говорящих на русском языке. Сознательно-сопоставительный метод является одним из ведущих, благодаря которому студенты овладевают русскими и таджикскими фразеологизмами.

Работа с фразеологизмами на занятиях по русскому языку как иностранному оказывается, с одной стороны, значимой, так как формирует лексико-грамматические навыки студентов, с другой стороны, проблематичной, потому что семантика фразеологизмов не всегда бывает ясной не только иностранцам, но и самим носителям языка.

Ключевые слова: обучение русской фразеологии; таджикские фразеологизмы; сознательно-сопоставительный метод; русский язык как иностранный

Abdullo N. Dzhabarov

Dangara State University, Dangara, Tajikistan, abdullojaborov313@gmail.com

Olga V. Maryina

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

TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY AT DANGARIN STATE UNIVERSITY IN A NON-NATIVE LANGUAGE ENVIRONMENT

Abstract. This study examines the methodology of teaching Russian phraseology in Russian as a Foreign Language (RFL) classes at Dangarin State University, where instruction occurs without the support of a natural language environment. The research highlights the dual nature of phraseology instruction: while essential for developing students' lexical and grammatical competence, it presents significant challenges due to the inherent complexity of phraseological units, whose meanings often elude both foreign learners and native speakers alike. The conscious-comparative method emerges as a particularly effective pedagogical approach, enabling students to systematically acquire both Russian and Tajik phraseological units. This study underscores the importance of phraseology instruction in training proficient Russian-speaking specialists, while addressing the unique difficulties posed by teaching figurative language in a foreign language context.

Keywords: teaching Russian phraseology; Tajik phraseological units; conscious-comparative method; Russian as a foreign language; RFL.

Важнейшим аспектом в изучении русского языка как неродного или иностранного является умение не только свободно ориентироваться в грамматических и лексических аспектах данного языка, но и правильно использовать в коммуникации особые устойчивые сочетания, к которым в том числе относятся фразеологические единицы. Под фразеологическими единицами мы вслед за В. Н. Телия понимаем «устойчивые по лексическому составу и структуре воспроизводимые в речи единицы, состоящие из двух или более компонентов, выражающие обобщенно-переносные значения и выполняющие номинативную функцию, то есть называющие и обозначающие фрагменты действительности как целостные внеязыковые объекты» [1, с. 57]. Интерес к фразеологизмам при обучении инофонов обусловлен несколькими

причинами. Во-первых, фразеологические единицы интересны своим языковым своеобразием и разнообразием. Во-вторых, их изучение позволяет иностранцам формировать фоновые знания, помогающие понять культурные особенности народа, традиции и историю. В-третьих, сопоставляя родные и изучаемые на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) фразеологизмы, обращая внимание на их значение, студент знакомится не только с новой лексикой и устойчивыми выражениями страны изучаемого языка, но и «открывает» для себя культуру своего народа.

В задачи нашего исследования не входит выявление различий в грамматическом оформлении или определении синтаксических функций устойчивых выражений в русском и таджикском языках еще и потому, что они разносистемные и представ-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

ляют собой неоднородный материал [2]. При изучении русских и таджикских фразеологических единиц мы предлагаем использовать сравнительную типологию с целью установления сходства и различия в значении отобранных фразеологизмов и понимания речевых ситуаций, когда данные выражения могут быть употреблены. Работа с устойчивыми сочетаниями родного и русского языков повышает формирование лингвокультурологической и коммуникативной компетенций студентов.

В настоящей работе мы придерживаемся широкого понимания фразеологических единиц, рассматривая всевозможные разряды, и полагаем, что в рамках РКИ деление на идиомы, пословицы и поговорки и др. оказывается не принципиальным. При этом представленное сочетание заменяется еще одним общим термином «фразеологизм», основа формирования семантики которого, как считает А. П. Василенко, – «его внутренняя форма, ассоциативно-образная картинка, предопределяющая и значение, и функционирование структуры <...>. Образ формирует значение фразеологизма в целом. Внутренняя форма характеризуется своей относительностью, то есть неоднозначностью трактовки самого образа фразеологизма, вызванной существованием многих культурно и исторически обоснованных причин, повлиявших на создание “картинки”» [3, с. 15].

Изучение признаков фразеологических единиц в русском и таджикском языках, их сравнительный анализ представляет интерес для методистов и лингвистов, а проблемы, связанные с данной областью, являются актуальными, т. к. аспекты их исследования остаются дискуссионными. На наш взгляд, поиск аналогий в значении фразеологизмов различных языков должен быть реализован с целью осуществления языкового переноса и оптимизации процесса обучения. В качестве материала исследования выбираются тематические группы фразеологизмов, являющиеся универсальными для разных народов, и предполагается, часто используемыми, а потому запоминающимися, что влияет на развитие лингвокультурологической и коммуникативной компетенций обучающихся.

Отсутствие языковой среды, безусловно, затрудняет восприятие материала на занятиях по РКИ, представляет собой методическую проблему, решение которой видится в выборе инструмента – разработке алгоритма, позволяющего инофонам изучить русскую фразеологию.

Цель исследования – представить этапы работы со студентами Дангаринского государственного университета, определить методы и приемы,

с помощью которых организуется обучение иностранцев фразеологическим единицам на занятиях по РКИ.

Знакомство с устойчивыми сочетаниями проходит и в рамках лингвокультурологического и коммуникативного подходов, позволяющих понять, что значение устойчивых выражений связано с национальными особенностями народа, т. е. с его историей, культурой, бытом, религиозными верованиями и обычаями [4].

Обучение фразеологическим сочетаниям студентов Дангаринского государственного университета проходит в несколько этапов, каждому из которых соответствуют методы и приемы:

Первый этап – отбор тематических групп фразеологических единиц.

С одной стороны, для лучшего понимания (темы не имеют привязанности к определенному народу), с другой стороны, для большего погружения в культуру страны изучаемого языка на занятиях со студентами выбираются следующие тематические группы фразеологических единиц:

- *Семья: Вся семья вместе, так и душа на месте. Согласие да лад – в семье клад. Согласною семью горе не берет. Семейное согласие всего дороже. Согласье в семье – богатство. Вылитый отец, вылитая мать. Свить гнездо. Не жди добра, если в семье вражда. Когда семья вместе, и душа на месте. В дружной семье и в холод тепло. В семье любовь да совет, так и нужды нет. Жить душа в душу и др.*

- *Условия жизни, быта людей: По гроб жизни. Вопрос жизни и смерти. Не на жизнь, а на смерть. Тянуть канитель. Без сучка, без задоринки. Ободрать как липку. Жить, как в сказке. Жить у Христа в пазухе / за пазухой. Прожить жизнь в сорочке. Жить на широкую ногу. Встречать хлебом-солью. Выносить сор из избы / не выносить сор из избы. Ездить в Тулу со своим самоваром. Наломать дров. Задать баню. Небо коптит и др.*

- *Национально-культурное мировоззрение народа: Заговаривать зубы. Для отвода глаз. Бросить камень. Кому мало прощается, тот мало любит. Кто не со мною, тот против меня. Левая рука не знает, что делает правая. Не ведают, что творят. Не судите, да не судимы будете. Танцевать от печки. Печь нам мать родная. Печки-лавочки. Худ обед, когда хлеба нет. Хлеб в человеке – воин. Хлеба край – и под елью рай, хлеба ни куска – и в полях тоска. Хлеб да соль – всему голова и др.*

Отметим, что выбор фразеологизмов обусловлен двумя моментами: фразеологизм включает ключевое слово тематической группы, семантика фразеологизма передает значение определенной тематической группы [5].

Второй этап – выявление центрального образа каждой группы фразеологических единиц, слов, важных для понимания смысла.

Так как представлены три основные группы фразеологизмов, то мы ведем разговор о ключевых словах именно этих групп. Обращаем внимание студентов на повторяющиеся слова.

В первой группе это слово «семья». После обсуждения со студентами, как они понимают слово «семья», что для них семья, переходим к работе со словарем, в котором смотрим толкование слова: «*семья*», *-и, мн. семьи, -мей, семьям, ж. 1. Группа живущих вместе близких родственников. Многодетная семья. Глава семьи. Член семьи* [6].

Помимо этого, во фразеологизмах несколько раз повторяется слово «согласие», которое имеет несколько значений: *согласие, -я, ср. 2. Разрешение, утвердительный ответ на просьбу. Дать согласие на что-нибудь, согласия начальника (имея его согласие). Молчание – знак согласия (посл.). 3. Единомыслие, общность точек зрения. Прийти к согласию. Гражданское согласие (отсутствие конфронтации в обществе). 4. Дружественные отношения, единодушие. В семье царит полное согласие* [6].

Мы останавливаемся на отдельных значениях, только тех, которые соответствуют тематической группе «семья» и «не отвлекают» от общего значения, связанного с ней. Тем самым теоретический материал подкрепляет устные ответы студентов. Именно такая последовательность введения материала: обсуждение – обращение к словарям – позволяет инофонам не только получать новую информацию, но и формировать у них фоновые знания, развивает их речь и др.

Во второй группе ключевыми словами являются слова «жизнь» и «жить». В третьей группе – «печь», «хлеб», «прощать», «любить», «творить». Работа со второй и третьей группой организована так же, как и с первой группой: сначала студенты отвечают на вопросы: что значит «жизнь»; «жить» и «существовать» – это одно и то же; почему слова «прощать», «любить», «творить» составляют тематическую группу «национально-культурное мировоззрение народа»; почему хлеб важен для людей всех национальностей? Вслед за этим предполагается работа со словарями.

Третий этап (центральный) – сопоставление русских и таджикских фразеологических единиц. В основе данного этапа лежит сознательно-сопоставительный метод, при котором обучение происходит на основе сопоставления изучаемого языка с родным языком. Данный метод вызывает споры специалистов по РКИ. Мы применяем его не столько для перевода русских фразеологизмов на таджикский язык и об-

ратно, сколько для сравнения значений устойчивых сочетаний, выявления их оттенков в условиях отсутствия языковой среды. Практика показывает, что так быстрее формируется лексический уровень студентов-инофонов и их лингвокультурологическое осознание рассматриваемой ситуации.

Работа организуется двумя способами (способ зависит от уровня владения русским языком студентами):

I способ: 1) установление значения отдельного русского фразеологизма – определение синонимичного таджикского фразеологизма; 2) установление значения отдельного таджикского фразеологизма – определение синонимичного русского фразеологизма.

II способ: 1) объединение группы русских фразеологизмов с одним значением (синонимичных) – выбор группы синонимичных таджикских фразеологизмов; 2) объединение группы таджикских фразеологизмов с одним (близким) значением (синонимичных) – выбор группы синонимичных русских фразеологизмов.

Представляем алгоритм работы на примере одного / нескольких фразеологизмов.

I способ

1. а) фразеологизм «встречать хлебом-солью»;

б) значение фразеологизма: встречать дорогих гостей, радоваться встречи, отдавать пришедшему самое дорогое;

в) история фразеологизма: для славян двумя основными, важными, ритуальными продуктами были хлеб и соль, которые олицетворяли обильное угощение, гостеприимство, радушие. До настоящего времени сохранилась традиция встречать дорогих гостей и молодоженов хлебом-солью;

г) синонимичный таджикский фразеологизм – «пешвоз гирифтан бо нону намак»;

2. а) фразеологизм «дар дусти ва якдигарфахми зиндаги кардан»;

б) значение фразеологизма: жить в дружбе друг с другом;

в) синонимичный русский фразеологизм – «жить душа в душу».

II способ

1. а) группа русских фразеологизмов с одним (близким) значением «прожить жизнь в сорочке», «родиться в сорочке / рубашке»;

б) значение группы фразеологизмов: так говорят о человеке везучем, у которого все получается, который удачно выходит из разных проблемных ситуаций;

в) история фразеологизма: в старину на Руси «сорочкой» (рубашкой) называли оболочку, в которой младенец появлялся на свет; когда младенец рождался в плодном пузыре, он мог задохнуться; в таких случаях повитухам приходилось быстро

действовать, чтобы успеть спасти дитя; считалось, если новорожденный избежал смерти, значит, ему и во всем будет сопутствовать удача;

г) синонимичная группа таджикских фразеологизмов – «дар зиндаги бахту саодат хамкадам аст», «зиндагии афсонавиरो аз сар гузарондан», «мисли афсона зиндаги кардан»;

2. а) группа таджикских фразеологизмов с одним (близким) значением «оилае, ки дустана зиндаги мекунад, доимо бы якдигар ёрдам мекунанд», «оилаи дустана камбуди надорад»;

б) значение группы фразеологизмов: всегда хорошо, когда в семье мир, когда все члены семьи помогают и поддерживают друг друга;

в) синонимичная группа русских фразеологизмов – «в семье любовь да совет, так и нужды нет», «в дружной семье и в холод тепло».

Четвертый этап – составление заданий и вопросов, связанных с семантикой русских и таджикских фразеологизмов.

На занятиях по РКИ мы предлагаем разноуровневые задания и вопросы. Данный прием обусловлен тем, что студенты одной группы знают и понимают русский язык неодинаково.

Задания и вопросы, связанные с изучением русских фразеологизмов самих по себе и русских фразеологизмов в соотнесении с таджикскими фразеологизмами:

1. Найдите и назовите русские фразеологизмы, относящиеся к тематическим группам «семья», «условия жизни, быта людей», «национально-культурное мировоззрение народа».

2. Запишите в тетрадь значение фразеологизма (данного преподавателем) из словаря.

3. Изучите имеющиеся в тематических группах фразеологизмы (см. выше) и распределите их на три группы в зависимости от структуры: 1) словосочетание, 2) простое предложение, 3) сложное предложение.

4. Составьте с одним из фразеологизмов: «свить гнездо», «задать баню», «тянуть канитель», «без сучка без задоринки» и др. – простое двусоставное предложение.

5. Составьте с одним из фразеологизмов: «бросить камень», «заговаривать зубы» и др. – простое предложение, чтобы фразеологизм выполнял функцию дополнения.

6. Составьте текст на одну из тем: «Моя семья», «Без хлеба никуда», «Нужно отвечать за свои поступки». Условия выполнения задания: а) текст состоит не более чем из 10 предложений; б) в текст включаются не менее трех фразеологизмов, соотносимых с темой.

7. Какие варианты синонимичных таджикских фразеологизмов можно подобрать к русскому фразеологизму «жить как в сказке»?

8. Какие русские фразеологизмы соответствуют таджикскому фразеологизму «дар оила зиндаги кардан бехтарин аст»?

9. Подберите синонимы к русскому фразеологизму «наломать дров».

10. Какой из представленных фразеологизмов имеет значение «каковы родители, таковы и дети»: Яблоки цветущие – дни светлые, длинные. Яблоко от яблони недалеко падает.

Яблоку негде упасть.

Месяц август яблоками пахнет.

Объясните, что значат остальные фразеологизмы. В случае затруднения обратитесь к фразеологическому словарю.

Таким образом, обучение русским фразеологизмам в Дангаринском государственном университете представляет собой многосторонний и многоступенчатый процесс, включающий несколько последовательных этапов, для каждого из которых характерны свои методы и приемы. В качестве ведущего метода определен сознательно-сопоставительный, когда обучение происходит на основе сопоставления изучаемого языка с родным языком. Комплексная работа, в которую включаются студенты с разным уровнем владения русским языком как иностранным (что обусловлено отсутствием языковой среды), позволяет формировать у них лингвокультурологическую и коммуникативную компетенции.

Список источников

1. Телия В. Н. Что такое фразеология. М.: Наука, 1966. 86 с.
2. Шарипова З. М. Семантико-структурный анализ фразеологических единиц таджикского, арабского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Душанбе, 2011. С. 170.
3. Василенко А. П. Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков): автореф. ... дис. д-ра филол. наук: 10.02.01. Орёл, 2011. 44 с.
4. Гумбольдт фон А. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
5. Федосов И. А. Функционально-стилистическая дифференциация русской фразеологии. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1977. 212 с.
6. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 22.04.2025).

Статья поступила в редакцию 02.12.2024; одобрена после рецензирования 27.01.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 02.12.2024; approved after reviewing 27.01.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Анастасия Сергеевна Лагоха

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

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНАМ, СВЯЗАННЫМ С ЖИЗНЕННЫМ ЦИКЛОМ БАЗ ДАННЫХ

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования компетенций при изучении дисциплин, связанных с проектированием баз данных — «Проектный практикум», «Проектирование информационных систем», «Базы данных», а также производственной практики в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. Проанализирована основная профессиональная образовательная программа, определен перечень компетенций, описан подход к формированию содержания междисциплинарного курса лабораторных работ на основе технологии жизненного цикла.

Ключевые слова: проектирование баз данных; изучение методики проектирования баз данных; жизненный цикл.

Anastasiya S. Lagokha

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

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO DESIGNING LABORATORY COURSE CONTENT FOR DATABASE LIFE CYCLE DISCIPLINES

Abstract. This study examines the development of professional competencies through an interdisciplinary approach to designing laboratory course content for database-related disciplines, including “Design Workshop”, “Information Systems Design” and “Databases”, as well as industrial practice within the “03.09.03 Applied Informatics” curriculum. The research analyzes the core professional educational program, identifies key competencies, and proposes a methodology for structuring interdisciplinary laboratory coursework based on database life cycle technology. The presented approach integrates theoretical knowledge with practical skills development across related disciplines, offering a comprehensive framework for curriculum design in applied informatics education.

Keywords: database design; study of database design methodology; design life cycle.

Актуальность вопросов, связанных с организацией процесса изучения дисциплин по проектированию баз данных как фундамента для подготовки будущих специалистов, основана на том факте, что методология жизненного цикла имеет ключевое значение в процессе разработки информационных систем автоматизированного учета, предназначенных для хранения, структурирования и обработки больших объемов информации. В мае 2024 года Центр стратегических разработок (ЦСР, учрежден в 1999 году как разработчик стратегий долгосрочного развития экономики РФ) опубликовал исследование российского рынка систем управления и обработки данных [1]. В соответствии с отчетом этот сегмент рынка в 2023 году превысил показатели 2022-го на 20 % (в предыдущем году было падение на 22 %) и составил 67 млрд рублей. Связана такая тенденция с тем, что в 2022 году в ИТ-области начался новый этап развития, связанный с уходом лидирующих западных компаний и формированием требований «роста» доли отечественных продуктов в соответствии с программой импортозамещения, как следствие — усиление роли подготовки специалистов в области проектирования баз данных.

Целью исследования является обоснование содержания курса лабораторных работ по дисциплинам, направленным на изучение баз данных, во-первых, с учетом необходимости формирования и развития многообразия соответствующих компетенций, во-вторых, с соблюдением положений методологии реализации жизненного цикла баз данных. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить список компетенций, на освоение и развитие которых направлен процесс изучения баз данных (на основе основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки Прикладная информатика 09.03.03).

2. Определить перечень учебных дисциплин (связанных с изучением баз данных), их последовательность, междисциплинарную увязку (на основе учебного плана).

3. Интегрировать процесс развития, формирования компетенций и их индикаторов с этапами инженерной технологии жизненного цикла базы данных.

Научная новизна исследования определяется обоснованием разработки содержания курса ла-

бораторных работ, основанного на инженерной методологии проектирования баз данных в соответствии с жизненным циклом, а также с учетом междисциплинарной интеграции этапов этого цикла и перечня развиваемых компетенций (их индикаторов).

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном анализе учебного плана, основной образовательной программы по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, определении перечня и взаимосвязи дисциплин, направленных на изучение баз данных, их интеграции с результатами производственных практик, определении базовых элементов методологии проектирования баз данных на основе жизненного цикла.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования методологии жизненного цикла баз данных как основы для содержания курса лабораторных работ по дисциплинам «Проектный практикум»,

«Проектирование информационных систем», «Базы данных», а также при выполнении задач производственной практики.

Суть организации курса лабораторных (либо практических) работ по дисциплинам «Базы данных», «Проектирование информационных систем», «Проектный практикум», как и задач производственной практики (на рис. 1 представлена схема последовательности изучения дисциплин), заключается в реализации инженерной технологии разработки проекта базы данных согласно жизненному циклу, состоящему из следующих основных этапов (в фундаментальных исследованиях приводятся различные вариации [2–5], но суть понимания этапов цикла у всех авторов одна): анализ предметной области; моделирование прикладных процессов; постановка задач проектирования; оценка экономической целесообразности; непосредственно проектирование (концептуальное, логическое, физическое); реализация; тестирование; опытная эксплуатация.

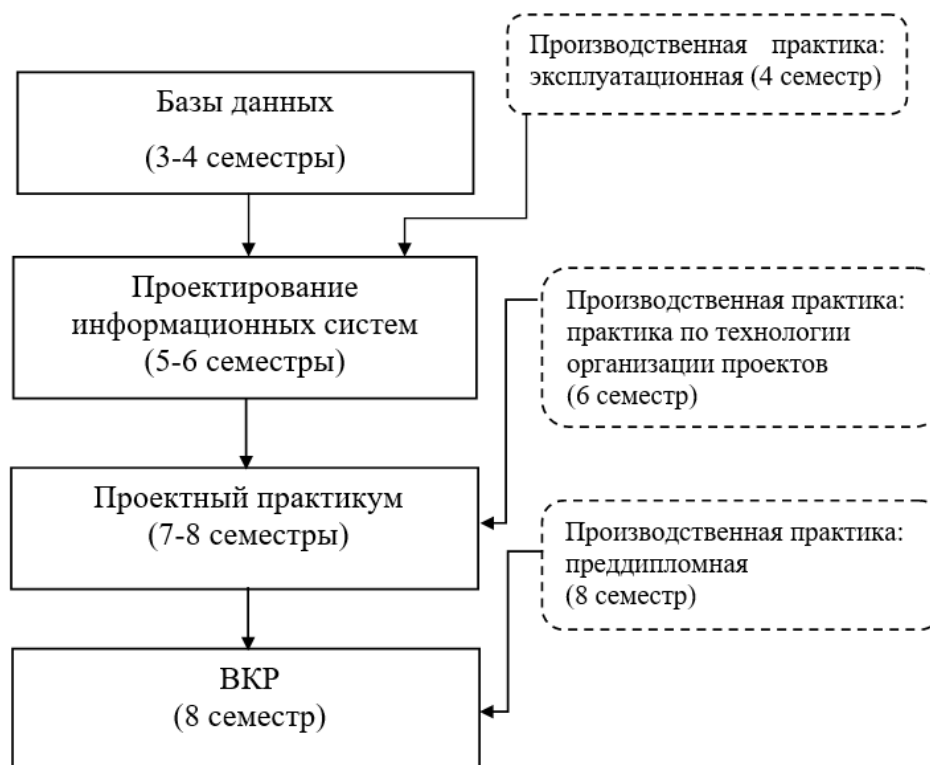


Рис. 1. Последовательность изучения дисциплин

Схема (рис. 2) является «классической», если не тривиальной, однако с учетом цели и задач исследования приведем описание этапов этой

схемы с точки зрения возможности освоения и развития некоторых компетенций (либо их индикаторов).

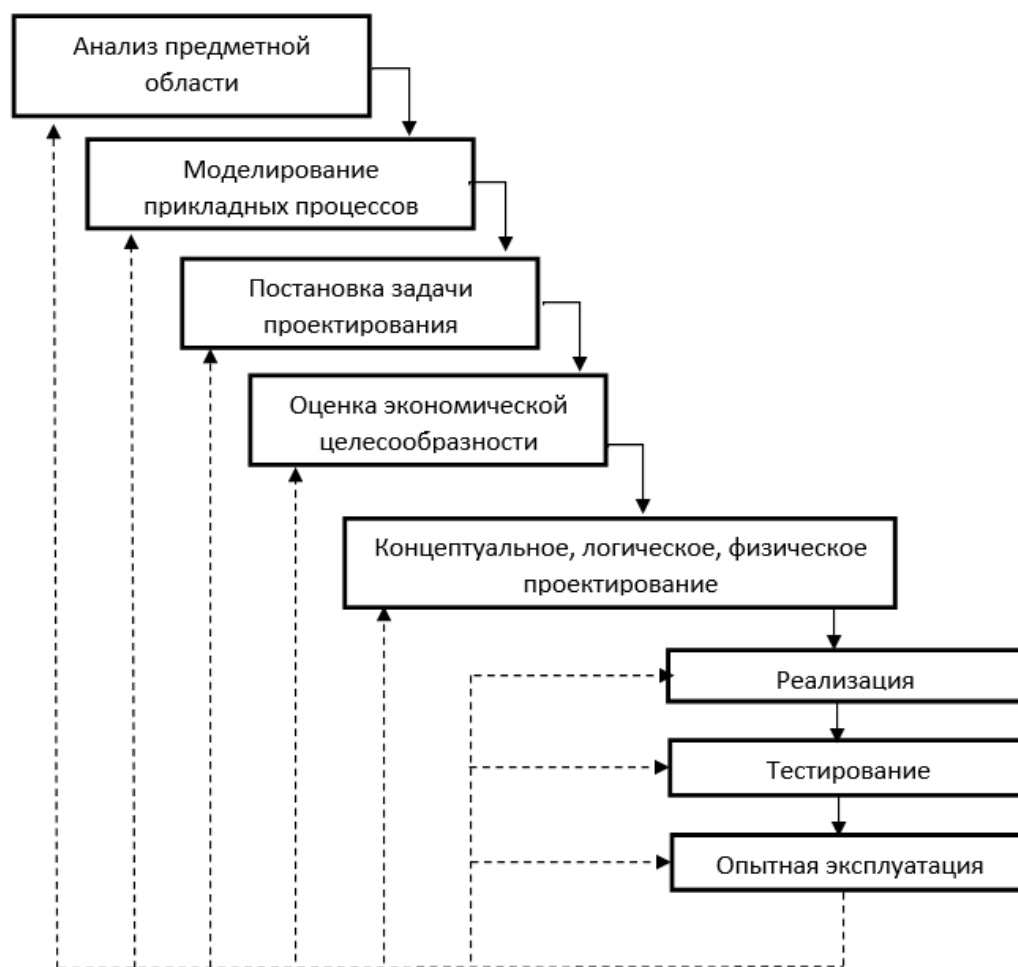


Рис. 2. Жизненный цикл базы данных

Первоначальный этап жизненного цикла – работа с предметной областью, ее прикладными процессами, постановка задачи проекта. Ниже представлена схема (рис. 3), дающая общее представление о многообразии методов исследования предметной области (которым соответствует и многообразие методов обследования организации и ее прикладных процессов). Компетенции, необходимые для этого этапа, связаны, во-первых, со способностью проводить обследование предметной области, во-вторых, со способностью выявлять потребности в автоматизации, в-третьих, необходимо уметь формулировать требования к проектируемой информационной системе на основе базы данных. Если говорить об универсальных компетенциях, то разработчик баз данных должен знать принципы и методы систематизации, сбора, отбора информации, параллельно выполнять оценку эффективности применения этих методов, при необходимости уметь их интегрировать и/или модифицировать, владеть груп-

пой текстологических и многообразием коммуникативных методов работы с информацией.

Обозначив объем работ, выполняемых на начальном этапе проектирования, следует сделать акцент на сложности, специфике и масштабе проектов по разработке баз данных в современных условиях и, как следствие, на формировании потребности управления участием в проектах на различных стадиях жизненного цикла и развития таких индикаторов компетенций, как умение планировать время, действовать и принимать решения с соблюдением принципов командной реализации проекта.

Знание инструментов коммуникаций предполагает, что для управления и участия в работе команды проектных решений может и должен быть использован сегмент специализированного программного обеспечения и онлайн-сервисов, работа с которыми осуществляется на всех этапах жизненного цикла базы данных, начиная с исследования предметной области (Битрикс24, Ли-

дерTask, SharePoint, Cisco Unified Communications Manager). К основным функциям относят менеджер задач; CRM; HD аудио- и видеозвонки; индивидуальный и групповой чат; списки контак-

тов и адресную книгу с поддержкой фотографий пользователей; голосовую почту; статусы присутствия; чат-боты; обмен файлами; учет рабочего времени; сквозную аналитику.

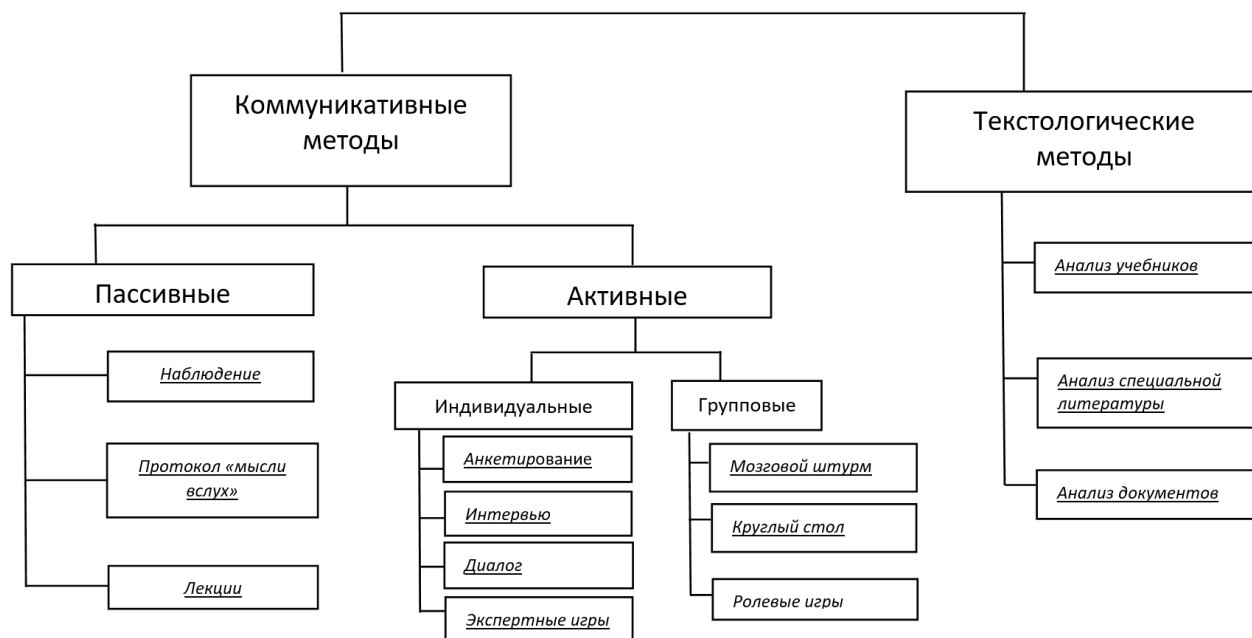


Рис. 3. Методы работы с информационными источниками

Реализация следующего этапа – моделирование прикладных процессов – требует владения навыками формализации предметной области, ее прикладных процессов и требований к информационной системе.

Моделирование прикладных процессов – это один из методов изучения, а возможно, и повышения эффективности, функционирования организации на основе процессного подхода, когда процесс формализуется через такие элементы, как «действия», «события», «механизмы» и т. д. Разработанная модель (в виде диаграмм, сценариев, схем и т. д.) позволяет, в частности, сформулировать задачи автоматизации. Объем задач профессиональной деятельности, решаемых на этом этапе, можно оценить по списку основных нотаций функционального моделирования (с учетом того, что каждая нотация имеет свой синтаксис и семантику): UML, BPMN, LML S-BPM, xBML, IDEF0, IDEF3, DFD.

Постановка задачи проектирования является результатом разработки модели предметной области и основой для выполнения следующего этапа – оценки экономической эффективности проекта, который требует владения методами:

- исследования эффективности информационных систем;

- оценки длительности проекта на разработку базы данных;
- оценки стоимости проекта;
- оценки требуемых ресурсов;
- финансового планирования проекта и его технико-экономического обоснования.

Оценка экономической эффективности проекта, как и выполнение задач проектирования, поставленных на предыдущем этапе, напрямую зависят от знаний, умений и навыков специалиста в области разработки баз данных, связанных с пониманием принципов и механизмов работы современных информационных технологий и программных средств (в том числе отечественного производства), с умением выбирать необходимое программное обеспечение и с владением навыками его применения.

Например, в реестре российского программного обеспечения более 21 тыс. продуктов, в частности 118 систем управления базами данных (СУБД). Однако, анализируя данные отчета ЦСР, опубликованного в мае 2024 года, можно увидеть такую статистику по долям крупнейших компаний, работающих на рынке СУБД в 2023 году: 23 % – у Postgres Professional, 9 % – у группы Arenadata, 4 % – у Yandex.Cloud, по 2 % – у VK.Tech и «Ростелекома». На рис. 4 представлены доли «ключевых» игроков на рынке СУБД.

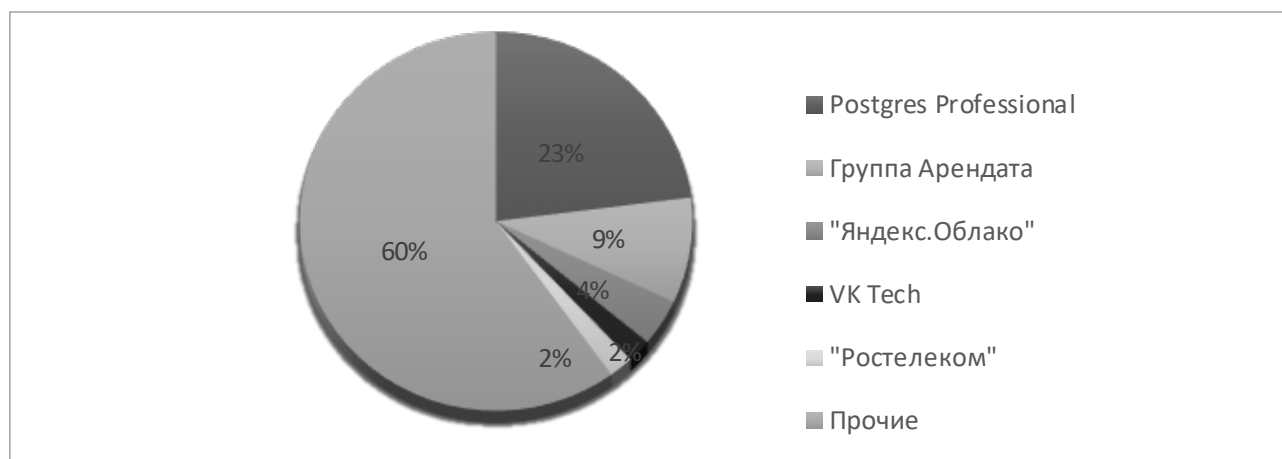


Рис. 4. Доли «ключевых» игроков на рынке СУБД

Непосредственная разработка модели базы данных – практически самый сложный процесс во всем жизненном цикле, связанный с тремя видами проектирования. Переход к этим этапам цикла направлен на формирование и развитие «основополагающих» компетенций специалиста по разработке баз данных. Речь идет о знаниях и умениях применять целый комплекс методов концептуального, логического и физического проектирования, их интеграции с возможностями и средствами самых разнообразных языков программирования, технологий для автоматизации, современных программных сред разработки, в том числе СУБД.

Основные функции СУБД, как пример выполняемых непосредственно или опосредованно разработчиков задач, приведены ниже:

- создание баз данных, манипулирование данными – изменение, удаление и объединение и т. д.;
- хранение данных;
- защита данных;
- фильтрация данных с помощью SQL-запросов;
- поддержка целостности данных;
- резервное копирование и т. д.

Компетенции, которые формируются и развиваются преимущественно во время производственной практики на заключительных этапах жизненного цикла базы данных, можно разделить на две группы, связаны они с последними этапами жизненного цикла.

1. Связана со способностью проводить тестирование компонентов программного обеспечения с учетом знания современных методов тестирования, с использованием соответствующего программного обеспечения и на основе разработанной программы тестирования.

2. Начиная с этапа внедрения и заканчивая опытной эксплуатацией, необходимо принимать участие в этих процессах, работая в команде по настройке, эксплуатации и сопровождению базы данных.

Ниже (см. табл.) приводится характеристика степени (– практически отсутствует, + присутствует, ++ усилена практикой) формирования и развития компетенции, либо ее индикатора при изучении соответствующих дисциплин, либо выполнении задач производственной практики. Таблица сформирована с учетом опыта преподавания дисциплин «Базы данных», «Проектирование информационных систем», «Проектный практикум» и руководства производственной практикой.

Таким образом, в качестве вывода отметим, что последовательное решение поставленных задач позволило достичь цель исследования и обосновать содержание курса лабораторных работ по дисциплинам, направленным на изучение баз данных. Содержание курса основано на выполнении следующих элементов:

1. Учтена необходимость формирования и развития компетенций, связанных с соответствующими задачами профессиональной деятельности по проектированию баз данных.

2. Компетенции соотнесены с реализацией этапов методологии жизненного цикла баз данных.

Отметим, что описанный выше цикл проектирования баз данных (содержание курса лабораторных работ) успешно внедрен в практику преподавания на кафедре информационных технологий института информационных технологий и физико-математического образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет».

Таблица 1

Характеристика степени формирования и развития компетенции/индикатора

Компетенции / индикаторы (сгруппированы по этапам жизненного цикла БД)		Дисциплина				
		БД (2–4 сем.)	Практика (3 сем.)	Проект. ИС (4 сем.)	Практика (6 сем.)	Проектный практикум (7–8 сем.)
Сбор и анализ информации для формализации предметной области проекта и постановки задач проекта	Способность проводить обследование организации	–	–	+	++	+
	Способность выявлять потребности в автоматизации	–	–	+	++	+
	Умение формулировать требования к проектируемой информационной системе на основе базы данных	+	+	+	++	++
	Знание принципов и методов систематизации, сбора, отбора информации	–	–	+	++	++
	Умение выполнять оценку эффективности применения методов работы с информацией, интегрировать их и/или модифицировать	–	–	+	++	++
	Владение навыком работы с группой текстовых и многообразных методов работы с информацией	–	–	+	++	++
	Управление участием в проектах на различных стадиях жизненного цикла и развитие таких индикаторов компетенций, как умение планировать время, действовать и принимать решения с соблюдением принципов командной реализации проекта	–	–	–	++	+
	Знание инструментов коммуникаций	–	–	–	++	+

Моделирование и формализация	Владение навыками разработки модели прикладных процессов предметной области	–	–	+	++	++
Оценка эффективности	Владение методами:					
	исследования эффективности информационных систем	–	–	+	++	++
	оценки длительности проекта на разработку базы данных	–	–	+	++	++
	оценки стоимости проекта	–	–	+	++	++
	оценки требуемых ресурсов	–	–	+	++	++
	финансового планирования проекта и его технико-экономического обоснования	–	–	+	++	++
Проектирование и реализация	Понимание принципов и механизмов работы современных информационных технологий и программных средств (в том числе отечественного производства)	+	+	++	++	++
	Умение выбирать необходимое программное обеспечение и владение навыками его применения	+	+	++	++	++
	Знание и умение применять целый комплекс методов концептуального, логического и физического проектирования баз данных, их интеграции с возможностями и средствами самых разнообразных языков программирования, технологий для автоматизации, современных программных сред разработки, в том числе СУБД	–	–	++	++	++

Тестирование	Способность проводить тестирование компонентов программного обеспечения с учетом знания современных методов тестирования, с использованием соответствующего программного обеспечения и на основе разработанной программы тестирования	+	–	++	++	++
Внедрение и опытная эксплуатация	Умение принимать участие в процессе внедрения, работая в команде по настройке, эксплуатации и сопровождению базы данных	–	+	–	+	–

Как перспективу дальнейших исследований (и/или профилей) подготовки, в составе учебных определим разработку содержания курса лабораторных (практических) работ для направлений планов которых есть дисциплины, ориентированные на изучение баз данных.

Список источников

1. Рынок систем управления и обработки данных в Российской Федерации: текущее состояние и перспективы развития. URL: <https://www.csr.ru/upload/iblock/26a/swogkcus54ne2jaqcn5r98cq8hiu4d3p.pdf> (дата обращения: 22.04.2025).
2. Крэнке Д. Теория и практика построения баз данных. 8-е изд. СПб.: Питер, 2006. 800 с.
3. Когаловский М. Р. Энциклопедия технологий баз данных. М.: Финансы и статистика, 2002. 800 с.
4. Дейт К. Дж. Введение в системы баз данных. 7-е изд. М.: Вильямс, 2001. 1072 с.
5. Одинцов И. О. Профессиональное программирование. Системный подход. СПб.: БХВ-Петербург, 2002. 512 с.

Статья поступила в редакцию 16.12.2024; одобрена после рецензирования 27.01.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 16.12.2024; approved after reviewing 27.01.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Елена Владимировна Лизунова

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, elen-lizunova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В данной статье представлено обоснование необходимости формирования учебно-исследовательских умений в профессиональной подготовке будущих учителей в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла. Рассмотрены основные способы формирования учебно-исследовательских умений в преподавании естественно-научных дисциплин студентам педагогического вуза.

Ключевые слова: учебно-исследовательские умения; естественно-научные дисциплины; будущие учителя; педагогический вуз; профессиональное образование.

Elena V. Lizunova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, elen-lizunova@yandex.ru

FORMATION OF EDUCATIONAL AND RESEARCH SKILLS IN FUTURE TEACHERS THROUGH NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

Abstract. This article provides a justification for the need to develop educational and research skills in the professional training of future teachers in the process of teaching disciplines of the natural sciences cycle. The main ways of forming educational and research skills in teaching natural science subjects to students of a pedagogical university are considered.

Keywords: educational and research skills; natural sciences; future teachers; pedagogical university; professional education.

В настоящее время одним из главных условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении является формирование учебно-исследовательских умений обучающихся. Проблема формирования учебно-исследовательских умений у будущих учителей в современном мире с каждым годом становится всё более значимой и актуальной. Требования к личности современного мира и социума стремительно изменяются, что заставляет переосмыслить некоторые вопросы в образовательном процессе педагогического вуза.

Процессы, которые происходят в современном российском образовании, определяют подходы к возрождению и развитию всей системы обучения в целом. Доминирующие идеи модернизации отечественного образования заключаются в том, что основными ее результатами должны стать не определенные знания, навыки и умения, а способности и готовность будущих специалистов к эффективной и продуктивной деятельности в разнообразных социально значимых условиях. Обозначается задача не столько наращивания объема знаний, сколько приобретение определенного опыта. В конечном итоге происходит изменение приемов, средств, методов, технологий и форм организации учебных занятий в педагогическом вузе, акцентируется внимание на практико-ориентированном обучении, формируются условия,

где основным становится личность будущего учителя, его способность к самовыражению и самостоятельности.

Сегодня первостепенным становится открытый доступ к цифровым ресурсам, самообучение и учебно-исследовательская деятельность. Изменяются подходы к оценке: к системе оценивания присоединяется рефлексия, наблюдение за деятельностью студентов. Важное место в системе задач профессиональной подготовки будущих учителей занимает проблема формирования учебно-исследовательских умений обучающихся.

Формирование учебно-исследовательских умений у студентов в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла большинством ученых рассматривается в настоящее время как эффективное средство развития познавательного интереса у обучающихся [1; 2; 3].

Большими возможностями по формированию учебно-исследовательских умений у будущих специалистов обладают дисциплины естественно-научного цикла, потому что сама их специфика имеет исследовательский характер содержания, а практическое взаимодействие студентов с окружающей средой дает возможность сформировать данные умения в максимальной степени. Основной практической задачей современного профессионального образования является обучение будущих специалистов специальным знаниям

и развитие у них умений и навыков, которые необходимы в учебно-исследовательском поиске.

Учебно-исследовательская деятельность будущих учителей – это организованная преподавателем познавательная практическая деятельность обучающихся, которая использует в качестве первостепенного средства учебное исследование. Практически каждая учебно-исследовательская работа способствует развитию интеллектуальной, креативной, психосоциальной сферы обучающегося, а также формирует кругозор, мировоззрение, умения и навыки. Учебно-исследовательская деятельность дает возможность студентам приобрести и синтезировать опыт, который в дальнейшем поможет им в самостоятельном поиске новых знаний, способов, приемов и методов выполнения учебно-исследовательской деятельности. Глубоко рассматривая проблему определения понятия «учебно-исследовательские умения», ученые, методисты, педагоги, психологи выделяют действия, входящие в состав умений.

О. Л. Калинина считает, что учебно-исследовательские умения – это проведение систематического, сознательного, направленного наблюдения, осуществление педагогического эксперимента, формулировка проблемы, выдвижение предположений [4].

Н. М. Мочалова к таким действиям относит: выдвижение и доказательства гипотез, умения анализировать и делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, планировать исследование, подбирать и применять таблицы, рисунки, схемы и другие материалы, проводить взаимоконтроль и самоконтроль, реализовывать перенос знаний в новую ситуацию, проводить аналогии и применять разнообразные способы решения, оформлять результаты исследования [5].

Учебно-исследовательские умения включают следующие действия: анализ различных источников информации, наблюдение за естественно-научными процессами и явлениями, работа с их предметными и информационными моделями, установка задач по разрешению проблемной ситуации, формулировка гипотезы, моделирование методики опытно-экспериментальной деятельности, обоснование итогов деятельности, по мнению А. Ю. Фадеева [6].

С точки зрения Н. В. Ардашевой, учебно-исследовательские умения – это различные способы выполнения действий на основании системы учебно-исследовательских знаний (умение предвидеть проблемы, определять гипотезы, наблю-

дать, проводить педагогические эксперименты, мониторинги, определять понятия, термины и др.), которые в учебно-воспитательном процессе учебных заведений используются в работе [7].

Мы в свою очередь при определении учебно-исследовательских умений больше придерживаемся точки зрения о том, что учебно-исследовательские умения – это многообразие способов выполнения действий на основе системы учебно-исследовательских знаний, которые в воспитательно-образовательном процессе педагогического университета реализуются в учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Проведенный нами контент-анализ определений учебно-исследовательских умений ряда современных исследователей позволил выделить главные признаки данного понятия. К учебно-исследовательским, на наш взгляд, относятся следующие умения: предвидеть противоречия; формулировать предмет и объект исследования; конкретизировать проблему, цель и задачи исследования; самостоятельно организовывать деятельность по этапам; оценивать промежуточные итоги и корректировать собственные действия; систематизировать и анализировать необходимую информацию; применять общенаучные и частнонаучные методы исследования; оформить итоги креативных достижений; аргументировать собственную точку зрения; оценивать свою деятельность, размышлять, анализировать.

Таким образом, учебно-исследовательские умения представляют собой способы выполнения действий на основе использования определенных научных методов, реализующихся в учебно-исследовательской деятельности и подчиняющихся закономерностям научного исследования, на основе знаний, навыков, которые приобретаются в процессе изучения естественных наук.

В рамках преподавания дисциплин естественно-научного цикла при организации обучения в вузе уделяется огромное внимание развитию таких учебно-исследовательских умений будущих учителей, как формирование предположений, планирование деятельности, организация педагогических наблюдений, анализ и синтез определенной информации, использование и преобразование информации для формирования инновационных заключений, интегрирование содержания сразу большинства областей знания, сотрудничество, самостоятельное постижение вновь появляющихся знаний и др., что дает возможность, по мнению преподавателей, проводить переход от

усвоения огромного объема информации к умениям работать с информацией, формировать творческую личность.

В педагогическом университете методика преподавания дисциплин естественно-научного цикла основана на поиске проблем, обеспечивающих выполнение задач продуктивного развития учебно-воспитательного процесса. Многие способы и формы обучения реализуются с применением системы средств, составляющих единый учебно-методический комплекс. Будущие специалисты проводят научные исследования явлений природной среды и социальной жизни, разрабатывают учебные, прикладные и исследовательские проекты, выполняют практические и лабораторные работы, эксперименты, учебные опыты, разнообразные творческие задания на сравнение объектов, выявление их значимых признаков, классификацию, установление причинно-следственных связей и зависимостей. Проводятся природоведческие экскурсии, дидактические и ролевые игры, научные конференции, учебные диалоги, моделирование объектов и явлений окружающего мира, работают со справочниками, энциклопедиями, словарями, методической литературой.

В проведенном нами исследовании приняли участие 255 будущих учителей. Это обучающиеся естественно-географического факультета (экспериментальная группа) и факультета начального образования (контрольная группа) СГСПУ. Работа проводилась на протяжении 2023/24 учебного года без нарушения образовательного процесса.

Нами были выделены критерии и показатели сформированности учебно-исследовательских умений студентов, подобраны диагностические задания.

Для определения уровня сформированности учебно-исследовательских умений у будущих специалистов были использованы:

- педагогические наблюдения, осуществляемые на занятиях дисциплин естественно-научного цикла;
- текстовые опросники, позволяющие выявить и оценить уровень сформированности учебно-исследовательских умений у обучающихся.

Данные опросники предназначены для выявления и оценки сформированности конкретных умений, наличие знаний об учебно-исследовательской деятельности, степени самостоятельности в учебно-исследовательской работе, мотивационное отношение к учебному исследованию будущих учителей.

Диагностика по формированию учебно-исследовательских умений состояла из 5 заданий. В соответствии с выдвинутыми критериями каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале. Характеристика уровней (высокий, средний, низкий) сформированности учебно-исследовательских умений стала основой к разработке критериально-оценочной шкалы для определения сформированности учебно-исследовательских умений. В ходе проведения диагностического исследования нами были получены качественные оценки, которые учитывались при выявлении уровня сформированности учебно-исследовательских умений у студентов, который оказался недостаточным.

В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [8], содержанием основных профессиональных образовательных программ, рабочих программ дисциплин естественно-научного цикла и программ воспитательной работы со студентами, реализуемых в ФГБОУ «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ), мы разработали методические рекомендации, направленные на формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла.

Основная цель исследования – разработка и проверка эффективности разработанных нами методических рекомендаций, направленных на формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла.

Рассмотрим несколько примеров формирования учебно-исследовательских умений у будущих учителей при изучении дисциплин естественно-научного цикла.

На занятиях по дисциплине «Охрана природы» с целью расширения и углубления знаний о редких животных и растениях родного края обучающиеся разрабатывают учебно-исследовательский проект по теме «Красная книга Самарской области», формируя такие учебно-исследовательские умения, как умения делать выводы и умозаключения; доказывать собственную точку зрения; выдвигать гипотезы. Учебно-исследовательская работа обучающихся включала в себя следующие этапы: поисковый, аналитический, практический, презентационный.

Обучающиеся естественно-географического факультета СГСПУ в рамках дисциплины «Общая биология» разработали информационный проект «Занимательная биология», в рамках которого было создано несколько образовательных цифровых ресурсов по биологии, например:

- электронный иллюстрированный энциклопедический справочник «Подводная жизнь», где описаны и проиллюстрированы обитающие водной среды; справочник содержит необходимую информацию о рыбах, крабах, спрутах, китах, морских звездах, кораллах, медузах и др.;

- зооклуб «Все о животных», содержащий обширную информацию о содержании в домашних условиях разнообразных животных, рекомендации по уходу за ними;

- сайт с электронной энциклопедией, в которой систематизирована информация о жизни, деятельности и вкладе в науку знаменитых ученых в области естествознания разных стран (Н. И. Вавилов, К. А. Тимирязев, Ч. Дарвин, В. Н. Сукачев, И. Ньютон, Г. Галилей, П. Кюри и др.);

- электронный иллюстрированный энциклопедический справочник «Грибы – чудо природы»; справочник знакомит обучающихся со съедобными и несъедобными грибами, с их строением, питанием, размножением, многообразием;

- комплект олимпиадных заданий с вопросами и ответами по общей биологии;

- мини-сайт «Копилка опыта. Проверь себя и свои знания», содержащий задания продуктивного и репродуктивного уровня и тестовые опросы по биологии.

На занятиях по дисциплине «Основы туристско-рекреационной деятельности» с целью формирования представлений обучающихся об ориентировании на местности студенты проводят практическую работу «Ориентирование по компасу», включающую в себя основные способы ориентирования на местности (по солнцу, звездам, луне, местным природным признакам, компасу), правила пользования компасом. В результате у будущих специалистов формируются следующие учебно-исследовательские умения: наблюдать, сравнивать, обобщать, систематизировать, анализировать информацию, делать выводы, формулировать вопросы и гипотезы, строить доказательство, находить пути выхода из определенной ситуации.

Формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей связано с изучением ими дисциплины «Ботаническое краеведение»,

освоение которой предполагает посещение экскурсии в ботанический сад Самарского государственного университета, где обучающимся предлагалось составить описательную характеристику представителей растительного мира разных классов по плану: название, ареал распространения, особенности внешнего вида, применение в хозяйственной деятельности человека.

Ботанический сад имеет целые научные отделы флоры, цветоводства, дендрологии, тропических и субтропических культур и др. Во время экскурсии студенты знакомятся с многообразием растительного мира Самарской области, тропиков и субтропиков, разными жизненными формами растений. Экскурсии в ботанический сад дают возможность студентам сформировать у них умения отличать основные типы растительного покрова, ботанически грамотно характеризовать их в описаниях, зарисовках и других материалах, а также формировать навыки проведения самостоятельных исследований в полевых условиях.

Многообразие коллекции ботанического сада дает возможность проводить там учебную и производственную практику студентов, позволяя им выполнять выпускные квалификационные работы, магистерские диссертации.

В рамках учебной практики по биологии студентам предлагается посетить один из старейших зоологических музеев Поволжья – Зоологический музей имени Д. Н. Флорова, являющийся структурным подразделением естественно-географического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета. Огромная коллекция экспонатов, которые представлены в четырех залах, показывает будущим учителям большое количество разнообразных представителей фауны нашей планеты. В музее демонстрируются не только животные с территории РФ, но и огромное количество экзотической фауны из других стран, островов и материков, Мирового океана. Выставки данного зоологического музея предоставляют собой базу для формирования биолого-экологических и природоохранных знаний и дают представление об эволюционных явлениях, которые происходят в природной среде.

Для практических занятий по дисциплине «Зоология и зоологическое краеведение» в целях формирования у бакалавров восприятия зоологии и зоологического краеведения как комплексной дисциплины, интегрирующей знания зоологического, географического, экологического ха-

рактера, а также знания из других областей наук, умений и навыков изучения фауны Самарского региона, повышения познавательного интереса к зоологии и активизации познавательной деятельности студентов нами разработаны зоологические научно-познавательные тексты, где обучающимся предлагается найти в них несоответствия и оформить варианты исправления данных текстов. В результате у будущих специалистов формируются такие учебно-исследовательские умения: выделять главное в тексте, формулировать вопросы, делать выводы.

В профессиональной подготовке будущих учителей при изучении дисциплин естественно-научного цикла («Физика», «Экология», «Химия», «Эколого-аналитический мониторинг», «Химия окружающей среды» и др.) возможно ознакомление студентов с экспериментами и опытами путем демонстрации при наличии определенного оборудования или в виртуальном формате. Учебный эксперимент и опыт являются одними из современных доминирующих методов обучения, первоисточником знаний и средством наглядности одновременно. Они могут применяться в качестве введения к той или иной теме учебного курса как иллюстрация к объяснению нового материала, как повторение или систематизация пройденного или как контроль приобретенных знаний, умений, навыков. Это касается, например, таких опытов, как «Движение жидкостей и газов», «Электризация тел», «Методы очистки химических веществ», «Получение кислорода в лаборатории», «Горение серы в кислороде» и др. При этом формируются следующие учебно-исследовательские умения: наблюдать, сравнивать, обобщать, оформлять результаты, формулировать вопросы и предположения, составлять алгоритм дальнейшей работы.

На наш взгляд, наиболее эффективным средством формирования учебно-исследовательских умений у студентов являются также ситуационные задачи. Например, «Материк наоборот», «Ледяной континент», «Анализаторы», «Опора и движение», «Чистая вода», «Вес тела», «Линия риска», «Технология выбора наушников» и др. Данные задачи можно составить практически по всем разделам и темам естественно-научных дисциплин, которые изучаются в педагогическом университете, и предлагать будущим специалистам для решения на семинарских, лабораторных, практических занятиях или в качестве внеаудиторной самостоятельной работы. Решение задач помогает осуществить связь теоретических знаний с практической деятельностью.

Ситуационные задачи, как правило, носят компетентностный характер и направлены на использование предметных, метапредметных и межпредметных умений с целью получения эффективности. Задачи дают возможность обучающимся познавать интеллектуальные операции последовательно в результате работы с информацией: ознакомление – понимание – использование – анализ – синтез – оценка. Ситуационные задачи применяются для вовлечения обучающихся в действенный познавательный поиск, развития умственных способностей. Выполняя ситуационные задачи, будущие учителя смогут закрепить знания по изучаемым естественно-научным дисциплинам.

На занятиях по дисциплине «Картография с основами топографии» с целью изучения картографических способов изображения явления на общегеографических и тематических картах, генерализации и классификации карт и атласов обучающиеся проводят практическую работу «Работа с физической картой полушарий и глобусом». В результате у будущих специалистов формируются умения наблюдать, сравнивать, обобщать, делать выводы, формулировать вопросы и гипотезы.

В результате проведенного диагностирования нами был произведен сравнительный анализ показателей сформированности учебно-исследовательских умений на констатирующем этапе обучения и на контрольном. Для сравнения показателей нами были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. В результате проведенного диагностического исследования на контрольном этапе выяснилось, что все обучающиеся из общего количества справились с заданиями выше показателя низкого уровня, 71 % от общего количества студентов имеют показатели среднего уровня, 29 % от общего количества респондентов имеют показатели высокого уровня сформированности учебно-исследовательских умений. Также нами был проведен сравнительный анализ показателей сформированности учебно-исследовательских умений на констатирующем и контрольном этапах исследования.

На основе экспериментального исследования можно сделать вывод, что разработанные и апробированные методические рекомендации, направленные на формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла, позволили выявить положительную дина-

мику сформированности учебно-исследовательских умений у будущих специалистов. Следовательно, цель работы достигнута.

Учебно-исследовательские умения закладывают основы учебно-исследовательского навыка, что в дальнейшем оказывает огромное воздействие на общее развитие личности будущего спе-

циалиста. Современная учебно-исследовательская деятельность будущих учителей направлена на овладение знаниями, которые необходимы для осуществления поиска новой информации, усвоение приемов, методов и способов самостоятельного познания, исследовательских методов работы.

Список источников

1. Райков Б. Е. Исследовательский метод в педагогической работе. М.: Знание, 2018. 52 с.
2. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Просвещение, 2020. 434 с.
3. Лебедева О. В., Гребенев И. В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. 2013. № 8. С. 52–58.
4. Калинина О. Л. Включение подростков в исследовательскую деятельность по математике как условие формирования у них готовности к развитию своего творческого потенциала // Проблемы реализации творческого потенциала личности в процессе обучения математике: межвузовский сборник научно-методических трудов. Екатеринбург: НУДО «Межотраслевой региональный центр», 2000. С. 69–81.
5. Мочалова Н. М. Методы проблемного обучения и границы их применения. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1979. 157 с.
6. Фадеев А. Ю. Формирование исследовательского умения учащихся посредством компьютерных технологий в процессе изучения пропедевтического курса физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 24 с.
7. Ардашева Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2011. 22 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-125/> (дата обращения: 09.04.2025).

Статья поступила в редакцию 01.01.2025; одобрена после рецензирования 13.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 01.01.2025; approved after reviewing 13.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Сергей Петрович Лякишев

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, liakishev_sp@altspu.ru

Елена Валерьевна Баева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, len-vb@mail.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЕДИНУЮ ВНУТРИВУЗОВСКУЮ СИСТЕМУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы особенности реализации программ дополнительного профессионального образования, влияющие на выбор инструментария оценки их качества участниками образовательных отношений. Определены научно-методические подходы к интеграции программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки во внутривузовскую систему оценки качества образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; внутренняя система оценки качества образования; научно-методическое обеспечение образовательных программ; повышение квалификации; профессиональная переподготовка; образовательные организации высшего образования.

Sergey P. Lyakishev

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, liakishev_sp@altspu.ru

Elena V. Bayeva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, len-vb@mail.ru

INTEGRATING ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS INTO A UNIVERSITY-WIDE QUALITY ASSESSMENT SYSTEM

Abstract. The article examines the implementation of additional professional education programs and their impact on quality assessment tools used by educational stakeholders. It defines scientific and methodological approaches for integrating professional development and retraining programs into a unified intra-university quality assessment system.

Keywords: additional professional education; intra-university quality assessment system; scientific and methodological support of educational programs; advanced training; professional retraining; higher education organizations.

Вопрос обеспечения квалифицированными кадрами является важнейшим фактором существования и развития любой организации независимо от формы собственности и сферы деятельности. При этом профессиональные компетенции работника не являются некой данностью, полученной в процессе освоения образовательной программы и осуществления трудовых функций. Современная действительность требует их перманентного совершенствования.

В этой связи рассмотрение категории «качество» с позиции стратегии развития образовательной системы позволяет определить **актуальность исследования**, которая заключается в имеющемся на сегодняшний день противоречии между объективной необходимостью в обеспечении качества необходимого уровня подготовки мобильных специалистов в сфере образования и отсутствием единой внутривузовской системы оценки качества образования, полученного в результате освоения дополнительных профессиональных и основных образовательных программ

высшего и среднего образования. Постановка подобного вопроса обусловлена и тем, что в настоящее время существует значительное количество образовательных организаций, предоставляющих специалисту подобные возможности профессионального роста посредством освоения дополнительных образовательных программ. В их число входят образовательные организации высшего образования (далее – ООВО).

Для обеспечения конкурентоспособности в сфере дополнительного образования, оперативного реагирования на образовательные потребности личности и запросы рынка труда в ООВО необходимо обеспечить функционирование и развитие внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), которая распространяла бы процедуры оценивания и на программы дополнительного профессионального образования, безусловно, с учетом специфики реализации и особенностей контингента обучающихся. Решение данного перечня проблем требует разработки методических (практических) рекомендаций

в области формирования системы оценки и обеспечения качества программ дополнительного профессионального образования, что выступает в качестве **цели** представленной работы.

Определяя степень **изученности темы**, отметим, что, несмотря на значительное количество исследований в области общих вопросов управления качеством образования в представленных в работах С. И. Архангельского, Г. В. Воробьева, В. А. Кальней, А. Н. Майорова, С. В. Мищенко, Н. А. Селезневой, П. И. Третьякова, В. И. Ушакова, М. Н. Поташника, В. Д. Шадрикова, С. Е. Шишова и др., проблема построения единой ВСОКО для основных и дополнительных программ, реализуемых в ООВО, в научной литературе практически не поднималась. Исключением может являться работа И. Ф. Парамонова «Внутренняя система оценки качества в дополнительном профессиональном образовании конфессионального вуза» [1]. Но указанный автор основное внимание уделил анализу ВСОКО дополнительных профессиональных программ (ДПП) в ООВО, в то время как вопросы интеграции процедур оценивания качества ДПП и основных образовательных программ и их субъектный состав остались вне предмета его исследования.

Данный вопрос имеет важное **практическое значение**. Включение слушателей и заказчиков, специалистов-практиков в оценочные процедуры позволяет вырабатывать эффективные меры по улучшению условий осуществления образовательной деятельности, изменению содержания дополнительного образования, усилению практикоориентированной направленности при отборе лучших лекторов-экспертов и в целом повышению качества реализации данного вида программ. Мы полностью разделяем мнение Е. А. Солодковой и И. Ю. Степановой, которые в совместной работе отмечали: «...грамотно спроектированная ВСОКО может являться действенным механизмом повышения качества образования и конструктором принятия управленческих решений» [2].

В качестве **методов** исследования авторами применялся анализ нормативных локальных и нормативных правовых актов, а также критическое осмысление опыта реализации программ дополнительного профессионального образования и развития единой системы ВСОКО.

Наличие внутренней системы оценки качества образования – это императивное требование закона «Об образовании в Российской Федерации» к деятельности любой образовательной органи-

зации (пп. 13 п. 3 ст. 28 «Об образовании в Российской Федерации»). Оно нашло свое отражение в федеральных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). Наличие ВСОКО – это показатель аккредитационного мониторинга и государственной аккредитации основных программ высшего и среднего профессионального образования. В качестве обязательных индикаторов наличия ВСОКО выступают всего лишь два условия: наличие утвержденного и размещенного на сайте локального нормативного акта, положения о ВСОКО и результатов анкетирования и опросов об удовлетворенности качеством образовательной деятельности и условиями ее осуществления, отраженных в годовом отчете о самообследовании [3].

Подавляющее большинство ООВО добросовестно выполняют указанные требования в отношении основных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования, о чем красноречиво свидетельствуют результаты первого аккредитационного мониторинга 2023 года. К примеру, из 7 644 программ высшего образования лишь в 260 не было соблюдено требование о наличии ВСОКО [4, с. 135].

Анализ локальных нормативных актов ряда ООВО, регламентирующих процедуры ВСОКО, показывает, что в большинстве случаев в положениях не учтены особенности реализации программ дополнительного профессионального образования, которое на современном рынке труда выступает одним из ведущих элементов системы непрерывного профессионального образования. Это вполне объяснимо. В действующем законодательстве не установлены индикаторы для ВСОКО программ ДПО. Согласно п. 22 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499) требования к внутренней оценке качества дополнительных профессиональных программ и результатов их реализации утверждаются в порядке, предусмотренном образовательной организацией. Таким образом, государство предоставляет определенную свободу при разработке механизмов оценивания качества указанного вида программ. Полагаем, что развитие эффективной модели ВСОКО не представляется возможным без учета специфических особенностей программ ДПО.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование в ООВО осуществляется через разработанные и реализованные дополнительные профессиональные программы: программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки, которые в своей совокупности ориентированы на удовлетворение образовательных потребностей слушателей в их профессиональной сфере, на обеспечение соответствия квалификации работников в постоянно изменяющихся условиях в профессиональной сфере, а также в социокультурной среде. Образно выражаясь, ДПО обеспечивает «...новое качество человека для осуществления профессиональной деятельности за короткие сроки» [5].

Представляется обоснованным утверждение о том, что дополнительное профессиональное образование по своей сути является гибкой, мобильной и эффективной формой получения и совершенствования профессиональных компетенций. Соответственно, и механизмы ВСОКО должны работать оперативно, быть удобными и доступными как для субъектов оценивания, так и для обработки и анализа результатов оценочных процедур.

Характерной чертой дополнительного профессионального образования является его целевая аудитория: лица, имеющие или получающие среднее (среднее профессиональное) образование и (или) высшее образование. В реальности это чаще всего взрослая аудитория, для которой учебная деятельность не является основной. Осуществление трудовой деятельности позволяет слушателям сформировать более ясное представление о дефиците профессиональных компетенций. Взрослый обучающийся, как правило, хочет более продуктивно использовать время обучения, в связи с этим заинтересован в качестве получаемых услуг, проявляя требовательность, критичность к организации, содержанию и результату обучения, а также к преподавательскому составу. Следовательно, требования к качеству, применяемым технологиям и методам обучения здесь очень высокие. Учитывая это обстоятельство, при проведении анкетирования необходимо дать обучающимся возможность не только «балльного» оценивая предложенных критериев, но предложить им изложить свою позицию по содержанию образовательной программы и условиям ее реализации для выработки комплекса корректирую-

щих процедур с целью повышения уровня качества дополнительного профессионального образования. Если анкеты для оценивания основных программ не содержали подобной возможности, то считаем целесообразным их корректировку и включение данного пункта для программ ДПО.

Одним из условий эффективного функционирования модели ВСОКО является оперативность и технологичность самой процедуры. Следовательно, при проектировании содержания опроса необходимо обеспечить условия, при которых оценивание занимает минимум времени, является удобным по форме, а вопросы и критерии – четкими и понятными по содержанию. Данное требование касается всех образовательных программ, но особенно дополнительных профессиональных, так как срок их реализации гораздо меньше. Отсюда практическая рекомендация: формулировать вопросы, прямо ориентированные на последующие корректирующие процедуры, и не перегружать анкеты по объему.

Важным аспектом является форма проведения анкетирования. «Бумажный вариант» анкет по сути является анахронизмом и ведет к дополнительным неоправданным материальным затратам. К тому же он порождает сложности при обработке результатов опросов. Для основных профессиональных образовательных программ оптимальными являются инструменты электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС). Как показывает опыт, анкетирование студентов через личный кабинет ЭИОС позволяет осуществить оценочные процедуры всех основных образовательных программ и проанализировать значительный объем данных.

При масштабировании ВСОКО на ДПО необходимо принимать во внимание «дробность» программ и интенсивную смену потоков обучающихся. Указанные факторы затрудняют использование сервиса «Личный кабинет» в обычном варианте, для данного вида образовательных программ наиболее приемлемым является «встраивание» оценочных процедур непосредственно в систему дистанционного обучения и проведение анкетирования непосредственно после освоения программы. В свою очередь это возможно лишь в условиях полного или частичного применения дистанционных образовательных технологий в ДПО. Использование дистанционных образовательных технологий – это не только предпочтение слушателей, но и необходимое условие, значимый фактор конкурентоспо-

собности и востребованности образовательных программ данного вида.

Легальное определение «качество образования» трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы (п. 29 ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Особенность программ дополнительного профессионального образования заключается в том, что они разрабатываются не на основе указанных в определении документов, а лишь с «их учетом». Таким образом, на первый план в качестве критериев уровня качества ДПО выдвигаются потребности и ожидания обучающихся.

Согласно методике расчета аккредитационных показателей в части наличия ВСОКО основных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования в качестве субъектов оценки качества образования выступают обучающиеся, работодатели и (или) их объединения и профессорско-преподавательский состав. При

включении программ ДПО в единую ВСОКО проведение опросов среди указанных категорий представляется фактором, повышающим степень объективности оценочных процедур, при условии, что они были причастны к реализации той или иной программы, то есть выступали либо в роли слушателей, либо заказчиков, либо лекторов-экспертов.

Считаем возможным использование по аналогии индикатора ВСОКО и в части тематики опросов. В роли респондентов анкеты об удовлетворенности качеством реализации программ ДПО могут выступать слушатели и работодатели (заказчики) программ ДПО, а в определении уровня качества условий осуществления образовательной деятельности – педагогические работники и обучающиеся.

Таким образом, создание интеграционной модели ВСОКО, включающей программы ДПО, представляет собой перспективное направление развития указанной системы. Встраивание в существующие механизмы оценки нового вида образовательных программ, с одной стороны, позволяет использовать апробированные инструменты ВСОКО, избежать работы «с чистого листа», экстраполируя имеющийся опыт, тем самым создав условия для своевременного проведения корректирующих процедур и постоянного повышения уровня качества дополнительных профессиональных программ.

Список источников

1. Парамонов И. Ф. Внутренняя система оценки качества в дополнительном профессиональном образовании конфессионального вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 4А. С. 765–771. DOI 10.34670/AR.2023.82.73.092.
2. Солодкова Е. А., Степанова И. Ю. Оценка качества условий реализации программ дополнительного профессионального образования как механизм внутренней оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2017. № 1 (2). С. 141–147. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-usloviy-realizatsii-programm-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-mehanizm-vnutrenney-otsenki> (дата обращения: 29.01.2025).
3. Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации аккредитационного мониторинга системы образования: Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Министерства просвещения РФ, Министерства науки и высшего образования РФ от 24 апреля 2023 г. № 660/306/448. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301699483> (дата обращения: 04.02.2025).
4. Аналитический отчет по итогам проведения аккредитационного мониторинга системы образования по основным профессиональным образовательным программам высшего образования. URL: <https://nica.ru/Contents/Item/Display/5561> (дата обращения: 04.02.2025).
5. Игнатович Е. В., Ершова Н. Ю., Екимова Т. А. Методика оценки качества программы дополнительного профессионального образования в ходе ее апробации // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2016. Вып. 29. С. 61–76.

Статья поступила в редакцию 05.02.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 05.02.2025; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Алексей Николаевич Пятач

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

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье сделан акцент на возрастающей значимости цифровых технологий и онлайн-ресурсов как средств передачи учебной информации в образовательном процессе. Дается оценка масштаба использования студентами первого курса информационных технологий в системе передачи учебной информации. Выявляются перспективы совершенствования работы в образовательной электронной среде учителей физической культуры. Результаты показывают значимость интеграции информационных технологий в процесс обучения для обеспечения качественной подготовки специалистов в области физической культуры.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; физическая культура; подготовка учителей; цифровизация; коммуникативное взаимодействие.

Aleksei N. Pyatach

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, a@pyatach.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

Abstract. The article examines the growing role of digital technologies and online resources in educational information delivery. It assesses first-year students' use of information technologies in learning processes and identifies opportunities for enhancing electronic educational environments for physical education teachers. The findings demonstrate the critical importance of integrating information technologies to ensure high-quality professional training in physical education.

Keywords: information and communication technologies; physical education; teacher training; digitalization; communicative interaction.

Физическая культура – более чем общее понятие в профессиональной подготовке будущих специалистов, так как сама физическая культура включает в себя множество видов деятельности со своими особенностями и характеристиками. Например, игровые виды спорта, циклические и ациклические упражнения и т. п. Для каждого вида двигательной активности требуется своя материальная база. Так, для гимнастики нужен специфический инвентарь, который не похож на тот, который нужен для занятий легкой атлетикой. Несмотря на то, что в своей методической основе физическая культура и спорт неразрывно связаны, на практике они парадоксально далеки друг от друга. Различия становятся более глубокими при рассмотрении профессиональных аспектов, в которых спорт обретает соревновательную суть и становится основным видом деятельности человека. Физическая культура в контексте обучения детей в образовательных учреждениях выступает своеобразным проводником формирования гармоничной личности, где движения и упражнения становятся неотъемлемой частью здорового человека.

Физическая культура, безусловно, предполагает преимущественно практическую составля-

ющую, суть которой состоит в движении и механическом выполнении упражнений. Вместе с тем физическая культура имеет богатую историю развития в качестве общественного явления и обширное научно-теоретическое поле, перманентно находящееся в состоянии динамических преобразований. Данное обстоятельство обуславливает постоянно возрастающие требования к профессиональному уровню современных специалистов, которым для оперативного обмена информацией все чаще приходится обращаться к соответствующим средствам. Будущий учитель физической культуры не исключение. Исходя из специфики профессиональной деятельности, подготовка будущего учителя физической культуры осуществляется преимущественно на практических занятиях и предполагает существенно меньший объем теоретического обучения, чем подготовка других специалистов в области образования. При этом возникает затруднение, заключающееся в том, что учебное время, предусмотренное учебным планом для самостоятельной работы студентов, далеко не всегда обеспечивается современными дидактическими средствами самоподготовки.

Под современными средствами обучения мы прежде всего понимаем те из них, которые обе-

спечивают информационно-коммуникативное взаимодействие, где информационная часть выступает обобщающим понятием для двух смежных взаимодополняющих друг друга. Первое из них – информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ), внутри которых выделяются средства, непосредственно позволяющие передавать информацию – компьютеры, смартфоны, интерактивные доски и т. п. Второе – цифровизация в обучении как процесс интеграции ИКТ в образовательное пространство. Коммуникативная составляющая есть ни что иное как одна из частей естественного процесса общения, являющегося необходимым инструментом профессиональной деятельности педагога [1]. Коммуникация в информационном пространстве осуществляется примерно по тем же правилам, что и в очном формате, но с некоторыми дополнениями, так как данный процесс не всегда рассматривается как передача аудиальной и визуальной информации. Взаимодействие рассматривается как взаимная связь между субъектом и объектом коммуникации. На уровне взаимодействия подразумевается согласованность коммуникации в цифровой среде. Потребность в информационном обмене существует как у объекта коммуникации, то есть студента – будущего учителя физической культуры, так и у педагогов, реализующих образовательные программы.

В своей статье В. Л. Крайник и Т. А. Новикова утверждают, что живое взаимодействие на основе речевой коммуникации занимает ведущую роль в педагогическом процессе [2]. Авторы выделяют важные аспекты коммуникации для будущего учителя физической культуры и делают акцент на том, что нецелесообразно рассматривать педагога по физической культуре в отрыве от его коммуникативных навыков и культуры общения. Мы согласны с этим утверждением, но считаем, что возможности, предоставляемые современными технологиями, должны использоваться в полной мере в том числе и будущими учителями физической культуры. Физическая культура точно так же, как и другие учебные предметы, развивается сообразно времени, в котором находится. Подтверждением тому служат такие очевидные тенденции, как цифровизация общих образовательных учреждений, ссузов, вузов, спортивных секций, детско-юношеских спортивных школ и т. д. Возможности использования современных технологий отражены в работах Н. В. Апатовой [3], А. А. Вербицкого [4],

Т. П. Ворониной [5] и др. Коммуникативные компетенции современного поколения в контексте цифровизации обучения рассмотрены И. И. Толстиковой, О. А. Игнатьевой, К. С. Кондратенко, А. В. Плетневым [6]. Важно отметить, что, говоря об информатизации обучения, мы делаем акцент не столько на устройствах для передачи данных, сколько на системе коммуникации, опирающейся на технологии, внутри которых существуют закономерности поведения и выстраивания взаимодействия.

Одной из распространенных форм информационно-коммуникативного взаимодействия является «модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения» – MOODLE. Не будучи абсолютно новой для процесса профессиональной подготовки педагогов, система MOODLE предоставляет достаточно широкие возможности коммуникации, в том числе и возможность полностью дистанционного обучения. В профессиональной подготовке MOODLE чаще рассматривается как дополнительное средство обучения, не сводя его только к собственным инструментам. Как правило, данная система функционирует параллельно с классическим академическим обучением. При сбалансированном использовании MOODLE расширяет возможности педагога и позволяет студентам, помимо академического обучения, эффективно выстроить и самостоятельную работу. Границы использования MOODLE определяются лишь творчеством педагога и логикой обучения.

Таким образом, актуальность предпринятого исследования определяется сложившимся противоречием между необходимостью повышения результативности самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры и недостаточной разработанностью дидактических средств, основанных на широком использовании интерактивных форм обучения. Практические занятия могут и должны сопровождаться дополнительными теоретическими курсами обучения, в рамках которых организовано информационно-коммуникативное взаимодействие. Научная проблема исследования состоит в поиске путей устранения выявленного противоречия. Предполагаем, что разнообразие и эффективность передачи информации внутри цифровой среды не только не навредит очному взаимодействию педагога и студентов, но и дополнит его, создав предпосылки для формирования специфической мотивации обучения.

В институте физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета было проведено анкетирование среди студентов первого курса обучения по различным направлениям подготовки. Были опрошены студенты следующих профилей: «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и Дополнительное образование». Анкета содержала как открытые, так и закрытые вопросы с одним или несколькими вариантами ответов. В анкетировании приняли участие 55 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. Анализ результатов анкетирования был проведен с помощью математико-статистических методов обработки данных. Целью исследования являлось определение роли и значимости информационно-коммуникативного взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя физической культуры. Использование ИКТ в обучении рассматривается как процесс, происходящий априори и являющийся составной частью изучаемой проблемы информационно-коммуникативного взаимодействия.

Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что в целом студенты продемонстрировали положительное отношение к информационно-коммуникационным технологиям в образовательном процессе, что подтверждается рядом показателей.

1. Важность ИКТ. 56,4 % опрошенных считают, что ИКТ играют важную, а 25,6 % – очень важную роль в обучении. Это свидетельствует о том, что более 82 % студентов воспринимают ИКТ как эффективный образовательный инструмент. Примечательно, что только 17,9 % остаются нейтральными, подчеркивая тем самым преобладание в студенческой среде позитивного восприятия.

2. Использование ИКТ. 97,5 % опрошенных активно используют ИКТ в своем обучении. Это практически вся выборочная совокупность, что говорит о высокой интеграции технологий в учебный процесс.

3. Предпочтения среди технологий. Наибольшее значение студенты придают MOODLE – 82,1 %. Это показывает, что они предпочитают глубоко структурированные платформы для организации учебного процесса. Социальные сети (61,5 %) также активно используются, однако это может указывать на их применение для неформального общения и обмена информацией.

4. Другие технологии. Мобильные приложения (51,3 %) и видеоуроки (35,9 %) также имеют

значительное, но менее выраженное использование. Это может говорить о том, что студенты ищут дополнительные ресурсы для самообразования и углубления знаний.

5. Значимость ИКТ для передачи информации. 84,6 % студентов подчеркнули высокую значимость ИКТ для передачи учебной информации, что дополнительно подтверждает их важность в образовательном процессе.

6. Влияние ИКТ на учебную мотивацию. 71,8 % респондентов отметили положительную роль ИКТ в повышении мотивации обучения.

Обобщенные данные показывают, что студенты активно воспринимают и используют ИКТ как неотъемлемую часть своего обучения, а это в свою очередь открывает возможности для дальнейшего совершенствования образовательных процессов.

Кроме того, полученные в опросе сведения о взаимодействии студентов с информационно-коммуникационными технологиями в обучении раскрывают несколько важных моментов.

Удобство и простота. Большинство респондентов, а именно 82,1 %, оценивают ИКТ как удобный и востребованный инструмент, подчеркивая его роль в упрощении процесса профессиональной подготовки. Это свидетельствует о том, что технологии действительно способны сделать обучение более эффективным, если они правильно интегрированы в образовательный процесс.

Технические проблемы. 51,3 % опрошенных отмечают, что сталкиваются с техническими проблемами. Это может существенно влиять на качество обучения и мотивацию студентов. Важно выявить конкретные причины этих проблем и работать над их устранением, чтобы повысить уровень удовлетворенности и вовлеченности.

Недостаток навыков. Выявлено, что 28,2 % студентов испытывают недостаток навыков ИКТ. Это особенно актуально для студентов первого курса, которые только начинают адаптироваться к новым технологиям. Недостаток опыта может быть серьезным барьером, поэтому следует рассмотреть возможность введения курсов или тренингов по основам работы с ИКТ.

Форматы обучения. Несмотря на высокий интерес к дистанционному формату взаимодействия (87,2 %), 82,1 % студентов предпочитают очный формат. Это может быть связано с тем, что на первом курсе обучения студенты нуждаются в более прямом взаимодействии с преподавателями и одногруппниками для лучшего усвоения

учебного материала и поддержки в адаптации к университетской жизни.

Хотя ИКТ воспринимаются как полезные и удобные, наличие технических проблем и недостаток навыков у студентов подчеркивают необходимость дополнительного обучения и технической поддержки. Кроме того, важно учитывать предпочтения студентов в отношении форматов, чтобы обеспечить максимально комфортные условия для их обучения и развития.

Исследуемый процесс профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры не ограничивается использованием MOODLE исключительно в учебных целях, то есть без учета встроенных интерактивных возможностей данной системы. Мы рассматриваем ее не только как удобную оболочку для осуществления собственно учебных действий, но и как цифровую среду для обмена оперативной информацией иного характера (организационного, культурного, бытового и др.), интенсифицирующей учебный процесс с одновременным улучшением его качества. Таким образом, информационно-коммуникативное взаимодействие выступает для студентов перспективной и весьма действенной возможностью для развития своих коммуникативных навыков, имеющих высокую профессиональную значимость для будущего учителя физической культуры.

Проведенное исследование позволяет убедиться в том, что проблема информационно-коммуникативного взаимодействия является перспективным направлением совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Будучи исконно практическим предметом, физическая культура в современном мире может и должна дополняться теми возможностями, которые предоставляет время. В двигательном плане человек ограничен возможностями организма и здесь технически сложно предоставить будущим педагогам множество нововведений, чего нельзя сказать про информационно-коммуникативную составляющую обучения будущих учителей физической культуры. При этом одним из ключевых ресурсов, выявленных в процессе анкетирования, выступает высокий мотивационный ИКТ, это дает основания для вывода о том, что использование мультимедийных материалов и специализированных платформ по

типу MOODLE может делать процесс обучения более увлекательным и доступным. Это может служить достаточно серьезным аргументом для вузовских преподавателей при подготовке будущих учителей физической культуры.

Наряду с выявленными достоинствами информационно-коммуникативного взаимодействия также были обнаружены определенные недостатки, устранение которых во временной перспективе позволит вывести профессиональную подготовку будущего учителя физической культуры на качественно новый уровень. К таковым следует отнести недостаточный навык передачи информации, выбор неправильных речевых стратегий и шаблонов поведения. Более серьезные трудности, которые порой не поддаются разрешению как студентами, так и преподавателями, создают проблемы технического характера, способные в отдельных случаях сделать информационно-коммуникативное взаимодействие невозможным. Это говорит о высоком потенциале роста эффективности и модернизации данной сферы профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

Специфика физической культуры определяет преимущественно очный формат взаимодействия, несмотря на отсутствие безусловной привязки к нему. Но информационно-коммуникативное взаимодействие не только не мешает непосредственному живому общению субъектов учебного процесса, но и создает условия для раскрытия потенциала тех из них, кто испытывал бы трудности, не имея такой возможности. Считаем, что информационно-коммуникативное взаимодействие в актуальной действительности требует особого внимания, так как информационные технологии не только уже неразрывно связаны с людьми, но и ситуация, при которой они могли бы утратить свою значимость маловероятна. Профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры в очном формате успешно ведется на протяжении многих десятилетий. Методика такой подготовки относительно неизменна в своей концептуальной основе, однако изменчив контекст обучения. Современные условия требуют от учителя адекватного восприятия реальности и готовности вести свою профессиональную деятельность в иной, соответствующей настоящему времени, образовательной парадигме.

Список источников

1. Кулаченко М. П. Педагогическое общение: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2025. 152 с.
2. Крайник В. Л., Новикова Т. А. Современные подходы к развитию коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 264–266.
3. Апатова Н. В. Компьютерное обучение: вопросы дидактики // Проблемы современного педагогического образования. 2016. Вып. 51, ч. 1. С. 23–31.
4. Вербицкий А. А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 7. С. 10–13.
5. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: Информатика, 1995. 220 с.
6. Цифровое поведение и характеристики личности поколения Z в условиях глобальной цифровизации / И. И. Толстикова, О. А. Игнатьева, К. С. Кондратенко, А. В. Плетнёв // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2020. Вып. 4. С. 103–115.

Статья поступила в редакцию 09.03.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 09.03.2025; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

УДК 37.016:811.111

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-61-67

Ирина Григорьевна Суханова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, irinaserova5@yandex.ru

СТРАТЕГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

Аннотация. Современному исследователю необходимо изучение зарубежного опыта. Целью данной статьи является описание алгоритма работы с англоязычным научным текстом для аспирантов неязыковых направлений подготовки. Применение методов проблемного изложения и объективной герменевтики позволили разработать стратегию смыслового чтения научного текста на английском языке с учетом жанровой специфики англоязычного научного текста и его языковой репрезентации. В статье предлагается описание модели читателя-исследователя, формирование которой позволяет эффективно применять разработанную стратегию.

Ключевые слова: герменевтика; контент-анализ; модель читателя; научный текст; понимание; смысловое чтение.

Irina G. Sukhanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, irinaserova5@yandex.ru

THE STRATEGY OF CONSCIOUS READING SCIENTIFIC TEXTS IN ENGLISH

Abstract. Contemporary academic research requires scholars across all scientific disciplines to actively incorporate international perspectives and methodologies into their work. The purpose of this article is to describe the way how to read and interpret scientific texts in English. The objective hermeneutics method and content analysis method were applied to develop a strategy of conscious reading scientific text in English. The article focuses on the genre features of the scientific text in general and the language representation of scientific knowledge in English. The article proposes a description of the reader-researcher model, the formation of which contributes to effective understanding of the text.

Keywords: hermeneutics; content analysis; reader's model; scientific text; comprehension; conscious reading.

Одним из основных векторов содержания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования остается развитие функциональной грамотности обучающихся. Показателем профессионализма, обязательной составляющей подготовки становится информационное мышление специалиста, т. к. информатизация всех сфер общественной жизни влияет на изменение механизмов восприятия, запоминания, интерпретации информации, ее критического осмысления [1, с. 29]. Интеграция науки и практики на основе профессионально-творческой направленности обучения ориентирована на развитие опыта самообразовательной исследовательской деятельности [2]. В рамках ФГОС выпускник, освоивший программу аспирантуры, должен обладать способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, в том числе в междисциплинарных областях, владением культурой научного исследования, готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках [3]. Формирование этих компетенций невозможно без умения эффективно работать с научным текстом на иностранных языках, в частности на английском. Читательская грамотность, как компонент функциональной грамотности, подразумевает способность обучающегося осуществлять смысловое чтение письменного текста, т. е. воспринимать

текст любого жанра, анализировать и оценивать информацию, в нем содержащуюся, а также извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с поставленными исследовательскими задачами [4]. При осуществлении смыслового чтения происходит полное погружение в семантические и идейные свойства произведения, что позволяет максимально точно понять содержание текста, интерпретировать извлеченную информацию и результативно осуществлять познавательную деятельность.

Целью настоящего исследования является формирование алгоритма работы с англоязычным научным текстом для аспирантов неязыковых направлений подготовки. Объект исследования – англоязычный научный текст. Предмет исследования – структура научного текста и особенности языковой репрезентации научного знания в текстах на английском языке.

Принимая во внимание, что в современной научной литературе одним из наиболее распространенных языков является английский, исследователю невозможно обойтись без погружения в англоязычную академическую среду. Именно поэтому одним из актуальных направлений лингвистических исследований признается анализ специфических черт англоязычного научного текста, который претерпевает изменения вследствие увеличения потока информации, в том числе и научного содержания, изменения фокуса

восприятия сложной научной информации реципиентом, стремления «упростить» сложные данные и популяризировать науку. Теоретический анализ научной литературы, метод объективной герменевтики и контент-анализ позволили в итоге разработать стратегию смыслового чтения англоязычного научного текста.

Модель читателя-исследователя

Проблема интерпретации иноязычного письменного текста любого жанра остается в фокусе внимания лингвистов, так как процессы понимания и восприятия текста зависят от многих факторов, в том числе и экстралингвистических. Применение метода объективной герменевтики позволяет определить взаимосвязи между высказыванием и его контекстуальными условиями, а также предполагает сегментирование текста с целью его глубокой интерпретации [5, с. 279; 6]. Стоит отметить, что при чтении текста, в том числе и научной литературы на иностранном языке, процессы понимания активируются и взаимодействуют по следующему алгоритму: от понимания реципиент идет к интерпретации; от интерпретации – к лучшему пониманию; от более совершенной интерпретации – к еще лучшему пониманию. Однако основой глубокого понимания научного текста является организация эффективной предварительной работы [7].

Необходимость исследовать оригинальный текст, чтобы систематизировать и определить специфические характеристики конкретного текста, т. е. применить метод контент-анализа, требует глубокой проработки материала [5, с. 93]. По мнению У. Эко, автор любого текста кодирует его, ориентируясь на возможного читателя и таким образом создает некую модель читателя, который сможет адекватно интерпретировать предлагаемую информацию. Хорошо организованный текст предполагает определенный тип компетенции своего читателя [8, с. 12]. Для организации эффективной работы с текстом, необходимо моделировать восприятие информации, закодированной в тексте, опираясь на когнитивные способности реципиента [9; 10; 11]. Автор научного текста адресует свое произведение подготовленному читателю, специалисту в данной области научного знания, читателю-исследователю. Такой читатель должен быть готов к восприятию предлагаемой информации. Именно поэтому задачами нашей работы становятся описание модели читателя-исследователя и разработка стратегии анализа современного научного текста на английском языке.

Прежде всего, следует уточнить, какими свойствами обладает научный текст вообще и англоязычный научный текст в частности. Далее определить стратегию смыслового чтения, состоящую из ряда приемов, необходимых для эффективной работы с научным текстом, которые формируют модель читателя-исследователя и позволяют эффективно декодировать научный текст на английском языке. Понимание и осмысление научного текста на английском языке предполагает преодоление дополнительных трудностей. А. О. Стеблецова в своих исследованиях выделяет несколько категорий трудностей или «барьеров», преодоление которых позволит читателю эффективнее работать с письменным научным текстом на английском языке. Читателю-исследователю приходится преодолевать не только лингвистические и лингвокультурные барьеры, но и дискурсивно-когнитивные препятствия. Работа с англоязычным научным текстом требует даже от подготовленного читателя перестройки собственного, привычного восприятия русскоязычного научного текста, чтобы подстроиться под англоязычный научный стиль, специфику изложения информации, обусловленную национально-культурными особенностями авторов, и нормы аргументации, принятые в данном языковом сообществе [12].

Очевидно, что научный текст отражает особенности научного стиля речи. Научный стиль, как функциональный стиль, нацелен на реализацию науки как формы общественного сознания, связан с научной сферой общения и научно-теоретической формой мышления. Научно-теоретическая форма мышления определяет цель и задачи научной коммуникации [13, с. 213]. При этом научные тексты фиксируют и хранят важнейшую познавательную ценность – научное знание. Научное знание, как продукт познавательной деятельности, может быть представлено в виде научного текста или «линейной развертки авторского замысла» [14, с. 5]. К основным стилевым чертам научной речи относятся: обобщенность и отвлеченность, подчеркнутая логичность, доказательность, точность, что на уровне языка репрезентируется при помощи нейтральных и книжных слов с обобщенным и отвлеченным значением, употребления соответствующей терминологии и однозначных слов и выражений, признанных устойчивыми в конкретном разделе научного знания.

В текстах научного стиля отражается теоретическое мышление в понятийно-логической форме. Такие тексты отличаются намеренной от-

влеченностью от случайного, отражая основное назначение науки – вскрывать закономерности. Структуре научного текста свойственно логическое и последовательное изложения мнения и умозаключения автора, целью которого является сообщение нового знания о действительности и доказательство его истинности [15, с. 211]. Содержательная структура научного текста представляет собой сложную систему смыслов. На содержание научного текста, как вербализованное знание, оказывает значительное влияние эпистемическая ситуация. Эпистемическая ситуация – это совокупность взаимосвязанных признаков познавательной деятельности в единстве составляющих ее компонентов, которые влияют на формирование научного текста и определяют его стилевую специфику [16]. Научное знание, зафиксированное в тексте, отражает то, что изучается (*онтологический аспект*); какими способами это знание получено и в каких логических формах существует (*методологический аспект*); степень достоверности, актуальности и значимости этого нового знания (*аксиологический аспект*); индивидуальный стиль мышления исследователя – автора текста (*рефлексивный аспект*) и трансформирует экстралингвистические факторы познавательной деятельности в собственно лингвистические или текстовые (*коммуникативно-прагматический аспект*) [14, с. 48].

Стратегия смыслового чтения научного текста

Стратегия смыслового чтения научного текста на английском языке представляет собой комбинацию нескольких приемов, последовательное выполнение которых приводит к наиболее полному, глубокому пониманию оригинального текста.

Первый прием стратегии смыслового чтения научного текста на английском языке – это целеполагание, т. е. определение цели работы с конкретным текстом. Цели могут быть разными: от беглого прочтения до детального понимания текста. Для беглого прочтения достаточно быстро пробежаться взглядом по тексту, чтобы понять, о чем идет речь, и отметить в тексте информацию, которая соответствует цели исследования. Если перед читателем-исследователем стоит задача пополнить материал исследования, то работа с текстом потребует более внимательного прочтения разделов текста. В процессе чтения следует отметить конкретные научные мнения и выписать примеры, подтверждающие эти мнения. Детальное понимание текста требует больших временных затрат, поэтому, прежде всего, необходимо

определить методы работы с данным текстом. В процессе работы с текстом следует делать заметки, структурировать данные и фиксировать их в виде таблиц, диаграмм, классификаций и пр.

Прием «Целеполагание» позволяет подготовиться ко второму приему стратегии смыслового чтения научного текста – «Планирование» – составление плана работы с текстом. План работы с научным текстом на английском языке подразумевает два важных этапа: предварительное прочтение текста и детальное изучение текста. Предварительный этап работы начинается со знакомства с автором. Информация об авторе, о его предыдущих и последующих публикациях может многое рассказать о тексте для анализа. Также необходимо уточнить время публикации именно этой работы, данная информация покажет, в каком направлении работал автор на этапе подготовки издания, на каком уровне было научное знание соответствующей отрасли науки, какое место данный автор занимал в научном сообществе в тот период. Далее необходимо изучить и перевести на русский язык оглавление, выписать термины, которые в нем используются, и определить соответствующие им термины, принятые в русскоязычной научной коммуникации. Как правило, в научных монографиях есть список ключевых слов или предметно-тематический указатель. Следует внимательно изучить эти данные, что станет необходимым этапом составления глоссария для работы с конкретным текстом. Подготовленный глоссарий позволит перейти к детальному изучению текста, которое начинается с прочтения введения, заключения и аннотаций каждой главы. Научный текст в отличие от художественного не предполагает интриги, которая способствует мотивации к последовательному раскрытию сюжетной линии в процессе чтения. Для эффективного восприятия смысла информации, изложенной в научном тексте, читателю необходимо знать заранее, к каким выводам приходит автор. Это знание позволит критически оценивать утверждения автора по ходу чтения.

Следующим необходимым этапом детального изучения англоязычного научного текста является перевод названия книги и заголовков каждой главы или раздела на русский язык. Интерпретация заголовка – это обозначение траектории восприятия информации, содержащейся в тексте. Американский исследователь Дэйвид Порущ, который занимался машинной обработкой текста, разработал классификацию, отражающую основ-

ные особенности заголовков научных статей [17]. Согласно его классификации, существует 4 типа заголовков:

1) заголовок содержит название проблемы, гипотезы или теории, которые проверяются или обсуждаются в статье;

2) заголовок содержит название исследуемого явления или предмета;

3) заголовок содержит название метода, используемого для исследования явления;

4) заголовок содержит краткое описание полученных результатов.

Определение типа заголовков, которые использует автор исследуемого произведения, позволит читателю частично познакомиться как с направлением исследования, так и с позицией автора, а также определить, о каких результатах эксперимента будет идти речь.

Работа с главами внутри монографии и отдельно взятой научной статьей аналогична. После беглого просмотра главы / раздела / статьи и перевода названия необходимо прочитать аннотацию, в которой представлен краткий обзор данного раздела текста. В аннотации, как правило, содержится обоснование исследования, его основные результаты и как они были обнаружены, а также некоторая интерпретация этих результатов авторами. Далее переходим к детальному прочтению основного текста. И здесь русскоязычный читатель-исследователь сталкивается с лингвистическим барьером, когда языковой опыт оказывается недостаточным для эффективного освоения содержания текста. Перевод англоязычного текста, во-первых, является очень времяёмким, во-вторых, применение современных технологий, к сожалению, пока не позволяет получить качественный текст, соответствующий необходимому стандарту. Поэтому современному исследователю приходится работать с большим объемом научного текста на английском языке самостоятельно. Знание стратегий снятия лингвистического барьера позволяет получать актуальную информацию в ее оригинальном изложении и развивать навыки научной коммуникации на английском языке.

Следует отметить, что языковая репрезентация научного знания в тексте зависит от экстралингвистических или внутрителивых стилиобразующих факторов научного стиля, к которым относятся следующие аспекты:

- разнovidность или отрасль науки;
- время написания текста;

- жанр (монография, учебник, статья, доклад, справочное издание и пр.);

- направленность содержания (теоретическая, практическая, собственно-информационная, иллюстративная или историко-библиографическая);

- особенность предмета науки и степень его отвлеченности или конкретности;

- применяемый метод исследования (экспериментальный, логико-теоретический, математический);

- тематика;

- композиционные части (введение, основная часть, вывод или заключение, вставки);

- способ изложения (описательный, повествовательный, рассуждающий, полемический и др.);

- выражение авторской позиции и проявление авторской индивидуальности [13, с. 91].

Экстралингвистические стилиобразующие факторы научного стиля обуславливают первичные стилиобразующие факторы, языковая репрезентация которых в тексте обеспечивает содержательную и композиционную целостность изложения информации, что достигается с помощью использования соответствующих языковых средств.

Англоязычный научный текст

Научный текст на английском языке характеризуется довольно жесткими нормами. Содержание научного текста требует логичности и доказательности, что отражается в синтаксическом построении научного текста и его лексическом оформлении [18]. Необходимость аргументировать высказываемое, акцентировать внимание читателя на главных моментах, облегчить понимание предложенной теории приводит к широкому использованию параллельных конструкций и вводных слов (*firstly, secondly, research indicates that, it is widely known that* и т. д.). Особую проблему стилистики научного текста составляет выражение авторского мнения, модальность и связность текста. В научных текстах негуманитарной направленности практически нет отступлений и развернутого повествования. Структура текста плотная и иерархическая (тема, подтемы, детали, примеры, ссылки и т. п.), что следует учитывать при работе с текстом такого типа.

Австралийский лингвист Майкл Халлидей выделяет следующие аспекты англоязычного научного текста:

- взаимосвязанные определения (*interlocking definitions*);

- технические таксономии (*technical taxonomies*);
- специальные выражения (*special expressions*);
- лексическая плотность текста (*lexical density*);
- синтаксическая неоднозначность (*syntactic ambiguity*);
- грамматическая метафоризация (*grammatical metaphor*);
- семантическая прерывность (*semantic discontinuity*) [19, с. 162].

Лексическая плотность текста и синтаксическая неоднозначность конструкций способствуют грамматической метафоризации научного текста, когда одна грамматическая форма заменяется другой, например, вместо предикативной конструкции «местоимение/существительное плюс глагол» используется номинативная конструкция, например *his departure* вместо *he departed*. Кроме того, грамматическая метафора проявляется в сложных существительных и в номинализации других частей речи (прилагательных и глаголов). В результате, многосложные слова, образованные при помощи аффиксации, получают новые значения. Такого рода номинализация, или образование существительного от прилагательного или глагола, является отличительной чертой грамматической метафоричности научных текстов [20]. Так, например, в научном тексте часто встречаются существительные, образованные при помощи суффиксов *-ation*, *-sion*, *-tion*, *-ion*, например *condensation*, *refraction*, *induction*, *resonance*, *reaction*, *radiation*, *fusion*, *erosion* и многие другие. Процесс номинализации позволяет «упаковать» сложную информацию в лаконичную форму, простую и понятную с грамматической точки зрения в окружающем ее контексте. Таким образом достигается большая емкость понятия [21, с. 78].

Лексические средства, использующиеся в научном тексте, представлены такими группами, как общеупотребительная лексика (*general terms*) – термины, которые могут употребляться в разных областях научной коммуникации, специализированная лексика (*specialized terms*) – слова, свойственные научной речи, и технические термины (*technical terms*) или термины, традиционно использующиеся в конкретной области научного знания [22]. Зачастую целью научного текста становится отражение лабораторного опыта или экспериментального исследования, что отражается в выборе лексических средств с обобщенным значением, в частности, таких

глаголов, как *produce*, *engender*, *power*, *energize*, *propel* и др. Языковые средства, использующиеся в научном тексте, призваны подчеркнуть объективность излагаемых идей. Именно поэтому научному тексту не свойственно повествование от первого лица и использование эмоционально-окрашенной лексики, что придает большую достоверность описываемой информации. В целом научный текст похож на лабораторную инструкцию или отчет, что требует использования таких глаголов, как *observe*, *measure*, *calculate*, *predict*, *graph*, *examine*, *align*, *connect* и др.

В английском языке научная лексика зачастую представлена словами греческого (*dendrochronology*, *electroencephalogram*, *hydrodynamics* и др.) и латинского (*arborvitae*, *toxemia*, *viviparous* и др.) происхождения. Знание корней греческого и латинского происхождения и их семантики позволит русскоязычному читателю понять значение того или иного термина без дополнительного обращения к словарю. Так, у английских слов *arbour*, *arboreal*, *arboretum*, *arboricultural*, *arboriculture*, *arborist* один латинский корень *arbor-*, который означает «дерево». Например, в следующем контексте используется слово *arboretum* вместе с его синонимом широкого значения – *garden*: *An arboretum may be a collection in its own right or a part of a botanical garden. Important U.S. arboreta include the Arnold Arboretum of Harvard University (Jamaica Plain, Massachusetts) and the United States National Arboretum in Washington, D.C.* (пример взят из энциклопедии «Британника» [23]). Или, например, слова с греческим корнем *pous-/pod-/ped-*, значение которого «нога», часто встречаются в медицинской литературе (*podiatry*, *podiatrist*, *podiatric*) или в текстах по биологии (*centipede*, *octopus*, *gastropod*).

Заключительным этапом работы с научным текстом на английском языке является краткое изложение содержания текста – прием «Реферирование». Оформление полученных результатов в виде реферата с использованием устойчивых языковых клише на русском и/или на английском языке позволит читателю-исследователю переосмыслить информацию, структурировать полученное знание и в дальнейшем использовать полученный текст в научной коммуникации. Схематично стратегию смыслового чтения научного текста на английском языке можно представить в виде плана (см. табл.).

Приемы стратегии смыслового чтения научного текста на английском языке

Стратегия смыслового чтения научного текста на английском языке		
Прием	Цель	Действие
1. Целеполагание	Беглое прочтение	Быстро ознакомиться с текстом; отметить в тексте релевантную информацию
	Пополнение материала исследования	Внимательно прочитать основные разделы текста; отметить конкретные научные мнения; выделить примеры, подтверждающие эти мнения
	Детальное понимание	Сделать заметки по тексту; структурировать данные; фиксировать их в виде таблицы, диаграммы или классификации
2. Планирование	Предварительное прочтение текста	Изучить информацию об авторе научного труда и времени его публикации; изучить и перевести на русский язык оглавление; выписать термины, которые используются в оглавлении; составить глоссарий
	Детальное изучение текста	Прочитать введение, заключение и аннотации каждой главы; перевести название книги и заголовки каждой главы или раздела на русский язык; прочитать аннотации каждой главы; прочитать основной текст, принимая во внимание языковые особенности англоязычного научного текста
3. Реферирование	Изложение содержания текста	Оформить полученные результаты в виде реферата с использованием устойчивых языковых клише на английском языке

Отдельно стоит отметить, что третий прием стратегии – «Реферирование» – не должен исключаться из работы с текстом. Этот финальный этап способствует критическому осмыслению полученной информации. Кроме того, такие клише, как “*The author starts by telling about...*” («Автор начинает с рассказа о том, что...»); “*The (third) part touches upon the problem of...*” («(Третий) раздел касается проблемы...»); “*Much attention is drawn to...*” («Большое внимание уделяется...») и другие, позволяют представить информацию в объективном виде, выделить основные темы и умозаключения. Изложение информации, предложенной в научном тексте, также требует использования таких глаголов, как *approximate* (аппроксимировать), *deduce* (заключать), *demonstrate* (демонстрировать), *disprove* (опровергать), *dispute* (оспаривать), *evidence* (свидетельствовать), *extrapolate* (экстраполировать), *illustrate* (иллюстрировать), *prove* (доказывать), *question* (подвергать сомнению), *reject* (отвергать), *show* (показывать) и др., значение которых отражает интенцию автора. При помощи слов со значением степени читатель-исследователь может отразить свое мнение по поводу прочитанного. Это, например, такие наречия, как *briefly* (кратко), *thoroughly* (тщательно), *adequately* (адекватно), *sufficiently* (достаточно), *inadequately* (неадекватно), *insufficiently* (недостаточно), *partially* (частично) и другие, что позволяет включить в одно высказывание как информацию, предло-

женную автором текста, так и собственное мнение читателя относительно этих данных.

Чтение научного текста на английском языке требует от его читателя не только погружения в смысл текста, но и переработки полученного знания посредством реферирования содержания этого текста на языке оригинала, что в конечном итоге формирует модель читателя-исследователя. Модель читателя-исследователя описывает подготовленного читателя, который способен: а) декодировать лингвистический, лингвокультурный и дискурсивно-когнитивный коды текста; б) перестраивать привычное восприятие научного текста на родном языке для погружения в англоязычный научный стиль; в) осознавать информацию, аргументацию и стиль изложения, обусловленные национально-культурными особенностями автора и нормами научной коммуникации, принятыми в данном языковом сообществе. Стратегия смыслового чтения научного текста на английском языке предполагает поэтапный переход от целеполагания и планирования к реферированию текста. Последовательное и внимательное отношение к каждому этапу работы позволяет наиболее эффективно интерпретировать текст. Предварительная работа с англоязычным научным текстом, снятие языковых трудностей и подготовка тематического глоссария обеспечивают читателю-исследователю возможность развить свой уровень знаний в конкретной научной области.

Список источников

1. Кулиш В. В., Матвеева Н. А., Тумбаева Н. В. Структура информационной культуры участников образовательного процесса // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 28–32.
2. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации: монография / Т. М. Балыхина, М. С. Нетесина, С. А. Юрманова [и др.]. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2016. 598 с.
3. ФГОС 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-06-01-obrazovanie-i-pedagogicheskie-nauki-uroven-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikacii-902/> (дата обращения: 01.03.2025).
4. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности. М.: [б. и.], 2022. 136 с.
5. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер. Харьков : Гуманитарный центр, 2009. 356 с.
6. Блох М. Я., Алешина Е. Ю. Стратегия и тактика объединения дисциплин для исследовательского действия в лингвистике // Язык: мультидисциплинарность научного знания. 2023. № 6. С. 5–10.
7. Майзенгер Н. В., Суханова И. Г. Современные подходы к обучению чтению оригинального художественного текста // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (58). С. 39–45.
8. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Симпозиум, 2007. 502 с.
9. Крюкова О. П. Концептуальное моделирование в лингводидактике: результаты, проблемы, перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 600. С. 104–112.
10. A Longitudinal Randomized Trial of a Sustained Content Literacy Intervention From First to Second Grade: Transfer Effects on Students' Reading Comprehension / J. S. Kim, M. A. Burkhauser, J. E. Relyea, J. B. Gilbert, E. Scherer // Journal of Educational Psychology, American Psychological Association. 2023. Vol. 115, № 1. P. 73–98.
11. Чикова О. А., Максимова О. А., Мельникова М. Л. Структурные модели организации когнитивных навыков в обучении // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (56). С. 67–74.
12. Стеблецова А. О., Науменко Ю. Н. Заголовки английских и русских научных статей: дискурсивно-когнитивные особенности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 4 (820). С. 161–179.
13. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: учеб. пособие. Пермь: ПГУ, 1972. 395 с.
14. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2008. 280 с.
15. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2005. 376 с.
16. Серова И. Г. Этнокультурный потенциал эпистемических наречий в английском языке // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы II международной научной конференции, Барнаул, 8–10 октября 2014 года. Барнаул: АлтГПА, 2014. С. 265–267.
17. Porush D. A Short Guide to Writing about Science. New York: HarperCollins College Publishers, 1995. 275 p.
18. Heffernan K., Teufel S. Identifying Problems and Solutions in Scientific Text // Scientometrics. 2018. Vol. 116, № 2. P. 1367–1382.
19. Halliday M. A. K. The Language of Science. London, New York: Continuum, 2024. 243 p.
20. Zwiers J. Building academic language: essential practices for content classrooms. San Francisco: Jossey-Bass; Newark, DE: International Reading Association, 2008. 295 p.
21. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach. Cambridge: CUP, 1998. 301 p.
22. Scarcella R. Academic English: A conceptual framework. URL: <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4> (дата обращения: 01.03.2025).
23. The Great Equalizer. URL: <https://www.britannica.com/> (дата обращения: 01.03.2025).

Статья поступила в редакцию 01.03.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 01.03.2025; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 37.015.3+159.923

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-68-73

Надежда Викторовна Гребенникова

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

МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается категория «психолого-педагогическая культура». Автор анализирует ее внедрение в психологическую науку. Кроме того, автор уделяет внимание формированию психолого-педагогической культуры на допрофессиональном этапе в рамках работы психолого-педагогических классов. В результате проведенного исследования автор разрабатывает модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности. Разработанная модель позволяет комплексно анализировать и разрабатывать программу для развития ценностно-смыслового компонента с учетом всех его элементов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура; психолого-педагогический класс; ценностно-смысловой компонент; ценностное отношение; модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры.

Nadezhda V. Grebennikova

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

MODEL OF THE VALUE-SEMANTIC COMPONENT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PERSONAL CULTURE

Abstract. This article examines the concept of “psychological and pedagogical culture” and its integration into psychological science. The author focuses on developing this culture at the pre-professional stage within the framework of the work of psychological and pedagogical classes. As a key outcome, the research presents a model of the value-semantic component of the psychological and pedagogical personal culture. The proposed model makes it possible to comprehensively analyze and develop a program for the development of the value-semantic component, taking into account all its elements.

Keywords: psychological and pedagogical culture; psychological and pedagogical class; value-semantic component; value attitude; model of value-semantic component of psychological and pedagogical culture.

В настоящее время в образовательной среде большое внимание уделяется осознанности выбора, в том числе профессионального. В связи с нехваткой педагогических кадров на уровне государства реализуются различные программы, направленные на повышение интереса и сохранение интеллектуального капитала в педагогической профессии. Проблема нехватки педагогических кадров связана также с тем, что в педагогические высшие учебные заведения поступают часто по «остаточному принципу», что в будущем влечет за собой существенное количество тех выпускников, кто не идет работать по профессии. Однако, по нашему мнению, если на этапе допрофессионального обучения развивать осознанность выбора профессии, то в дальнейшем образовательное сообщество сможет избежать ряда проблем.

Одним из путей повышения осознанности в выборе педагогической профессии является создание на базе школ и университетов профильных пси-

холого-педагогических классов. В 2021 году Министерство просвещения России разрабатывает концепцию, направленную на описание работы в рамках профильного психолого-педагогического класса. Одной из проблем, как указывают авторы концепции, является отсутствие у большого количества выпускников школ представления о желаемой профессии.

Таким образом, остро встает проблема профессионального самоопределения, особенно остро – проблема выбора педагогической профессии [1]. Ключевым моментом данной проблемы является то, что в рамках школьного обучения ученики могут «попробовать себя» в математике, литературе, физике, химии, биологии и других дисциплинах, однако у них нет возможности получить практический опыт и теоретические знания по педагогике и психологии. Учащиеся в большинстве своем не знают о том, что изучают такие науки, как педагогика и психология, как эти науки помогают в работе

педагогов и психологов. Знакомство с указанными дисциплинами является одной из задач создания психолого-педагогических классов. Кроме того, одним из ключевых результатов становится повышение психолого-педагогической культуры населения.

Работа с категорией «психолого-педагогическая культура» является определяющей для дальнейшего развития психолого-педагогических классов. Одним из ожидаемых результатов работы психолого-педагогических классов является масштабное развитие психолого-педагогической культуры населения. Термин «психолого-педагогическая культура» является достаточно новым понятием. Появившись в начале XXI века в рамках педагогики, данная категория исследовалась именно педагогической наукой. В связи с этим она рассматривалась как конструкт, в котором ведущее место занимала «педагогическая культура», а «психологическая» выражалась только в наличии у педагога тех или иных психологических характеристик. Поэтому исследователи говорили о психолого-педагогической культуре учителей, работников образования. Формирование и становление психолого-педагогической культуры рассматривалось уже на профессиональном этапе, в рамках реализации в выбранной профессии педагога. В частности, В. В. Семикин отмечает, что успешность педагогического взаимодействия и его субъектный характер определяются степенью развитости психологической культуры, являющейся компонентом профессионально-педагогической культуры учителя [2]. Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова проанализировали современные подходы к пониманию психолого-педагогической культуры учителя, при этом исследователи пришли к выводу, что важно включать в компонентный состав цифровую культуру [3]. Некоторые зарубежные исследователи, изучая педагогическую культуру преподавателя университета, пришли к выводу, что существенную роль в формировании педагогической культуры играет объединение преподавательской и исследовательской деятельности сотрудников, при этом сама педагогическая культура оказывает влияние на профессиональную идентичность и стремление к развитию в педагогической профессии [4].

Особняком стоит исследование, проведенное А. А. Морозовым, который изучал взаимосвязь психолого-педагогической культуры и правового сознания офицеров. В рамках исследования автор пришел к выводу, что развитая психолого-педагогическая культура способствует формированию доверия к миру и справедливости, адекватной самооценки, настойчивости в достижении целей

и других личностных характеристик младших офицеров [5]. Хотя в данной работе можно заметить некоторое смешение понятий, поскольку автор говорит о психолого-педагогической культуре, но подобранный диагностический инструментarium исследует психологическую культуру. О структурном составе психолого-педагогической культуры педагога дополнительного образования говорит Е. В. Баева, включая в нее эрудицию, педагогические способности, педагогический оптимизм, педагогическое общение, конгруэнтность нравственных и интеллектуальных качеств и др. [6].

Впоследствии появились исследования, рассматривающие психолого-педагогическую культуру студентов педагогического вуза. Г. П. Звездина, Н. И. Чернышева приравнивают понятие психолого-педагогической культуры к психологической культуре педагога, отмечая значимость психологического подхода преподавателя, обеспечивающего гуманизацию высшего образования, в процессе подготовки студентов [7]. По мнению М. С. Ляшенко, психолого-педагогическая культура студента – это новообразование, определяемое овладением психолого-педагогическими знаниями, сформированностью профессионального сознания, которые позволяют эффективно реализовывать профессиональную деятельность. М. С. Ляшенко была разработана модель психолого-педагогической культуры, а также методика по ее формированию [8]. Н. В. Верхотурова отмечает, что с помощью критического мышления и самооценки студент путем размышлений постепенно превращает полученные теоретические знания в глубокие личные убеждения. Это преобразование является значимым критерием психолого-педагогической культуры студента. Важный критерий сформированности психолого-педагогической культуры будущего специалиста – превращение знаний в активный фактор индивидуального сознания, глубокие личные убеждения, стимулы поведения и деятельности. Превращение знаний в личные убеждения требует достаточно длительных размышлений, критического анализа, сопоставления с собственной жизнью и личными впечатлениями. И основываются они не на вере, а на собственной оценочной деятельности, критическом мышлении. Знания, проверенные на практике, становятся принципами действия [9]. О. К. Позднякова говорит о том, что формирование психолого-педагогической культуры студента выражается в развитии ценностных образований, качеств и свойств личности, которые позволяют ей стать субъектом деятельности, способным к само-

регуляции и эффективному выполнению деятельности. По мнению автора, только через педагогическую практику можно освоить педагогическую деятельность [10].

Таким образом, изучение категории психолого-педагогической культуры расширилось и включило в себя этап освоения профессии, т. е. период студенчества. Однако, по нашему мнению, этого недостаточно. Необходимо не только смещение фокуса исследования на допрофессиональный этап, но и перенос значимости влияния с педагогической культуры на психологическую. В рамках данного исследования мы акцентировали внимание на ценностно-смысловом компоненте психолого-педагогической культуры, поскольку он является системообразующим и оказывает влияние на формирование и развитие остальных компонентов (коммуникативного, когнитивного, творческого, рефлексивно-перцептивного, регулятивно-волевого и др.). Кроме того, именно ценностно-смысловой компонент определяет осознанность и осмысленность выбора, ценностное отношение к педагогической профессии.

В настоящий момент существует необходимость целостного формирования ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности, но отсутствие четкого понимания структурного содержания компонента усложняет поставленную задачу. Данное противоречие можно решить с помощью создания модели ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности. Цель исследования: создание на основании проведенного исследования структурной модели ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности.

Для решения поставленной проблемы были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы; классифицирование подходов к пониманию категории психолого-педагогической культуры; эмпирический метод тестирования с использованием следующих методик: 1) «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков), 2) «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев, в адаптации Е. Н. Осина, Н. В. Кошелевой), 3) уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД) Е. Б. Фанталовой, 4) опросник ценностных ориентаций (Ш. Шварц, в адаптации Н. М. Лебедевой), 5) диагностика ценностных ориентаций подростков (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), 6) «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз), 7) мини-эссе «Мое отношение

к педагогической профессии»; факторный анализ; моделирование на основе полученных результатов. В рамках данной работы было проведено исследование ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников. В исследовании приняли участие 324 ученика 10–11-х классов школ г. Барнаула. После систематизации полученных результатов был проведен факторный анализ и разработана модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников. Расчеты производились с применением программы SPSS Statistic 23.0.

С описанием результатов, полученных при проведении исследования, можно ознакомиться в статьях, опубликованных нами ранее [11; 12; 13]. Ключевым моментом, который был выявлен, является то, что обучение в психолого-педагогическом классе развивает значимость ценности личности другого человека, ценностное отношение к педагогической профессии. В рамках ценностного отношения к педагогической профессии у учащихся психолого-педагогических классов появляется личностная оценка: они «примеряют» профессию на себя. После обработки результатов и получения выводов мы разработали модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности (рис. 1). Каждый элемент представленной модели взаимозависим и занимает важное место в развитии ценностно-смыслового компонента и психолого-педагогической культуры в целом.

Разработанная модель была получена на основе проведенного факторного анализа методом главных компонент с выделением 15 факторов. Метод главных компонент (principal component analysis) является ключевым способом снижения размерности данных, сопровождается минимальной потерей информации, полученной в каждой компоненте [14]. Данный метод подходил нам лучше остальных вариаций факторного анализа, поскольку выявленные связи между шкалами методик в рамках проведенного исследования линейны и поддаются объединению в компоненты. В процессе создания модели к выделенным факторам был добавлен еще один – «ценностное отношение к педагогической профессии», результаты которого были получены на основании проведенного мини-эссе, в связи с чем их невозможно было обработать с помощью факторного анализа. Остановимся подробнее на каждом из элементов. В структуру ценностно-смыслового компонента включены следующие аспекты:

1. Стремление к самоактуализации, т. е. стремление к наиболее полному развитию своего потенциала, ценность собственной личности. Стремление к самоактуализации раскрывает желание старшеклассника достичь значимых результатов в жизни и деятельности. В педагогической профессии реализация своего потенциала предполагает

заинтересованность профессией и собой в этой профессии. Большинство шкал методики «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз) отражают отношение личности к самому себе и значимым жизненным сферам, что также является важным для развития личности педагога (будущего педагога).

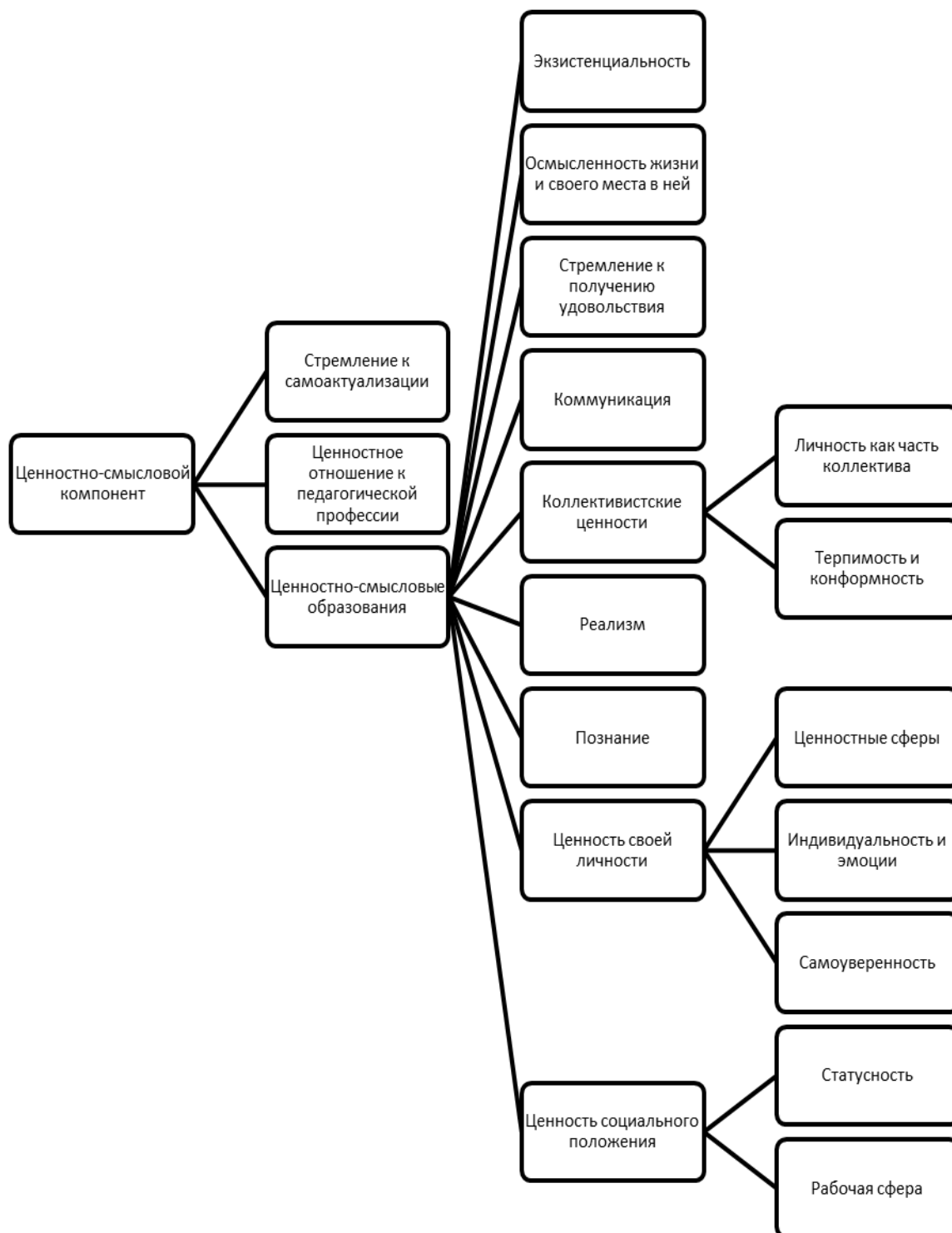


Рис. 1. Модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности

2. Ценностное отношение к педагогической профессии, т. е. насколько ценен для личности труд педагога, личностная оценка педагогической деятельности, значимость личности педагога. Человек, который не уважает и не ценит профессию, маловероятно сможет в ней полноценно развиваться и эффективно работать. В связи с этим ценностное отношение к профессии является фундаментом для становления себя в педагогической профессии («я ценю то, что я делаю, и то, что делают другие в моей профессии»).

3. Ценностно-смысловые образования. Было выявлено, что смысловые и ценностные образования личности тесно связаны, в связи с чем не представляется возможным отделить их друг от друга в рамках данной модели. Внутри ценностно-смысловых образований отмечается поиск смысла, общая осмысленность жизни, гедонизм, общение, ценность своей личности, познание и др. Высокий уровень осмысленности собственной жизни играет для представителей педагогической профессии первостепенное значение.

Педагог формирует личность своих учеников, что невозможно без собственного понимания «что я хочу от жизни» и без ценности своей личности. Кроме того, осмысленность жизни и экзистенциальность создают возможность для осознанного выбора педагогической профессии, что при развитии данного компонента, в свою очередь, снижает вероятность поступления на педагогическую специальность по «остаточному принципу». Коллективистские ценности, коммуникативные способности и ценность социального положения становятся значимыми в связи с теми функциями, которые возложены на специалиста педагогической профессии как представителя сферы «человек – человек». Развитие данных ценностных образований позволит педагогу эффективно взаимодействовать с коллегами, учениками и родителями. В то же время достижения в «рабочей сфере» укрепят социальное положение педагога, что повлияет на развитие его ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры в целом. Стремление к познанию значимо для подготовки будущего педагога, поскольку формирование личности учащихся происходит в том числе через личностный пример педагога и через широту его кругозора и желание познавать новое. Профессия педагога предполагает постоянное самообучение, саморазвитие, при низком уровне значимости познания педагог не будет стремиться к столь важным качествам. Кроме

этого, ориентация на реалистичность суждений, установок, целей и пр. делает будущего педагога «не оторванным от реальности», конкретизирует его работу, в связи с этим данное образование важно на этапе выбора профессии как понимание сущности работы педагога.

В рамках работы в 10–11-х психолого-педагогических классах нам представляется возможным развитие выделенных аспектов ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников с целью осмысленного выбора профессии, поиска своего места в ней, понимания своих способностей и возможностей. Благодаря работе с ценностно-смысловым компонентом психолого-педагогической культуры мы выходим за границы подготовки в сфере психолого-педагогических знаний, подготавливая старшеклассников на личностном и психологическом уровнях к педагогической профессии, формируя у них понимание педагогической деятельности.

Благодаря разработанной структурной модели мы видим, что развивать ценностно-смысловой компонент нужно, воздействуя на каждый из его элементов. Формирование ценностно-смысловых образований происходит через знакомство с разнообразными ценностями и смыслами, анализ своей жизни и деятельности. Работа в психолого-педагогическом классе предполагает развитие ценностных ориентаций, направленных на окружающую действительность и людей (универсализм, доброта, безопасность), что в дальнейшем будет способствовать эффективному взаимодействию с учащимися. Также стремление к самоактуализации развивается через самопознание, через знакомство на уроках с понятием личности, характера, темперамента, мотивов и потребностей. Ценностное отношение к педагогической профессии развивается через раскрытие сущности профессии педагога, понимание педагогики и психологии как научных дисциплин, их места в профессиональной среде.

Таким образом, созданная на основе эмпирического исследования структурная модель ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности показала направления, на которые необходимо обратить внимание при работе по формированию и развитию данного компонента. В частности, к таким объектам внимания относятся стремление к самоактуализации, ценностно-смысловые образования и ценностное отношение к педагогической профессии. Проведенное исследование и разработанная

модель показали необходимость создания и внедрения программы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, направленной на формирование и развитие ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры. Программа состоит из теоретических и практических занятий, целью которых является выработка ценностного отношения к жизни и психолого-педагогической профессии, а также ориентирована на определение смысложизненных ориентаций и жизненного смысла в целом. Период юности предполагает профессиональ-

ное и личностное самоопределение, завершение процессов формирования системы ценностей и личностных смыслов, в связи с чем разработанная программа должна быть эффективна. Учащиеся классов психолого-педагогической направленности знакомятся не только с основами педагогики и психологии, но и с личностными и профессиональными ценностями, смыслами, установками специалистов педагогической профессии. Все это должно обеспечить осмысленный выбор профессии и развитие ценностного отношения к педагогической профессии.

Список источников

1. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие / сост. Е. В. Астапова, В. С. Басюк, Л. В. Байбородова и [др.]. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
2. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. 379 с.
3. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Современные подходы к формированию психолого-педагогической культуры педагога: анализ проблемы // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов, Казань, 26–28 мая 2021 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. Ч. II. С. 290–296.
4. Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education / S. Myllykoski-Laine, L. Postareff, M. Murtonen et al. // Higher Education. 2023. Vol. 85. P. 937–955. DOI 10.1007/s10734-022-00873-1.
5. Морозов А. А. Взаимосвязь психолого-педагогической культуры с правовым самосознанием и личностными свойствами младших офицеров // Яковлевские чтения: сборник научных статей III Межведомственной научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Новосибирск: Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. С. 299–303.
6. Баева Е. В. К вопросу о психолого-педагогической культуре преподавателя в системе дополнительного профессионального образования // Полицейский вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2020. № 2 (3). С. 29–33.
7. Звездина Г. П., Чернышева Н. И. Актуальные аспекты психолого-педагогической культуры преподавателя в вузе // Актуальные вопросы социальной педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 19 ноября 2019 года. Чебоксары: Среда, 2019. С. 235–240.
8. Ляшенко М. С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород: Волжский государственный инженерно-педагогический институт, 2010. 217 с.
9. Верхотурова Н. В. Формирование психолого-педагогической культуры студентов вуза // Технологии социальной работы с разными группами населения: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 05–06 декабря 2019 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 38–42.
10. Позднякова О. К. О формировании психолого-педагогической культуры будущего учителя // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 4 (24). С. 25–32.
11. Гребенникова Н. В. Особенности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 4. С. 49–60. DOI 10.17759/psyedu.2024160404.
12. Гребенникова Н. В. Ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры личности старшеклассников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 6. С. 359–372. DOI 10.12731/2658-4034-2023-14-6-359-372.
13. Гребенникова Н. В., Холодкова О. Г. Смысловые образования личности как компонент психолого-педагогической культуры в юношеском возрасте // Молодежный вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2024. № 1. С. 95–99.
14. Jolliffe I. T. Principal Component Analysis. NY: Springer, 2002. 487 p.

Статья поступила в редакцию 12.03.2025; одобрена после рецензирования 13.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 12.03.2025; approved after reviewing 13.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Кристина Сергеевна Дерксен

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kristina.kuzne2013@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эмоционального интеллекта и склонности к виктимному поведению у подростков. Автор акцентирует внимание на необходимости исследования данных категорий. Выявление особенностей эмоционального интеллекта подростков, склонных к виктимному поведению, позволит более структурированно подходить к разработке программы для развития эмоционального интеллекта у таких детей. В статье представлено исследование эмоционального интеллекта и склонности к виктимному поведению подростков сельских школ Алтайского края в возрасте от 13 до 15 лет.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональный интеллект; виктимность; склонность к виктимному поведению; подростковый возраст.

Kristina S. Derksen

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kristina.kuzne2013@yandex.ru

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS PRONE TO VICTIM BEHAVIOR

Abstract. This study investigates the emotional intelligence characteristics of adolescents prone to victim behavior, highlighting critical gaps in current understanding. Empirical data from 13- to 15-year-olds in rural Altai Krai schools reveal distinct emotional intelligence patterns linked to victimization tendencies. These findings underscore the need for tailored emotional development programs to mitigate vulnerability in at-risk youth.

Keywords: emotions; emotional intelligence; victimization; propensity to victim behavior; adolescence.

Проблема виктимного поведения с каждым годом становится актуальнее, поскольку ученые находят все больше вариантов и значений проявления виктимности. Происходят изменения социально-экономических и политических условий жизни, меняются ценностные ориентации, теряются нравственные ориентиры. Все это ведет к снижению культуры общества, росту преступности, а следовательно, психологическому дискомфорту личности. Проблема изучения эмоционального интеллекта также остается актуальной до сегодняшнего времени, поскольку как предмет социально-психологического исследования эмоциональный интеллект является малоизученным и относительно новым феноменом. Поэтому еще не сформировано единое мнение ученых об этом феномене. Также немаловажным является то, что необходимость его изучения востребована практикой для определения факторов, влияющих на эффективное функционирование личности в окружающей действительности.

К. Хигути, проводя исследования в области виктимологии, разработал классификацию жертв, выделив специфические особенности проявлений виктимности [1]. Виктимное поведение становится предметом исследований последние несколько десятилетий. Изучение склонности к виктимному поведению на сегодняшний день очень актуально и активно изучается психологами. Схожесть под-

ходов в изучении виктимности разными авторами заключается в том, что виктимность имеет возможность развития в любом человеке, независимо от его статуса и положения, а расхождения авторы находят в том, каким образом происходит виктимизация личности. Мы опираемся на мнение О. О. Андронниковой, заключающееся в том, что виктимность выступает как совокупность приобретенных черт, которые делают личность предрасположенной к жертвенности адаптации [2].

Ю. А. Мельникова, О. О. Андронникова, исследуя связи между виктимным поведением подростков и субъективным ощущением одиночества, пришли к выводу, что самоповреждающее, зависимое и некритичное поведение положительно связаны с переживанием одиночества [3].

Как отмечают О. О. Андронникова, П. С. Герасимова, психические свойства личности, складываясь в процессе деятельности, основываются на определенных нормах и впоследствии становятся устойчивыми личностными свойствами. Это демонстрирует неразрывную связь между личностью и ее поведением [4].

Категория эмоционального интеллекта начала изучаться в 1990-е годы XX века. Основателями данного термина принято считать Дж. Мейера, П. Сэловея. По их мнению, эмоциональный интеллект – это способность к восприятию и выра-

жению эмоций, их пониманию и анализу, а также регуляции и ассимиляции с мыслями [5]. Г. Гарднер разделил эмоциональный интеллект на внутриличностный, т. е. работающий в рамках собственных эмоций, и межличностный, осознающий эмоции других людей [6].

В современных исследованиях эмоциональный интеллект связывают с уровнем тревожности, самооотношением, самоактуализацией, личностными особенностями, виктимным поведением и др., поскольку внутренний мир человека постоянно изменяется, адаптируясь под условия и факторы внешней действительности и внутреннего мира. Эмоциональный интеллект, по мнению Ю. Е. Кравченко, выступает фактором, определяющим особенности личностных и индивидуально-психологических характеристик человека, его здоровья и адаптационных возможностей. Как отмечает исследователь, ранее была обнаружена связь эмоционального интеллекта и общительности, оптимизма, экспрессивности. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта способствует повышению самоактуализации, самооценки личности, а также росту самоуважения, веры в свои силы, самостоятельности. При этом снижаются показатели склонности к виктимному поведению [7]. Данные результаты нашли подтверждение и в нашем исследовании, выявляющем связи эмоционального интеллекта и склонности к виктимному поведению [8].

Эмоциональный интеллект широко исследуется современной психологической наукой на протяжении последних десятилетий, накоплен обширный объем теоретических и эмпирических данных, затрагивающих связь эмоционального интеллекта с различными личностными особенностями. В частности М. В. Рыгалова, исследуя особенности эмоционального интеллекта подростков, занимающихся театральной деятельностью, выявила, что такие подростки лучше понимают невербальные проявления эмоций, умеют контролировать и интерпретировать эмоции [9]. М. А. Костылева, Е. Б. Елизарова, Л. А. Дубровина пришли к выводу, что подростки с низким уровнем внутриличностного и межличностного интеллекта используют деструктивные стратегии выхода из конфликтных ситуаций [10]. А. В. Дегтярёв, С. Д. Чивилёва, Д. М. Купцова, проанализировав эмоциональный интеллект, одиночество и особенности отношений с родителями у подростков, обнаружили, что чем выше у подростка уровень эмоционального интеллекта, тем меньше он ощущает одиночество и враждебность со стороны родителей [11].

Современные исследования затрагивают явление связей эмоционального интеллекта и склонности к виктимному поведению подростков. Однако для диагностики чаще всего используется опросник «ЭМИН» Д. В. Люсина. При этом мы считаем, что использование методики исследования эмоционального интеллекта подростков, разработанной А. В. Садовой и П. М. Воронкиной, позволяет раскрыть новые грани в понимании и диагностировании эмоционального интеллекта у подростков. В ней рассматривается умение использовать эмоции в деятельности, а также пластичность, т. е. умение подстраивать эмоции под изменяющуюся ситуацию, что способствует адаптации к окружающей действительности и, по нашему мнению, должно снижать склонность к виктимному поведению у подростков.

В рамках данной работы мы предположили, что существуют определенные особенности в уровне развития эмоционального интеллекта у подростков, склонных к реализованной виктимности. С целью проверки поставленной гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие 220 подростков в возрасте 13–15 лет. Для диагностики были использованы следующие методики: 1) методика исследования склонности к виктимному поведению, разработанная О. О. Андронниковой [12]; 2) методика исследования эмоционального интеллекта подростков, разработанная А. В. Садовой и П. М. Воронкиной [13].

По результатам методики О. О. Андронниковой было выявлено, что у подростков преобладает нормальный уровень склонности к виктимному поведению (рис. 1) по всем шкалам, кроме шкал «Реализованная виктимность» и «Социальная желательность». По ним у большинства респондентов (50,9 % и 66,4 % соответственно) показатели ниже нормы. Данный результат свидетельствует, что все старшеклассники отвечали честно (поскольку по шкале «Социальная желательность» отсутствуют результаты выше нормы), не старались казаться лучше, чем есть на самом деле. По шкале «Реализованная виктимность» для половины опрошенных характерно стремление избегать конфликтные ситуации, чтобы не попадать в опасность, а также у них мог уже выработаться механизм реагирования на опасные ситуации. При этом для 16,4 % респондентов характерно частое попадание в опасные и конфликтные ситуации, это может быть связано со склонностью к агрессивному поведению.

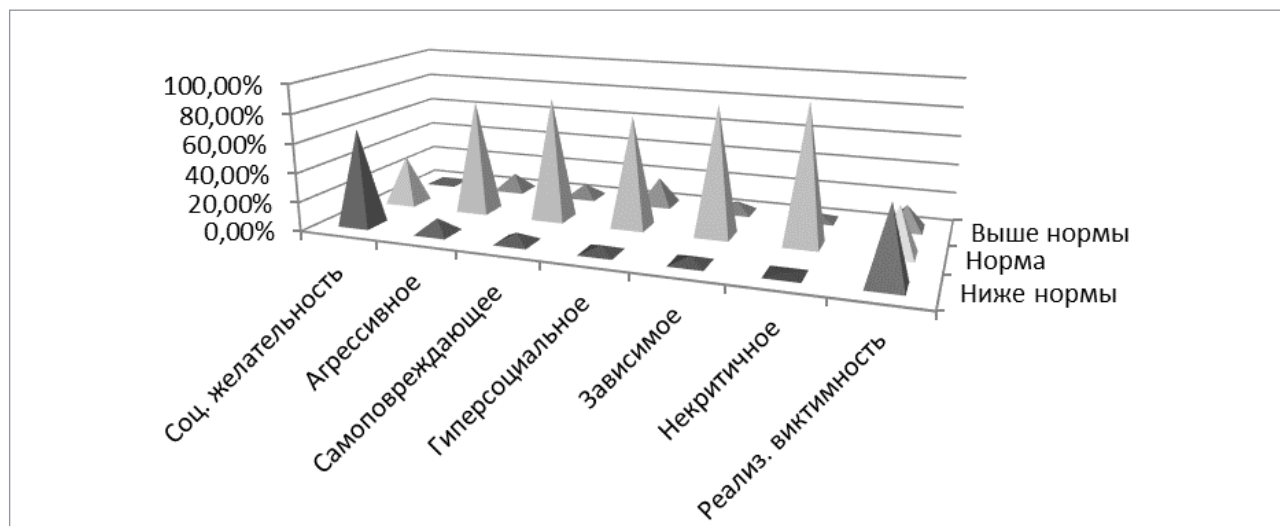


Рис. 1. Обобщенные результаты по методике исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова)

По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» у 10 % испытуемых выявлен уровень ниже нормы, что говорит о высоком уровне самоконтроля, стремлении придерживаться правил и норм, принятых в обществе, однако для них может быть свойственна высокая обидчивость. Для 11,9 % опрошенных характерен уровень выше нормы. Такие подростки намеренно попадают в опасные ситуации, провоцируя агрессора своим поведением (оскорбление, клевета), они склонны к нарушению социальных норм, легко поддаются негативным эмоциям.

У 6,4 % подростков, принявших участие в исследовании, выявлен уровень ниже нормы по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному виктимному поведению». Они стремятся оградить себя от неприятностей, тревожны, мнительны, стараются не предпринимать никаких действий, особенно новых для них. Однако у 9,1 % обнаружен уровень выше нормы, характеризующийся либо провоцирующим поведением, либо склонностью к риску, необдуманно и опасному поведению.

По шкале «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» для 4,5 % характерен уровень ниже нормы, что говорит о пассивности и равнодушии к происходящим вокруг событиям. Такие подростки склонны чувствовать себя отдельно от общества, могут быть обижены на окружающую действительность. При этом у 19,1 % респондентов выявлен уровень выше нормы. Для таких подростков характерно вмешательство в любой конфликт, чтобы добиться общественного признания, кроме того, у них может быть завышена самооценка, они

решительны, требовательны, готовы рисковать, чтобы добиться справедливости.

Для 4,5 % опрошенных подростков характерен уровень ниже нормы по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению», что свидетельствует о склонности к обособленности, стремлению выделяться, нетерпимостью к отличному мнению. Кроме того, у 7,3 % подростков отсутствует сопротивление в опасной ситуации, часто может быть низкая самооценка, неуверенность в своих силах, ощущение беспомощности.

Выявлено, что по шкале «Склонность к некритичному поведению» у 0,9 % испытуемых наблюдается стремление анализировать последствия своих действий, осторожность, но возможно проявление пассивности в поведении. У 4,5 % респондентов обнаружено неумение адекватно оценить происходящее, неосмотрительность в действиях, доверчивость, легкомысленность.

Таким образом, можно отметить, что около 20 % респондентов отмечают склонность к тому или иному виду виктимного поведения. При этом реализация виктимного поведения наблюдается у 16,4 % подростков, принявших участие в исследовании.

Анализ данных, полученных по методике исследования эмоционального интеллекта подростков, разработанной А. В. Садовой и П. М. Воронкиной (рис. 2), показал, что у большинства респондентов выявлен средний уровень развития параметров эмоционального интеллекта. При этом у 26,4 % опрошенных выявлен высокий уровень эмоционального интеллекта. Получается, что четвертая часть подростков, принявших участие в исследовании, хорошо понимают эмоции свои и

других людей, готовы помочь, легко подстраиваются в эмоциональном плане под изменяющиеся ситуации. Однако 9,1 % респондентов часто не

понимают эмоции, плохо их контролируют, ригидны и склонны к застреванию при проживании эмоций.

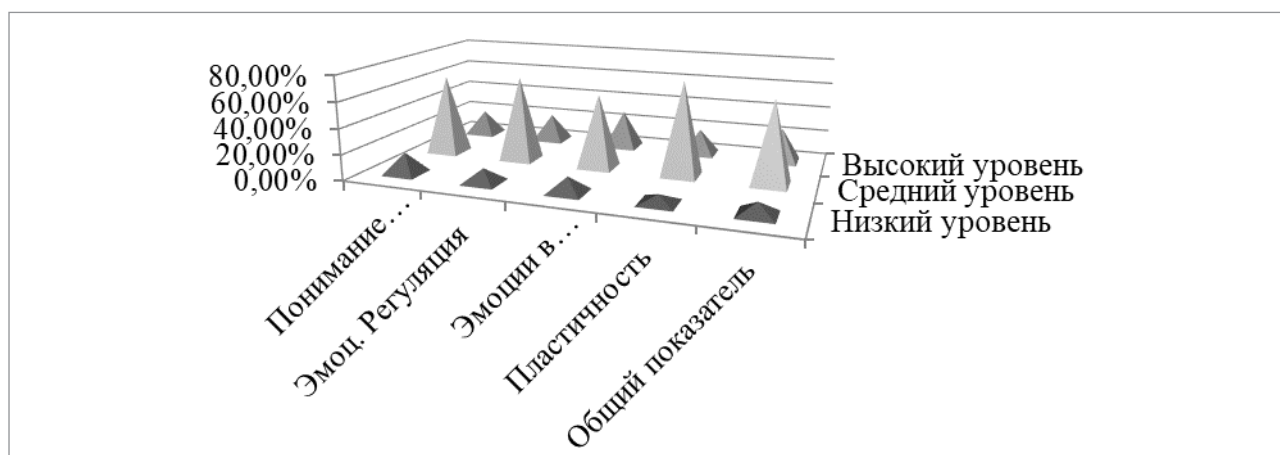


Рис. 2. Обобщенные результаты по методике исследования эмоционального интеллекта подростков (А. В. Садокова, П. М. Воронкина)

По шкале «Понимание эмоций и эмпатия» выявлено, что 20 % опрошенных хорошо разбираются в своих эмоциях, готовы сопереживать другим людям. Однако для 16,3 % подростков характерно неумение понимать собственные эмоции и эмоции других людей. Развитой эмоциональной регуляцией и контролем обладают 21,8 % респондентов, при этом 10,9 % опрошенных показали трудности с самоконтролем эмоциональных состояний. 30 % подростков, принявших участие в исследовании, активно используют эмоции в деятельности. Стоит отметить, что это не всегда помогает выполнению задач, а может и мешать. При этом 11,8 % респондентов склонны отвергать любые эмоции при выполнении деятельности. Для 20 % характерна высокая пластичность, т. е. умение изменять эмоции при изменении обстоятельств, адаптируясь под них. Однако 6,4 % склонны застревать на прожитых эмоциональных переживаниях.

Таким образом, мы видим, что существует необходимость развития эмоционального интеллекта. Однако для более четкого и «прицельного» развития мы считаем, что необходимо определить особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к реализованной виктимности. Для этого мы разделили выборку на три группы: Группа 1 – реализованная виктимность ниже нормы; группа 2 – реализованная виктимность в норме; группа 3 – реализованная виктимность выше нормы. При сравнении мы сочли целесообразным оставить для сравнения остальные шкалы методики исследования склонности к вик-

тимному поведению подростков («Склонность к агрессивному поведению», «Склонность к самоповреждающему поведению», «Склонность к гиперсоциальному поведению», «Склонность к зависимому поведению», «Склонность к некритичному поведению», «Социальная желательность»), поскольку они напрямую не зависят от шкалы «Реализованная виктимность» и могут показать значимые результаты для анализа.

Группы сравнивались с помощью попарного сравнения методом U-Манна-Уитни, поскольку распределение признака отличается от нормального в большинстве шкал. В результате было выявлено, что между группами 1 и 2 существуют достоверные различия по следующим шкалам: Пол ($U_{\text{эмп}} = 3272$, при $p \leq 0,05$), «Социальная желательность ответов» ($U_{\text{эмп}} = 3324$, при $p \leq 0,05$), «Склонность к агрессивному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 3000$, при $p \leq 0,01$), «Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 3336$, при $p \leq 0,05$), «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 3024$, при $p \leq 0,01$), «Понимание эмоций и эмпатия» ($U_{\text{эмп}} = 3296$, при $p \leq 0,05$), «Использование эмоций в деятельности» ($U_{\text{эмп}} = 2970$, при $p \leq 0,01$), «Пластичность» ($U_{\text{эмп}} = 2846$, при $p \leq 0,001$). Можно предположить, что респонденты с нормальным уровнем реализованной виктимности чаще стремятся давать социально желательные ответы, при этом у них выше уровень агрессивного, зависимого и самоповреждающего поведения, однако это может свидетельствовать о наличии уровня

нормы по данным параметрам в группе опрошенных с нормальной реализованной виктимностью. Также группу 1 в основном составляют девушки (поскольку выявлено различие по полу в представленных группах), т. е. для них более характерен уровень реализованной виктимности ниже нормы. Кроме того, для группы 1 характерен более высокий уровень понимания эмоций и эмпатии при более низком уровне пластичности и использования эмоций в деятельности по сравнению с группой 2. Получается, что подростки, склонные избегать конфликтных ситуаций или выработавшие механизм реагирования на них, меньше подстраиваются под ситуацию и проявляют эмоции при выполнении деятельности, но при этом лучше понимают собственные эмоции и эмоции других людей.

Между группами 2 и 3 также выявлены достоверные различия. Они выявлены по следующим шкалам: «Склонность к агрессивному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 368$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 404$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 340$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 1000$, при $p \leq 0,05$), «Склонность к некритичному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 614$, при $p \leq 0,001$), «Использование эмоций в деятельности» ($U_{\text{эмп}} = 978$, при $p \leq 0,05$). Можно отметить, что респонденты, часто попадающие в опасные и конфликтные ситуации, больше склонны к проявлению агрессивного, зависимого, самоповреждающего, некритичного поведения, но при этом они меньше используют в деятельности эмоции. Это говорит о склонности респондентов с реализованной виктимностью к провоцирующему поведению, а также отсутствию стремления к анализу последствий своих действий, при этом, попадая в опасную ситуацию, они склонны чувствовать себя беспомощными, в связи с чем не оказывают сопротивления обидчику.

Было выявлено, что существуют различия в группах 1 и 3 по следующим шкалам: Пол ($U_{\text{эмп}} = 1244$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к агрессивному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 374$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 500$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 466$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 1096$, при $p \leq 0,001$), «Склонность к некритичному поведению» ($U_{\text{эмп}} = 710$, при $p \leq 0,001$), «Понимание эмоций и эмпатия» ($U_{\text{эмп}} = 1298$, при $p \leq 0,001$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты, часто попадающие в опасные и конфликтные ситуации, больше склонны к различным типам виктимного поведения, но при этом хуже понимают собственные эмоции и не пытаются понять эмоции других людей.

Можно отметить, что поставленная в начале работы гипотеза нашла свое подтверждение. Было выявлено, что эмоциональный интеллект подростков, склонных к виктимному поведению, имеет свои особенности. В частности, такие подростки хуже понимают собственные эмоции, менее эмоциональны при выполнении той или иной деятельности. Кроме того, подростки с высоким уровнем реализованной виктимности склонны к проявлению разнообразных типов виктимного поведения, при чем как активно-агрессивного, так и зависимого профиля. Также было выявлено, что у подростков с реализованной виктимностью ниже нормы низкий уровень пластичности эмоций. Получается, что склонные к избеганию конфликтных ситуаций учащиеся могут застревать на проживании той или иной эмоции. Выявленные особенности позволят более детально подойти к разработке программы психологического сопровождения, направленной на развитие эмоционального интеллекта у подростков, склонных к виктимному поведению.

Список источников

1. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Академия, 2010. 425 с.
2. Андронникова О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 332. С. 25–28.
3. Мельникова Ю. А., Андронникова О. О. Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и виктимного поведения в подростковом возрасте // СМАЛЬТА. 2024. № 3. С. 55–67. DOI 10.15293/2312-1580.2403.05.
4. Андронникова О. О., Герасимова П. С. Особенности взаимосвязи различных типов жертвенной позиции и эмоционального интеллекта // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 118–125.
5. Адаптация теста Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова, А. А. Волочков, А. Ю. Попов // Психологический журнал. 2010. Т. 31, №1. С. 55–73.

6. Бадиев И. В. Акцентуации характера и эмоционально-волевые свойства в подростковом возрасте // Казанская наука. 2012. № 11. С. 314–322.
7. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций: классические и современные теории и исследования. М.: Форум, 2015. 544 с.
8. Дерксен К. С. Развитие эмоционального интеллекта как средство профилактики рискованного поведения подростка // Молодежь — Барнаулу: материалы XXV городской научно-практической конференции молодых ученых, Барнаул, 01–30 ноября 2023 года. Барнаул: Алком, 2024. С. 850–851.
9. Рыгалова М. В. Исследование эмоционального интеллекта подростков, занимающихся театральной деятельностью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2024. Т. 24, № 2. С. 42–50.
10. Костылева М. А., Елизарова Е. Б., Дубровина Л. А. Взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта с конфликтным поведением старшеклассников // Перспективы науки. 2024. № 6 (177). С. 198–201.
11. Дегтярев А. В., Чивилева С. Д., Купцова Д. М. Связь эмоционального интеллекта, уровня одиночества и особенностей отношения к родителям в подростковом возрасте // Психология и право. 2024. Т. 14, № 3. С. 50–68. DOI 10.17759/psylaw.2024140305.
12. Андронникова О. О. Формирование зависимого поведения как результат реализации виктимного потенциала личности. Новосибирск: НГПУ, 2015. 309 с.
13. Садокова А. В., Воронкина П. М. Методика исследования эмоционального интеллекта подростков // Психологическая диагностика. 2006. № 3. С. 68–83.

Статья поступила в редакцию 06.12.2024; одобрена после рецензирования 27.01.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 06.12.2024; approved after reviewing 27.01.2025; accepted for publication 13.04.2025.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(470)+351.746(091)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-80-84

Сергей Валерьевич Ананьев*Главный центр научных исследований Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Москва, Россия, sergey_ananyev1982@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РУССКОЙ АДМИНИСТРАЦИЕЙ В ПРИВИСЛИНСКОМ КРАЕ В 1894–1904 гг.

Аннотация. В статье рассматривается деятельность местных органов власти Привислинского края Российской империи в 1894–1904 гг. по обеспечению общественной и государственной безопасности. Дается оценка политике по предотвращению угроз внутренней безопасности, представлявших опасность в связи с существовавшими в польских губерниях империи национальным, конфессиональным, социальным и другими вопросами. В работе использованы ретроспективный, проблемно-хронологический, историко-сравнительный, а также общенаучные методы исследования. *Ключевые слова:* Привислинский край; польские губернии; государственная безопасность; общественная безопасность; русификация; унификация; революционное движение; реформы; конфессиональный вопрос; полицейский надзор.

Sergey V. Ananyev*Main Center for Scientific Research of the Federal Service of the National Guard of the Russian Federation, Moscow, Russia, sergey_ananyev1982@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF STATE AND PUBLIC SECURITY MEASURES BY THE RUSSIAN ADMINISTRATION IN PRIVISLINSKY KRAI (1894–1904)

Abstract. This article analyzes the efforts of local authorities in the Privislinsky Krai of the Russian Empire between 1894 and 1904 to uphold state and public security during the pre-revolutionary period. Focusing on the Polish provinces – a region deemed the most volatile within the empire due to acute national, confessional, and social tensions – the study evaluates the administration's policies aimed at mitigating internal threats. The research employs retrospective, problem-chronological, and historical-comparative methods, alongside general scientific approaches, to assess the efficacy and implications of these measures.

Keywords: Privislinsky Krai; Polish provinces; state security; public security; Russification; unification; revolutionary movement; reforms; confessional issue; police supervision.

В современных условиях обострения международной ситуации на западных рубежах Российского государства изучение исторического опыта деятельности органов власти по обеспечению государственной и общественной безопасности приобрело особую актуальность, что ставит не только перед исследователями, но и перед представителями власти задачу по извлечению исторических уроков в схожих условиях.

Целью исследования является рассмотрение деятельности местных органов власти в Привислинском крае Российской империи предреволюционного периода с 1894 по 1904 г. по обеспечению общественной и государственной безопасности и определение степени ее эффективности.

В рамках исследования политики местной администрации в польских губерниях Российской империи предреволюционного периода, помимо

архивных документов и законодательных актов, привлекались исторические источники и литература.

Краткий обзор особенностей проведения данной политики по обеспечению государственной и общественной безопасности в Привислинском крае в 1894–1904 гг. в отечественной историографии проводится впервые.

Научная новизна исследования заключается в анализе проводимой местными властями политики по обеспечению государственной и общественной безопасности в польских губерниях с 1894 по 1904 г., расширении источниковой базы исследования за счет документов, хранящихся в отечественных государственных исторических архивах, и извлечении исторических уроков, способствующих дальнейшему совершенствованию организации системы обеспечения внутренней безопасности в западных

регионах Российского государства на современном этапе его развития.

Деятельность местных органов власти в Привислинском крае Российской империи по обеспечению государственной и общественной безопасности в предреволюционный период с 1894 по 1904 г. продолжала оставаться в канве осуществляемой русификации и унификации, проводимой с помощью административно-полицейских охранительных методов управления, и по-прежнему отражала крайнюю озабоченность правящего режима в связи с наличием целого комплекса нерешенных политических, социальных, конфессиональных, национальных проблем, объединенных в так называемый «польский вопрос». Меры по укреплению русского землевладения, влияния православной церкви, унификации народного образования, привлечению русских чиновников, усилению военно-полицейского контингента должны были стать залогом внутренней безопасности и общественного порядка в регионе.

Несмотря на первоначальные ожидания, политика по русификации, проводимая с 1883 по 1894 г. в польских губерниях Российской империи генерал-губернатором И. В. Гурко, вызвала обратный эффект со стороны как польского общества, так и местного еврейского населения, привела к еще большему их национальному сплочению и, как следствие, росту их сепаратистских устремлений.

Сменивший И. В. Гурко на посту варшавского генерал-губернатора граф П. А. Шувалов (1894–1896 гг.), ввиду недолгого нахождения в должности, ничем примечательным себя не проявил, предложив лишь программу по улучшению положения крестьян в польских губерниях. С этой целью предполагалось расширение деятельности Крестьянского банка, учреждение долгосрочного кредита и правильная организация переселенческого дела [1, л. 15]. Предлагалось также увеличить денежное содержание сельским чиновникам [2, л. 57].

В противовес ранее проводимой в Привислинском крае политике генерал-губернатором П. А. Шуваловым было оказано влияние на некоторое ослабление политической цензуры, что вызвало положительную реакцию со стороны польской общественности [3, с. 88–89]. При этом, однако, новый генерал-губернатор был не чужд проявлениям твердости и строгости в вопросах обеспечения безопасности. Так, после пропажи ящика с динамитом начальнику местной земской

стражи он поставил ультиматум: найти виновных лиц или «убираться со службы» [4].

Прибывший на пост генерал-губернатора Привислинского края князь А. К. Имеретинский (1897–1900 гг.) начал свою административную деятельность с объезда многих губернских и даже уездных польских городов в преддверии готовящейся поездки императора Николая II в Варшаву, на которую польская общественность возлагала большие надежды.

Его политическая программа предполагала существенный пересмотр прежних способов управления Привислинским краем, уход от старых принципов управления, основывавшихся на поддержании внутреннего порядка исключительно путем опоры на военно-полицейскую силу. Конечную русификацию региона он считал несбыточной. Его политическая программа вызвала одушевление в польском обществе и прессе, надежды на предоставление возможности культурного и национального развития [5, с. 104–109], но получила вполне ожидаемую критику со стороны русской консервативной печати. Однако дальнейшие циркуляры А. К. Имеретинского похоронили надежды поляков и напомнили им о том, что с ними следует «разговаривать не иначе как по-русски» [6, с. 235]. Так, им была утверждена инструкция для войск, призывавшая военных начальников к оказанию содействия гражданским властям по предупреждению и прекращению народных волнений и беспорядков.

Новый генерал-губернатор обозначил проблемные вопросы, влиявшие на состояние внутренней безопасности Привислинского края, которые ему предстояло решить: религиозные нужды православных; неэффективный надзор за католическими священниками; слабая постановка учебного дела; экономический гнет малообеспеченных слоев населения; стеснения в сооружении ж. д.; несоответствие русских чиновников края своему назначению [7]. Нерешенность литовского вопроса (разрешение использования литовской азбуки) со времени издания высочайшего повеления в 1866 году о печатании литовских изданий русским шрифтом, по его мнению, также сохраняла потенциальную опасность общественных протестов.

А. К. Имеретинский полагал, что более пристальное внимание следовало обратить и на униатский вопрос в связи с активным переходом приверженцев униатской церкви в католичество и отказом их занесения в списки православных

лиц [8, л. 3]. Таких «упорствующих» лиц насчитывалось около 100 тыс. чел. Следует отметить, что влияние извне на данный процесс при этом не наблюдалось. Император Николай II не разделял точку зрения генерал-губернатора, и процесс колонизации не католического населения был продолжен.

Что касается крестьянского вопроса, представлявшего потенциальную опасность для общественной безопасности в регионе, генерал-губернатор предлагал открыть особый временный комитет и увеличить оклады чиновникам, начиная от комиссара по крестьянским делам и заканчивая его председателем [9].

Со стороны А. К. Имеретинского наблюдалась критика и в отношении приезжего русского чиновничества [10, с. 213]. Проблемным вопросом кадровой политики стало недофинансирование, которое неуклонно вело к снижению как самой численности личного состава административного корпуса в Привислинском крае, так и образовательного ценза для кандидатов. Новый генерал-губернатор в марте 1898 года потребовал от губернаторов повышения качества их отчетов о состоянии общественной жизни губерний и настроения населения, достоверности подаваемых сведений, контроля привлекаемых к дознаниям лиц, учета всех правонарушений, перепроверки фактов, принятия мер и подготовки своевременных докладов о происшествиях [11, л. 11–31].

Безусловно, среди прибывших в Привислинский край русских чиновников находились и истинные радетели упрочения авторитета русской власти в регионе, пытавшиеся внести свою существенную лепту не только в укрепление его внутренней безопасности, но и в его хозяйственное развитие. К числу таких администраторов следует отнести сувалкского (1884–1885 гг.), а затем седлецкого (1885–1904 гг.) губернатора Е. М. Субботкина, который за двадцатилетний срок своей деятельности практически полностью перестроил транспортные коммуникации, здания школ, больниц, приютов, за что был удостоен уважения со стороны местного населения [12, с. 736]. Другим, одним из наиболее последовательных практиков строительства православных храмов и распространения русского языка в школах края стал варшавский губернатор Д. Н. Мартынов, пытавшийся упрочить положение русских властей в польских губерниях. Большой вклад в улучшение вопроса губернского страхования строений от огня в губерниях Привислинского края внес

келецкий губернатор (1884–1897 гг.) Н. Ф. Иваненко. Укреплению внутреннего порядка и общественной безопасности в Петроковской губернии (1890–1904 гг.) в значительной степени содействовал губернатор К. К. Миллер [13]. Спаду межнациональной напряженности в своей губернии посредством решения литовского вопроса и разрешения печатания литовских книг латинским шрифтом способствовал сувалкский губернатор Э. А. Ватаци (1898–1902 гг.).

Представители местных властей признавали сохранение стабильности общественного настроения, не выходявшего за рамки контроля правоохранительных структур Привислинского края. Благотворным для народной нравственности стало повсеместное закрытие шинков, кабаков и других питейных заведений вследствие введенного Положения 1894 года «О казенной продаже питей». Однако сильное деструктивное влияние на население края продолжала оказывать католическая пропаганда, эффективным средством для предотвращения которой, по мнению варшавского губернатора Д. Н. Мартынова, должны были стать русские школа и образование, на которые, к сожалению, не доставало бюджетных средств [2, л. 45–48].

В 1895–1899 гг. практически все районы Привислинского края охватил рост стачечного движения. Нередко забастовки сопровождались стычками с полицией и войсками. В частности, в Петроковской губернии для усмирения рабочих пришлось обратиться к военной силе и применению оружия.

Распространение в указанный период получило бытовое воровство, для искоренения которого местное руководство предлагало увеличить численность земских стражников в крае [2, л. 50]. Другим преступным проявлением, нарушавшим внутренний порядок польских губерний, стало «ножевничество», которое проявилось в массовом хождении рабочих и ремесленников с ножами и решении многих уличных споров поножовщиной. Кроме того, бесчинствовали разбойничьи шайки [6, с. 286].

11 июня 1899 года варшавским генерал-губернатором было издано обязательное постановление о домовых дворниках и ночных сторожах, согласно которому нарушители постановления в Варшаве и Лодзи подвергались штрафу суммой до 300 рублей или аресту сроком до 1 месяца [14]. Генерал-губернатор мог налагать взыскания в виде штрафов суммой до 500 руб. и ареста на

срок до 3 месяцев. Тем самым усиливался паспортный контроль местного населения с дальнейшим вовлечением польских губерний в общеимперскую паспортную систему.

Кроме того, А. К. Имеретинский признавал важность усиления средств жандармской агентуры и поощрения чинов пограничной стражи и жандармерии за поимку контрабандистов с запрещенными изданиями. Главным же гарантом общественного спокойствия в Привислинском крае, по его мнению, оставалась русская армия [15, л. 14–21].

Начало XX века в отечественной историографии характеризуется ростом рабочего революционного движения в большинстве регионов Российской империи. В данном случае Привислинский край не стал исключением, здесь также наблюдалось общественно-политическое брожение.

Начиная с 1903 года революционные организации в польских губерниях стали действовать более открыто и смело, несмотря на противоречия с польскими националистическими организациями. В период с 1900 по 1903 год в польских городах Варшава, Лодзь, Белосток, Ченстохова прошли массовые стачки. Проводившиеся в регионе первомайские выступления нередко заканчивались стычками с полицией и казаками и последующим арестом участников демонстраций.

В 1904 году с началом Русско-японской войны и проводимой в связи с этим мобилизации к форме протеста добавились антивоенные выступления и демонстрации варшавских рабочих и солдат. В том же году в Варшаве была создана военная революционная организация при РСДРП.

Деятельность нового варшавского генерал-губернатора М. И. Черткова (1901–1905 гг.) характеризовалась жесткой и бескомпромиссной направленностью в отношении польской общественности. Придя к управлению польскими губерниями, М. И. Чертков объявил себя продолжателем политики И. В. Гурко, подвергнув критике своего предшественника за отступление от консервативной политической линии в управлении Привислинским краем [16, с. 45].

Политика М. И. Черткова привела к конфликту с министром внутренних дел П. Д. Святополк-Мирским – сторонником примирительного политического курса в Привислинском крае. Надо признать, что отдельные русские администраторы в польских губерниях, в связи с эскалацией общей социально-политической ситуации, старались вести сдержанную политику в отношении польско-

го населения и католической церкви, сглаживать возникающие противоречия и споры [17, с. 474].

В период управления краем М. И. Чертковым наблюдался рост благотворительной деятельности и уменьшение преступности. Следует отметить, что основную угрозу государственной безопасности в регионе администрация М. И. Черткова видела в усилившемся польском влиянии, проявлявшемся в росте польского землевладения и образования. С октября 1904 года лицам польского происхождения было запрещено приобретать помещичьи имения в 9 западных губерниях Российской империи. Однако анализ архивных документов показал, что рост русской колонизации в Привислинском крае, хоть и незначительный, но все же наблюдался [2, л. 40 об. – 41].

В начале XX века в польских губерниях Российской империи продолжалась активная агитация (особенно со стороны ксендзов) против внедрения русских школ, но положительных сдвигов в школьном деле не наблюдалось. В то же время отмечалось упорное отчуждение местного католического населения от изучения русского языка, а борьба с этими проявлениями при помощи административно-полицейских мер приводила лишь к их дальнейшему озлоблению против политики властей [2, л. 40–43]. Местные власти пытались приостановить данный процесс, получив с 1900 года право налагать административные наказания за тайное обучение детей в польских частных школах в виде штрафа суммой в 300 руб. или ареста сроком на 3 месяца [5, с. 113]. Вплоть до 1904 года во всех учебных заведениях Привислинского края продолжалось преподавание на русском языке [18, с. 15]. В то же время в 1904 году был снят запрет на использование латинского шрифта в литовском языке.

С началом Русско-японской войны в 1904 году внутренняя обстановка в Привислинском крае стала стремительно ухудшаться в связи со снижением экономического благосостояния местного населения, активизацией революционных сил и национальных движений. Процесс завершения интеграции западных окраин в государственную структуру Российской империи был приостановлен. Показательным индикатором ослабления русского влияния в данном регионе стало резкое снижение прироста населения. Наблюдалось падение производства в крае, несмотря на значительное развитие городской инфраструктуры. Общий социально-политический фон оставался неблагоприятным и имел предпосылки к даль-

нейшему ухудшению [19, л. 69–107]. Не лучшим был и кадровый вопрос, а также качественный состав местного чиновничества, так как наиболее благонадежные служащие отказывались переводиться на службу в регион из-за невысоких окладов, роста цен на жилье и неблагоприятной криминальной ситуации. Врачебно-санитарная часть и народное образование также находились в неблагоприятном состоянии [2, л. 33–35].

Таким образом, проводимая как центральными, так и местными властями политика, которая должна была способствовать укреплению государственной и общественной безопасности в польских губерниях, ввиду своей непоследовательности и противоречивости, не достигла своих целей и вызвала обратный эффект, усилив сначала недовольство, а затем и протестное движение со стороны местной польской радикально-политической общественности.

Польское общество предреволюционного периода, отчуждаясь от процесса интегрирования в общеимперскую государственную систему, под-

вергалось политической радикализации со стороны польской эмиграции, местных революционеров и националистов. Польская молодежь все чаще вступала в ряды различных революционных организаций и обществ, что в значительной степени способствовало эскалации ситуации в преддверии Первой русской революции 1905–1907 гг.

В складывавшейся ситуации местным органам власти сверху рекомендовалось проявлять большую терпимость, не провоцируя местное население на проявления общественного недовольства и протеста, в то же время строго пресекать все противозаконные проявления [8, л. 81 об.]. Рекомендовалось повысить эффективность деятельности администрации и учреждений Привислинского края, оградить население от произвола и злоупотребления властей, способствовать повышению благосостояния населения и его экономического развития. Следовательно, в политике по обеспечению государственной и общественной безопасности местным органам власти нельзя было ограничиваться лишь сугубо репрессивными мероприятиями.

Список источников

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 543. Оп. 1. Д. 466.
2. ГАРФ. Ф. 102. Оп. 312. Д. 2.
3. Витте С. Ю. Воспоминания. Т. 1. Л.: Гос. изд-во, 1924. 471 с.
4. ГАРФ. Ф. 996. Оп. 1. Д. 9 (мкф).
5. Пильц Э. Русская политика в Польше. Варшава: Тип. акц. общ. С. Оргельбранда С-вей, 1909. 143 с.
6. Дмовский Р. Германия, Россия и польский вопрос. СПб.: Н. П. Карбасников, 1909. 292 с.
7. ГАРФ. Ф. 543. Оп. 1. Д. 469.
8. ГАРФ. Ф. 543. Оп. 1. Д. 468.
9. ГАРФ. Ф. 996. Оп. 1. Д. 1 (мкф).
10. Горизонтов Л. Е. Парадоксы имперской политики: поляки в России и русские в Польше. М.: Индрик, 1999. 270 с.
11. ГАРФ. Ф. 265. Оп. 1. Д. 5.
12. Альманах современных государственных деятелей. СПб.: Тип. Исидора Гольдберга, 1897. 1250 с.
13. ГАРФ. Ф. 996. Оп. 1. Д. 2 (мкф).
14. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате. СПб., 1863–1917. Ст. 1362.
15. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1282. Оп. 3. Д. 230.
16. Новицкий В. Д. Из воспоминаний жандарма. М.: Изд-во МГУ, 1991. 254 с.
17. Смородинов В. А. Годы службы моей в Варшавском учебном округе и эпизоды учебного быта // Русская старина. 1913. № 9. С. 464–491.
18. Бахтурина А. Ю. Окраины Российской империи: государственное управление и национальная политика в годы I Мировой войны (1914–1917 гг.). М.: РОССПЭН, 2004. 392 с.
19. ГАРФ. Ф. 102. Оп. 312. Д. 1.

Статья поступила в редакцию 21.01.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 21.01.2025; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

УДК 94(470)+34.07(091)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-2-85-91

Сергей Михайлович Рязанов

Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, г. Пермь, Россия, s_ryazanov@mail.ru

ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЛИЦЕЙСКИХ УРЯДНИКОВ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СУЩЕСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА: ОПЫТ КВАНТИТАТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Целью настоящей публикации является исследование количественных показателей правоохранительной деятельности полицейских урядников. Базой исследования выбрана Вятская губерния. В качестве методов использовался формально-количественный, корреляционный и кластерный анализ методом k-средних. В результате сделан вывод о малой результативности деятельности большинства полицейских урядников Вятской губернии. Новизна исследования состоит в том, что благодаря применению квантитативных методов вывод обладает более высокой степенью объективности.

Ключевые слова: «Вятские губернские ведомости»; статистика; Урал; уряднический участок; цифровая гуманитаристика.

Sergey M. Ryazanov

The Perm Institute of the FPS of Russia, Perm, Russia, s_ryazanov@mail.ru

POLICING EFFECTIVENESS OF VYATKA GOVERNORATE CONSTABLES IN THE EARLY YEARS OF THE INSTITUTION: A QUANTITATIVE ANALYSIS

Abstract. This study examines the policing performance of constables in Vyatka Governorate during the formative years of the institution. Applying quantitative research methods — including formal statistical analysis, correlation studies, and k-means cluster analysis — the research evaluates operational effectiveness across the constabulary. The findings demonstrate limited policing efficacy among most Vyatka Governorate constables. The study's methodological innovation lies in its application of quantitative techniques, which provide enhanced objectivity in assessing historical law enforcement performance.

Keywords: “Vyatka Provincial Gazette”; statistics; the Urals; constable district; digital humanities.

В настоящее время институт полицейских урядников в Российской империи достаточно изучен. Первые работы, в которых тема так или иначе затрагивается, начинают выходить еще в XIX столетии, практически сразу после появления института [1, с. 78–85; 2, с. 58–59]. А в новейшей историографии можно найти не только более полусотни статей, специально посвященных теме, но даже отдельную монографию Ч. Н. Ахмедова, обобщающую и систематизирующую накопленный за полтора столетия материал [3]. Если к этому добавить, что автор любой диссертации, монографии или научно-популярного издания, посвященных истории полиции Российской империи или отдельного ее региона, обязательно освещает тему организации и деятельности полицейских урядников, то дальнейшее изучение института представляется нецелесообразным. Разумеется, полицейские урядники Вятской губернии исследованы не столь хорошо и в публикациях об их деятельности на начальном этапе хватает белых пятен. Тем не менее и ей с начала XXI в. некоторое внимание уделялось [4, с. 48–51]. Задача настоящей статьи не сводится, однако, к расширению представлений о локальной истории полиции. Основная проблема,

которую за полтора столетия историки так и не смогли решить, – это то, насколько эффективен был институт полицейских урядников. Сегодня, как и в дореволюционной историографии, преобладают два диаметрально противоположных мнения. Служащие МВД России считают, что учреждение урядников способствовало «организационному укреплению разрозненного штата» и «повышению профессиональной компетенции сельской полиции» [5, с. 357]. Работники гражданских вузов уверены, что «нищенские оклады и бесконтрольность урядников... на местах определили злоупотребления, насилие к населению и вымогательство» [6, с. 148]. При этом нельзя обвинить тех или других в подтасовке данных. Так, авторы из вузов МВД России честно упоминают о недостаточном профессионализме полицейских урядников и недоверии к ним населения [5, с. 355], а ученые из гражданских организаций не отрицают, например, большую эффективность полицейских урядников по сравнению с предшествующими способами организации сельской полиции [6, с. 25]. Однако вывод о том, чего же было в деятельности урядников больше – негативных или позитивных моментов, явно определяется мировоззрением авторов.

В этой связи представляется разумным обратиться к количественным методам, т. к. количественные данные, несмотря на все недостатки полицейской статистики Российской империи, все-таки более надежны и объективны, чем собственные политические взгляды историков. В 1878–1880 гг. Департамент полиции исполнительной тщательно собирал сведения о деятельности полицейских урядников. Для создания их положительного образа эта информация не только предоставлялась губернаторами в столицу, но и обнародовалась в местной официальной печати. Прежде всего, почти в каждом номере «губернских ведомостей» публиковались текстовые справки о деятельности полицейских урядников различных уездов. Какого-либо общего формуляра предоставляемые сведения не имели. Например, в «Вятских губернских ведомостях» сообщалось о конкретных составленных полицейскими урядниками протоколах о нарушении противопожарных правил или правил благоустройства [7], тогда как в «Оренбургских ведомостях» ограничивались замечаниями о том, что «...полицейские урядники, независимо от производства дел, занимались осмотром... дымовых труб и следили за чистотой на улицах» [8, с. 3]. Находили ли они при этом какие-либо нарушения не указывалось. Для получения более четких сведений о работе местной полиции была разработана единая для всех губерний таблица, которая сообщала об «успехах действий полицейских урядников» за месяц. Она содержала уже количественную информацию, преимущественно по правоохранительной работе полицейского: 1) число раскрытых преступлений и преступников, 2) возвращенных потерпевшим лошадей, 3) волов, 4) коров, 5) сумма, на которую оценивается возвращенный потерпевшим мелкий скот, 6) иное имущество, 7) возвращенная сумма денег, 8) общая сумма возвращенных денег и имущества потерпевшим, 9) число задержанных обвиняемых в преступлениях, 10) уклоняющихся от воинской обязанности, 11) дезертиров, «бродяг», нарушителей паспортного режима и «в чем-либо подозрительных лиц», 12) количество произведенных сверх того дознаний, 13) число жителей в участке. Помимо сведений за текущий месяц, в каждой ячейке содержалась также информация о том, сколько «успехов деятельности» было сделано на урядническом участке с основания института и до конца предшествующего месяца. В качестве базы

исследования выбрана Вятская губерния, т. к. благодаря публикациям в «Вятских губернских ведомостях» можно легко обобщить сведения по Вятской губернии за первый год существования института (с 15 августа 1878 г. по 31 августа 1879 г.) [9–11]. К сожалению, за следующий год это сделать уже невозможно, т. к. весной 1880 г. публикация, а вероятно, и сбор подобных сведений прекратились. Трудности вызывает и поиск сведений по другим губерниям. Например, по Оренбургской губернии информация опубликована только за один месяц 1879 г. и, что важнее, только по 2 уездам из 5 [12; 13]. Однако в фонде Департамента полиции исполнительной (Российский государственный исторический архив. Ф. 1286), а возможно, и в местных архивах подобные ведомости должны были сохраниться, и их обработка, в целях сравнения, будет предметом дальнейших исследований.

Целью же настоящего исследования выступает количественный анализ сведений о правоохранительной деятельности полицейских урядников только Вятской губернии. Для ее достижения на основании опубликованных в местных ведомостях таблиц была составлена база данных в программе Microsoft Excel – «Правоохранительная деятельность полицейских урядников Вятской губернии (1878–1879)». Ряд столбцов таблицы, которые у подавляющего числа полицейских остались незаполнены, были из базы либо исключены (число возвращенных волов и коров), либо объединены с пунктом об общем числе задержанных «подозрительных лиц» (число выявленных лиц, уклонявшихся от воинской обязанности). Также были исключены все пункты о стоимости возвращенного потерпевшим имущества и денег, кроме общей суммы, как не имеющие принципиального значения.

Для анализа полученной базы данных были использованы: формально-количественный анализ, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона, квадрат Пирсона), кластерный анализ (метод k-средних). Все эти приемы хорошо освещены даже в учебной литературе [14], а потому расшифровка их сути, а также достоинств и недостатков представляется излишней. В некотором пояснении нуждается лишь последний из выбранных методов. В отечественной исторической науке при проведении многомерного кластерного анализа предпочитают использовать иерархический подход [15; 16]. Для больших массивов данных (в Вятской губернии было 175 уряднических участков) он мало приме-

ним. В связи с этим был выбран метод k-средних. В отличие от иерархического кластерного анализа, который определяет число кластеров в зависимости от близости разнообразных количественных характеристик объектов друг к другу, при методе k-средних число кластеров определено заранее и программа «раскладывает» объекты по ним. Для вычислений использовался шаблон Microsoft Excel с сайта «GitHub», использующий улучшенный алгоритм «k-средних++» Д. Артура и С. Васильвитского [17].

Если рассматривать полицию не как административный, а как правоохранительный орган, в который она постепенно, на протяжении второй половины XIX – начала XX в., превращалась, то одной из самых важных ее характеристик, как и сегодня, будет число раскрытых преступлений. К сожалению, определить на основе только этого параметра эффективность работы полицейского урядника нельзя. В анализируемых таблицах отсутствуют сведения о преступлениях, произошедших на урядническом участке, но оставшихся нераскрытыми, и тем более нет возможности хотя бы приблизительно определить число латентных правонарушений. Общее число преступлений, раскрытых полицейскими урядниками Вятской губернии, за рассматриваемый период составило 3472, т. е. в среднем около 20 раскрытых дел на каждый уряднический участок. В действительности же разброс по числу «открытых преступлений и преступников» был велик: от 0 до 170 [9–11]. Однако в подавляющем большинстве уряднических участков (80,6 %) было раскрыто не более 30 преступлений за год. Более подробные сведения представлены в таблице 1. Объяснить недостаток раскрытых дел тем, что участки, например, долго оставались вакантными, вряд ли возможно. Так, бессрочно отпускной фельдфебель Я. А. Халтурин служил полицейским урядником 1-го участка 3-го стана Слободского уезда как минимум с ноября 1878 г. [18, л. 249 об. – 250]. Однако за время службы он не раскрыл ни одного дела, задержал всего 3 человека и более никак себя не проявил в областях, которые Департамент полиции исполнительной считал «успехами» [9, с. 6]. Можно было бы предположить, что в участках с небольшим населением совершалось меньше преступлений, чем в густонаселенных, а следовательно, и число раскрытых дел должно было быть здесь ниже. Однако корреляция между этими показателями отсутствует. Коэффициент составил всего 0,07.

Таблица 1

Число раскрытых преступлений в уряднических участках Вятской губернии с 15 августа 1778 г. по 31 августа 1779 г.

Число раскрытых преступлений	Доля уряднических участков (%)
0–10	38,3
11–20	28,6
21–30	13,7
31–40	6,9
41–50	5,1
51–60	4
Более 61	3,4

Следующий значимый показатель – число задержанных, обвиняемых в преступлениях. Он более скромный – всего 881 человек. Однако, если учесть, что общее число всех осужденных и оправданных как мировыми учреждениями, так и Вятским окружным судом составило по губернии в 1879 г. 2958 человек [19, с. 4, 24], то цифра уже не кажется такой низкой. Разброс в работе урядников был почти так же велик: от 0 до 95 человек. Однако «успехи» на большинстве участков оказались хуже, чем в прошлом случае: 85,7 % полицейских задержали не более 10 обвиняемых, а 67 (38,3 %) – ни одного. Для сравнения: «нулевой» раскрываемостью преступлений отличалось только 4 уряднических участка (2,3 %). Корреляции между этим показателем и величиной населения участка также не прослеживается (0,09). В то же время, что логично, присутствует корреляция между раскрытыми преступлениями и задержанными обвиняемыми – 0,56. Относительно слабую силу корреляции (меньше 0,8) можно попытаться объяснить тем, что ряд полицейских урядников мог не заполнять графу, т. к. полагал, что уже указал сведения об открытых преступниках в первом пункте. Однако после удаления из выборки этих данных коэффициент корреляции не изменился. Таким образом, даже если отдельные ошибки и имели место, слабая степень связи переменных говорит, прежде всего, о недостаточной эффективности полицейских урядников в поиске преступников, даже по раскрытым делам. В целом число обвиняемых детерминировано количеством раскрытых преступлений только на треть (31,8 %).

Кроме того, полицейскими урядниками Вятской губернии было задержано 476 «бродяг», дезертиров, нарушителей паспортного режима и вообще «лиц в чем-либо подозрительных» [9–11]. Успехи здесь примерно такие же, как и с преступниками. На 66 (37,3 %) уряднических участках не задержано

ни одного правонарушителя. На 166 (94,9 %) – не более 10. Корреляция с количеством населения участка в данном случае не только низкая, но и обратная (–0,09). Не многим лучше, а кое-где и хуже, складывалась ситуация в других губерниях. Так, 110 пермских полицейских урядников на столь же населенной и к тому же гораздо более обширной и близкой к Сибири территории за первые полгода своей деятельности смогли задержать только 161 «бродягу» [20, л. 167 об.].

Как уже было сказано выше, в «показателях эффективности» центральные власти самое пристальное внимание уделяли возвращенному потерпевшим имуществу. Это, к слову, ставит под сомнение широко распространенное в историографии убеждение, что полицейские урядники нужны были Петербургу, прежде всего, для борьбы с революционным движением, а не для выполнения общеполцейских функций [21, с. 82]. К сожалению, сами полицейские заполняли финансовую часть таблицы неправильно. Урядники некоторых станов указывали в ней лишь стоимость возвращенного имущества, без учета денег. Другие вовсе не подводили итог, ограничиваясь указанием сумм в отдельных графах. В тех случаях, где ошибка очевидна, итоговая сумма была пересчитана, но некоторые статистические недочеты, к сожалению, неустранимы, отчего показатели будут заведомо ниже реальных «успехов». Например, полицейский урядник 1-го участка 2-го стана Глазовского уезда Артемьев вернул за год хозяевам 10 лошадей, но не указал их стоимость в итоговой графе [11, с. 5]. Таким образом, только по одному этому участку не учтена сумма от 300 до 800 р. [22, с. 47]. По заявленным же данным, за 1878–1879 гг. в Вятской губернии было возвращено денег и другого имущества потерпевшим на сумму 11 895,78 р. Заметный коэффициент корреляции, хотя и не настолько значительный, каким был в действительности, обнаруживается между количеством возвращенных лошадей и стоимостью возвращенного имущества – 0,38. Связано это, разумеется, с высокой ценой лошадей относительно иного имущества крестьян. При этом коэффициент корреляции суммы возвращенного имущества с числом раскрытых преступлений был еще выше (0,42), что говорит как о высокой доле корыстных преступлений среди раскрытых, так и о том, что полицейским по большей части удавалось вернуть хотя бы часть украденного.

Последнее, на чем стоит остановиться, это иные дознания, которые произвели полицейские урядники. Их оказалось несколько больше, чем раскрытых преступлений, – 4 538. Распределение

загруженности урядников по участкам имеет схожую структуру с графой «открытых преступлений и преступников» [9–11]. Разброс составил от 0 до 139. При этом 10 (5,7 %) полицейских вообще не вели дознаний сверх упомянутых в других графах статистической таблицы, а 120 (68,6 %) произвели за год не более 30 дополнительных дознаний. Корреляции с числом жителей в участке также не наблюдается (–0,04).

Таким образом, уже из формально-количественного анализа можно предположить, что институт урядников работал недостаточно эффективно. Корреляционный анализ также показывает, что плохая работа урядников в одном направлении не компенсировалась в другой сфере. Так, относительно высокий коэффициент корреляции между числом раскрытых преступлений с задержанными «бродягами» (0,38) и иными дознаниями (0,32) говорит о том, что по нескольким ключевым показателям были успешны одни и те же полицейские урядники. Однако более точные данные на этот счет способен дать многомерный кластерный анализ методом *k*-средних (табл. 2). При разделении всех 175 участков Вятской губернии на 6 кластеров по всем 6 «показателям эффективности» более половины участков оказались в шестом, наименее эффективном кластере. В него попали, помимо прочего, все самые населенные участки (более 30 тыс. жителей).

От чего же зависели успехи полиции? Остается предположить, что большей частью от самих полицейских. К сожалению, представленные в «Вятских губернских ведомостях» сведения показывают единственную социальную характеристику полицейских урядников – сословное происхождение. Однако даже она косвенно подтверждает данную гипотезу. Так, в участках первого, наиболее эффективного кластера унтер-офицерство составляло всего 27,3 %, а представители неподатных сословий (дворяне и чиновники) – почти половину (45,5 %). Тогда как среди полицейских урядников шестого кластера, наоборот, 44,8 % составляли нижние чины армии, а представители неподатных сословий (дворяне, дети священнослужителей, почетные граждане, чиновники и прочие) – 27,1 %. Столь значительная разница в сословной структуре полицейских урядников из разных кластеров не может быть простым совпадением. Кроме того, она показывает, что в споре МВД, которое хотело комплектовать полицейских урядников из нижних воинских чинов, и местных властей, отмечавших большую эффективность лиц из неподатных сословий, правы были, скорее всего, последние [23, с. 24–25].

Таблица 2

Результаты кластерного анализа методом k-средних правоохранительной деятельности полицейских урядников Вятской губернии с 15 августа 1778 г. по 31 августа 1779 г.

Показатели	Кластеры					
	1	2	3	4	5	6
Число уряднических участков	11	21	12	19	16	96
Доля уряднических участков (%)	6,2	12	6,9	10,9	9,1	54,9
Среднее число раскрытых преступлений	45,3	21,2	39,8	46	11,8	10,3
Среднее число возвращенных лошадей	5,3	1,4	1,9	2,2	6,5	1,2
Средняя стоимость возвращенного имущества (руб.)	428,5	52,7	72,7	53,2	126,6	47
Среднее число задержанных обвиняемых	32,8	7,2	4,8	4,9	8,2	5,2
Среднее число иных задержанных	5,8	3,4	15,2	3,2	2,1	2,6
Среднее число иных дознаний	45,6	63,9	52,8	25,5	22	14,5

Тем не менее нужно признать, что часть полицейских урядников Вятской губернии к 1 сентября 1879 г. служила не с самого основания института, а следовательно, «успехи» за год могли объясняться деятельностью или бездеятельностью их предшественников из других сословий. Таким образом, для более точного ответа на вопрос о связи социальных характеристик полицейских урядников и их эффективности были отобраны только те, которые служили согласно списку от 25 ноября 1878 г. (более ранние сведения не выявлены) и не были в последующем переведены в другие участки. Кроме того, учитывая, что в «Вятских губернских ведомостях» указывалась только фамилия полицейского урядника и сословие, а в нескольких случаях не сообщалось даже оно [11, с. 6], есть вероятность принять однофамильца за старослужащего. Однако она крайне мала, а с учетом происхождения лиц из одного сословия не так уж и важна для конечного результата. Стоит добавить, что список 1878 г. помимо сословия содержит возраст, вероисповедание, отношение к государственной службе и образование. Это расширяет возможности для поиска взаимосвязей [18].

Всего урядников, которые служили на своем участке не менее 9 месяцев к 31 августа 1879 г., насчитывалось меньше половины (81; 47,6 %). Однако это не значит, что остальные были уволены по отрицательным основаниям или перешли на другое место службы. Например, дворянин М. И. Драверт (1-й участок 2-го стана Нолинского уезда) был переведен в 3-й участок 1-го стана, сын священника П. И. Иконников (3-й участок 2-го стана того же уезда) и дьяческий сын Д. Я. Шерстенников (4-й участок) были переведены один на место другого и т. п. [11, с. 6; 18, л. 219 об. – 221]. «Старослужащие» составили 42,9 % (48 человек) наименее эффективных 5-го и 6-го кластеров. В более

успешных 1–4-х кластерах их доля – 52,4 % (33). Столь низкое число служащих с ноября 1878 г. среди «успешных» полицейских вызвано, видимо, переводом наиболее эффективных в течение года на более сложные участки, что сделало результаты их работы непригодными для анализа. Оставление же на протяжении почти года на службе неэффективных урядников, возможно, связано с их успехами в других областях. Собранные Департаментом сведения характеризуют лишь правоохранительную деятельность полицейских, в то время как наибольшую роль в Вятской губернии играли их контрольно-надзорные функции. Так, более половины (56 %) всех сообщений о работе полицейских урядников за 1879 г. в «Вятских губернских ведомостях» касались нарушения правил пожарной безопасности, ночного и дневного караула, засорения улиц, тогда как, например, хищений – только 12,9 % (!) [24, с. 1050–1051]. Распределение полицейских урядников разных кластеров по уровню образования и опыту государственной службы представлено в таблице 3.

Эвристические возможности количественных методов в деле исследования полиции достаточно высоки. Так, кластерный анализ позволил провести типологию уряднических участков Вятской губернии по степени эффективности правоохранительной деятельности:

- 1) высокоэффективные (6,2 %);
- 2) среднеэффективные и перегруженные дознаниями (12 %);
- 3) высокоэффективные, с низким уровнем воровства (6,9 %);
- 4) высокоэффективные, со средним числом дознаний (10,9 %);
- 5) низкоэффективные, с высоким уровнем воровства (9,1 %);
- 6) низкоэффективные (54,9 %).

Таблица 3

**Распределение социальных характеристик полицейских урядников,
служивших с 25 ноября 1778 г. по 31 августа 1779 г., по кластерам (%)**

Показатели	Кластеры					
	1	2	3	4	5	6
Образование по 3-му разряду	28,5	18,2	57,1	12,5	40	31,8
Образование по 4-му разряду	28,6	27,3	14,3	62,5	60	21,9
Без образования	42,9	54,5	28,6	25	0	46,3
Опыт службы в армии	0	9,1	0	25	0	17,1
Опыт службы в полиции	14,3	18,1	0	12,5	14,2	17,1
Другие виды службы	71,4	36,4	42,9	12,5	42,9	39
Не служили	14,3	36,4	57,1	50	42,9	26,8

Таким образом, многомерный анализ выявил малую результативность правоохранительной деятельности подавляющего большинства полицейских урядников. Причем, если согласно коэффициенту корреляции Пирсона связь между размером участка и «успехами» полицейских урядников не прослеживалась, то кластерный анализ убедительно показал, что между размером участка и успешной правоохранительной деятельностью наблюдается обратная зависимость. В крупных участках успехи полицейских урядников были в целом гораздо скромнее, чем в небольших и средних.

Кроме того, заметна взаимосвязь между сословным происхождением полицейского урядника и успехом его деятельности. Наиболее результативны были представители неподатных

сословий. В то же время выявить сколько-нибудь значительную взаимосвязь между «успехами» полицейских урядников и их образованием, предшествующим опытом службы в полиции не удалось. Так, в наименее успешном 6-м кластере уровень образования и доля бывших полицейских выше, чем в наиболее эффективном 1-м кластере. Причина, вероятно, кроется в том, что не были учтены переведенные полицейские. Например, вышеупомянутые П. И. Иконников и Д. Я. Шерстенников имели образование по 3-му разряду (полный курс духовного училища), а их деятельность отнесена программой к 4-му, успешному, кластеру. Таким образом, факторы, влияющие на эффективность полицейских урядников, еще нуждаются в уточнении и изучении, что станет предметом дальнейших исследований.

Список источников

1. Краткий очерк деятельности Министерства внутренних дел за двадцатипятилетие, 1855–1880. СПб.: Тип. Мин-ва внутр. дел, 1880. 183 с.
2. Тарасов И. Т. Полиция в эпоху реформ. М.: Тип. А. П. Мамонтова и К°, 1885. 160 с.
3. Ахмедов Ч. Н. Институт полицейских урядников: профессиональная подготовка и социально-материальное обеспечение его деятельности (вторая половина XIX — начало XX века): монография. СПб.: Санкт-Петерб. ун-т МВД России, 2018. 224 с.
4. Трушков С. А. Администрация и полиция Вятской губернии второй половины XIX — начала XX в.: монография. Киров: ВСЭИ, 2003. 171 с.
5. Алафьев М. К., Зверев В. О., Алафьев К. М. Институт полицейских урядников: кадровый состав, функции, профессиональная подготовка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 3 (82). С. 352–359.
6. Ялтаев Д. А. Правоохранительная деятельность полиции в чувашских уездах Казанской губернии в 1862–1917 годах: монография. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. 156 с.
7. Деятельность коннополицейских урядников в Вятской губернии // Вятские губернские ведомости. 1879. 13 окт. С. 3.
8. Действия полицейских урядников в Оренбургской губернии // Оренбургские губернские ведомости. 1879. 14 июля. С. 2–3.
9. Обзор успеха действий полицейских урядников Вятской губернии за август месяц 1879 года // Вятские губернские ведомости. 1879. 13 окт. С. 5–6.
10. Обзор успеха действий полицейских урядников Вятской губернии за август месяц 1879 года // Вятские губернские ведомости. 1879. 17 окт. С. 5–6.
11. Обзор успеха действий полицейских урядников Вятской губернии за август месяц 1879 года // Вятские губернские ведомости. 1879. 20 окт. С. 5–6.

12. Обзор успеха действий полицейских урядников Оренбургской губернии, за август месяц 1879 года // Оренбургские губернские ведомости. 1879. 17 нояб. С. 3.
13. Обзор успеха действий полицейских урядников Оренбургской губернии, за август месяц 1879 года // Оренбургские губернские ведомости. 1879. 24 нояб. С. 2.
14. Селунская Н. Б., Петрова О. С., Карагодин А. В. Количественные методы в исторических исследованиях: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2024. 255 с.
15. Кузьмин Ю. В. Эволюция истребителей между мировыми войнами: применение кластерного анализа в истории техники // Историческая информатика. 2021. № 1. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26630 (дата обращения: 01.10.2024).
16. Жуков Д. С., Канищев В. В. Кластерный анализ как средство выявления типов демографического поведения (русское сельское население, европейская часть России, начало XX–XXI в.) // Новейшая история России. 2022. Т. 12. № 2. С. 454–476.
17. Arthur D., Vassilvitskii S. K-Means++: the Advantages of Careful Seeding // SODA'07: Proceedings of the Eighteenth Annual ACM-SIAM Symposium on Discrete Algorithms. New Orleans: SIGACT, 2007. P. 1027–1035.
18. Сведения о распределении Вятской губернии на уряднические участки и о личном составе вновь назначенных на эти участки урядников. 25 нояб. 1878 г. // РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 57. Л. 201–254.
19. Свод статистических сведений по делам уголовным, производившимся в 1879 году в судебных учреждениях, действующих на основании уставов 20 ноября 1864 г.: в 3 ч. СПб.: Тип. Правител. Сената, 1884. 412 с.
20. Сведение о служебной деятельности полицейских урядников Пермской губернии, в период времени с 20 сентября 1878 года по 1 марта 1879 года // РГИА. Ф. 1286. Оп. 40. Д. 15. Л. 167–168.
21. Тот Ю. В. Реформа уездной полиции Александра II // Эпоха Великих реформ: история и документальное наследие: сб. науч. тр. СПб.: Президент. биб-ка, 2019. С. 72–84.
22. Мельникова Д. А. Конская торговля в Российской империи во второй половине XIX — начале XX вв. // История повседневности. 2017. № 2 (4). С. 42–52.
23. Ахмедов Ч. Н. Исторический опыт профессиональной подготовки полицейских урядников в Российской империи // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 4 (60). С. 23–30.
24. Рязанов С. М. Деятельность полицейских урядников Урала в 1879 году: опыт формально-количественного анализа // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2024. Т. 34, № 5. С. 1048–1054.

Статья поступила в редакцию 24.12.2024; одобрена после рецензирования 09.04.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 24.12.2024; approved after reviewing 09.04.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Михаил Олегович Тяпкин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, tiapkin_mo@altspu.ru

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО МОДЕРНИЗАЦИИ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА СИБИРИ: АНАЛИЗ ПРОЕКТА ЛЕСНОГО УСТАВА 1913 ГОДА

Аннотация. В статье представлен анализ содержания предложений проекта Лесного устава (1913 г.), направленных на совершенствование системы лесоуправления и лесопользования в Сибири. В действовавшей редакции Лесного устава 1905 г. содержалось большое количество устаревших правовых норм, затрудняющих поступательное развитие лесной отрасли азиатской части Российской империи. Делается вывод о том, что предлагаемые разработчиками проекта устава изменения учитывали особенности и актуальное состояние лесной отрасли в Сибири и могли бы, в случае принятия проекта, способствовать ее выходу на новый уровень развития.

Ключевые слова: проект Лесного устава 1913 г.; Лесной устав 1905 г.; Сибирь; лесное хозяйство; Государственная дума.

Mikhail O. Tyapkin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, tiapkin_mo@altspu.ru

MODERNIZING SIBERIAN FORESTRY: ANALYSIS OF THE 1913 FOREST CHARTER DRAFT

Abstract. This study examines the modernization proposals in the 1913 draft Forest Charter designed to reform Siberian forest management. The analysis reveals how the existing 1905 Charter's obsolete legal provisions and regulatory gaps hindered the development of forestry in Russia's Asian territories. The findings demonstrate that the draft's proposed amendments effectively addressed both regional specificities and early 20th century industrial conditions in Siberian forestry. The research concludes that implementing these reforms could have significantly advanced the sector's development, marking a qualitative improvement over previous legislation.

Keywords: 1913 draft Forest Charter; 1905 Forest Charter; Siberia; forestry; State Duma.

Лесное хозяйство Российской империи, обладавшей самыми большими в мире запасами древесины, с начала XX в. становится одним из наиболее перспективных направлений хозяйственно-экономической деятельности. Лесная промышленность развивалась, на мировом рынке спрос на российский лес и лесоматериалы постоянно возрастал, а возможности их заготовки и перевозки расширялись за счет развития транспортной сети. Эти и другие факторы позволяли специалистам в последние годы перед Первой мировой войной утверждать, что отечественную лесную отрасль в ближайшие десятилетия ждут блестящие перспективы, реализация которых позволит удовлетворить потребности населения страны в строительных материалах и топливе, а также значительно увеличить доходы государства [1, с. 5].

Однако развитие шло преимущественно за счет экстенсивных методов лесозаготовки. Прогресс был невозможен без пересмотра устаревших подходов к организации лесоуправления, лесопользования и лесоохраны. Лесное хозяйство должно было стать, в соответствии с планами правительства, высокодоходной отраслью, но добиться этого в рамках существовавшей лесохозяйственной системы было крайне сложно. Требова-

лась масштабная модернизация, которая должна была начаться с ревизии лесного законодательства.

Дореволюционные представители профессионального лесного сообщества и правоведы (С. В. Ведров, В. В. Врангель, М. Романовский, Н. И. Фалеев, Н. В. Шелгунов, Д. Д. Шилов), а затем и современные исследователи (Э. Г. Истомина, В. А. Манин, Э. С. Навасардова, А. Ю. Пуряева, А. И. Рыбалкин, В. В. Черных и др.) указывали на сложность и запутанность системы регулирования лесных правоотношений, сложившейся в Российской империи. В своих работах мы также отмечали, что лесное законодательство на протяжении XVIII – начала XX в. видоизменялось в зависимости от направления и динамики социально-экономического развития страны, но эта трансформация не носила системного характера. Основной нормативный документ лесной отрасли – Лесной устав – был перегружен мелочной регламентацией, устаревшими правовыми нормами, нечеткими и двусмысленными формулировками, повторами и т. п. Лесное законодательство России в начале XX в. явно не соответствовало требованиям времени, в связи с чем его пересмотр и совершенствование становились не просто желательной, но неотложной мерой.

Точечные изменения правовых норм, постепенное исключение устаревших правил и ликвидация пробелов не могли существенно повлиять на темпы развития лесной отрасли. Требовалась подготовка нового Лесного устава, в котором бы получили отражение и нормативное закрепление все необходимые новеллы. Такая работа велась на протяжении нескольких лет Главным управлением землеустройства и земледелия и его структурным подразделением – Лесным департаментом. Итогом стала подготовка в 1913 г. не просто очередной редакции Лесного устава, но принципиально нового нормативного акта, существенно отличавшегося от всех предшествующих изданий по форме и содержанию.

В рамках статьи мы рассмотрим основные положения, содержащиеся в проекте Лесного устава 1913 г., которые были направлены на модернизацию лесного хозяйства самого многолесного и перспективного с точки зрения потенциальных возможностей реализации хозяйственной инициативы лесного ведомства региона империи – Сибири. Именно здесь леса «единственного владения казны» были преобладающей категорией, что позволяло Лесному департаменту рассчитывать на успешное воплощение планов по рационализации казенного лесного хозяйства и повышению его доходности.

С научной точки зрения изучение содержащихся в проекте Лесного устава предложений, направленных на модернизацию лесного хозяйства Сибири, важно для определения возможного вектора развития государственной лесной политики России в последние предреволюционные годы. Кроме того, актуальность изучения этой страницы истории отечественной лесной отрасли обуславливается ее недостаточной исследованностью. В работах А. Ю. Пуряевой, И. В. Курышовой, Н. М. Гиряева и некоторых других исследователей присутствуют отдельные характеристики проекта Лесного устава 1913 г., однако в качестве самостоятельного объекта изучения, а тем более через призму региональных особенностей, он не выступал. Между тем обращение к историко-правовому наследию имеет не только научную, но и практическую значимость, поскольку анализ и рецепция отечественного исторического опыта необходимы при решении проблем, стоящих перед лесным комплексом нашей страны на современном этапе.

Проект Лесного устава и сопроводительные материалы, составлявшие пакет документов, поданных на рассмотрение в Государственную думу,

отложились в Российском государственном историческом архиве (фонды Государственной думы и Совета министров Российской империи).

Подготовленный Главным управлением землеустройства и земледелия проект Лесного устава в июне 1913 г. был направлен на рассмотрение в Государственную думу и передан для подготовки заключения в Сельскохозяйственную комиссию. Поскольку в июне 1913 г. завершилась работа первой сессии Государственной думы Российской империи IV созыва, рассмотрение проекта началось лишь с середины октября 1913 г., когда дума вышла на свою вторую сессию, продлившуюся до 14 июня 1914 г. Эта, на первый взгляд, небольшая задержка в несколько месяцев стала одной из причин того, что проект так и не был принят.

В феврале 1914 г. председатель Сельскохозяйственной комиссии В. В. Мусин-Пушкин докладывал председателю Государственной думы М. В. Родзянко, что за несколько месяцев работы с законопроектом члены комиссии рассмотрели его значительную часть, но дальнейшая работа была возможна лишь в формате совместной деятельности с комиссией по судебным реформам. Дело в том, что проект Лесного устава содержал множество статей, которые напрямую касались сферы судопроизводства по делам о лесонарушениях.

Процедуру парламентского рассмотрения законопроекта прервала начавшаяся летом 1914 г. Первая мировая война. В. В. Мусину-Пушкину было суждено войти в историю не как председателю профильной комиссии, рассмотревшей законопроект и давшей положительное заключение, а как автору знаменитого выступления на однодневной чрезвычайной сессии Думы 26 июля 1914 г.: «Избранники земли русской, братья. Бывают минуты в жизни народной, когда все мысли, все чувство, весь порыв народный должен выразиться в одном кличе. Пусть будет этот клич: Бог, Царь, народ и наша победа над врагом!»

Приоритеты изменились, дальнейшее рассмотрение законопроекта в условиях военного времени было признано нецелесообразным. Нельзя не отметить, что, если бы проект прошел все необходимые процедуры и этапы рассмотрения в Государственной думе, он мог стать первым в истории России Лесным уставом, принятым в виде закона высшим представительным органом власти страны. Однако этого не произошло, проект устава остался только проектом и одним из печальных примеров упущенных возможностей и нереализованных планов.

Поступательное развитие лесной отрасли России, отчетливо наметившееся к 1914 г., после начала мировой войны существенно замедлилось. Ощутимо сократился объем экспорта лесоматериалов, призыв в армию представителей лесной администрации и лесной стражи болезненно ударил по лесной отрасли, существенно выросли объемы государственных обязательств перед отдельными категориями населения в виде бесплатных и льготных отпусков леса, что снизило доходность лесного хозяйства. Революционные события 1917 г. и последовавшая за ними Гражданская война окончательно сняли вопрос принятия нового Лесного устава с повестки дня. О проекте вспомнили в правительстве А. В. Колчака при разработке в 1918–1919 гг. мер по интенсификации лесного хозяйства Сибири и развитию ресурсной базы. Но и в этот раз до практической реализации норм, направленных на модернизацию сибирского лесного хозяйства, не дошло.

Надо отдать должное составителям проекта Лесного устава – ими была проделана поистине колоссальная работа по подготовке самого устава и вспомогательных документов: пояснительной записки, постатейных объяснений, сравнительного указателя статей действующего Лесного устава 1905 г. и предлагаемого проекта с подробным анализом нововведений, а также заключения об изменении в законах, которые должны последовать после принятия нового устава.

Пояснительная записка, подписанная руководителем Главного управления землеустройства и земледелия А. В. Кривошеиным и директором Лесного департамента А. Ф. Кублицким-Пиоттухом (Адам Феликсович Кублицкий-Пиоттух (1855–1932) в период с 1900 по 1904 г. занимал должность начальника Алтайского округа, проживал с семьей в Барнауле, с 1905 по 1914 г. возглавлял Лесной департамент), содержала информацию о том, что основная цель работы составителей законопроекта заключалась в приведении лесных законов «в соответствие с обнаружившимися потребностями практики лесного дела», но без нарушения преемственности в развитии правовых норм и без создания «чего-либо совершенного нового, несогласного с исторически выработанными основами лесного законодательства» [2, с. 4].

Обращает на себя внимание существенное сокращение объема: новый Лесной устав должен был стать почти вдвое меньше, чем действовавший (481 статья вместо 815). Из текста также были изъяты громоздкие приложения, что было вполне

оправданно, поскольку большинство из них представляло собой самостоятельные правовые акты.

Основное внимание в проекте устава было уделено вопросам охраны лесов, прежде всего частновладельческих. Книга «О сбережении и охране лесов» являлась первой в структуре проекта устава. Это было закономерно, поскольку российские леса нуждались в защите от истребления, особенно в густонаселенных малолесных районах. Отечественная лесная наука и практика были готовы к переходу на новый уровень развития, основой которого должен был стать тезис о прямой зависимости рентабельности хозяйства от степени его рационализации. В начале XX в. постепенно начала приобретать отчетливые очертания экологическая компонента лесного хозяйства, а лес стал рассматриваться не только как объект эксплуатации, но как природный объект, имеющий огромное влияние на состояние окружающей среды, безопасность и благополучие населения страны.

Разработчики законопроекта подготовили ряд мер по модернизации казенного лесного хозяйства. В частности, было предложено децентрализовать систему казенного лесного управления, существенно расширив полномочия представителей лесной администрации на местах. Также речь шла о рационализации лесного хозяйства, его организации на основании научных принципов неистощительного лесопользования, расширении географии лесоустроительных работ, развитии системы лесокультурных и лесоулучшительных мероприятий. Кроме того, предлагался комплекс мер по поощрению частной хозяйственной инициативы в сфере лесозаготовки и деревообработки. Для этого планировалось увеличить срок аренды лесных участков до 48 лет, предоставить право бесплатно пользоваться землей предпринимателям, планирующим строить лесопильные и деревообрабатывающие заводы, прежде всего в азиатской части страны. Сибирский лес должен был стать ресурсом, эксплуатация которого приносила бы постоянную прибыль государству.

Очень важным нововведением проекта устава являлось устранение правовой обособленности различных категорий лесов. Лесные уставы устанавливали, что леса по форме собственности («владельческой принадлежности») делились на государственные, общественные и частные. Государственные леса, стоявшие на первом месте среди лесов других категорий по занимаемой площади, делились, в свою очередь, на собственно ка-

зенные, там, где интересы собственника представляло лесное ведомство, и леса, имевшие особое предназначение и передававшиеся в пользование различным учреждениям (военному, горному, финансовому, духовному и проч.).

По данным Лесного департамента, к 1914 г. общая площадь лесов Российской империи составляла около 480 млн десятин, 70 % из которых (338 млн десятин) находились в ведении казенного лесного управления. Лесная площадь Азиатской России составляла около 316 млн десятин, из которых 230 млн десятин – казенные леса [3, с. 203]. Таким образом, именно в Сибири сосредотачивались основные лесные запасы России, главным эксплуатантом которых являлось казенное лесное ведомство – Лесной департамент, представлявший интересы собственника – государства.

Одной из особенностей лесного хозяйства Сибири в дореволюционный период был особый правовой статус и режим лесов, произрастающих в административных границах Алтайского и Нерчинского округов, находившихся в ведении Кабинета его императорского величества (далее – Кабинет).

Особый правовой статус лесов стал причиной складывания уникального лесохозяйственного механизма в двух кабинетских округах. Устав Кабинета 1827 г. устанавливал, что одной из его важнейших функций являлось заведование собственностью императора. Однако кабинетские леса, по сложившемуся в дореволюционный период пониманию их правовой природы, «в отношении порядка управления и ведения в них хозяйства, всегда примыкали к лесам казенным ведомства государственных имуществ, и, если и относились иногда в Уставе Лесном, по месту, в нем занимаемому, к категории лесов частных, то, в действительности, стояли от них совершенно особо» [4, л. 9]. Основоположник лесного права Российской империи Н. И. Фалеев называл леса ведомства Кабинета «защищаемыми казенным правом» [5, с. 33]. В последнем Лесном уставе Российской империи 1905 г. в примечании к ст. 1 указывалось, что «леса ведомства Кабинета в Алтайском и Нерчинском округах составляют собственность государя императора и управляются на основании особых правил» [6, с. 3025]. Как мы видим, однозначного понимания правовой природы лесов, находившихся в ведении Кабинета, не было. Не дает однозначного ответа на этот вопрос правоприменительная и хозяйственная практика.

Кабинет выборочно применял нормы и положения общероссийского лесного законодатель-

ства, распространявшиеся на леса других категорий. Так, например, порядок преследования лесонарушений в Алтайском округе был абсолютно тождественен тому, который применялся в казенном лесном ведомстве (ст. 776 Лесного устава 1905 г.). Правовой обособленности кабинетских лесов способствовало также то, что Кабинет осуществлял собственную правотворческую деятельность, заменяя нормы лесного устава нормами нормативных актов регионального значения [7].

Ситуация правовой неопределенности была характерна и для лесов других категорий, поэтому составители проекта устава намеревались предложить единые для казенных, удельных, кабинетских и казачьих лесов формат осуществления лесоохранной деятельности, порядок взыскания договорных, штрафных и иных сумм по условиям договора и процедуру преследования лесных нарушений в судебном или административном порядке.

Из текста проекта устава были изъяты все нормы, касавшиеся «управления, устройства и эксплуатации лесов удельных, Кабинета, а также лесов казачьих войск» [2, с. 7]. Однако дальше изъятия норм составители не пошли. Поскольку леса Алтайского и Нерчинского округов являлись собственностью императора, в действие вступали нормы статей 20 и 21 Основных государственных законов 1906 г. Согласно им, регулирование отношений по поводу такой категории лесов могло осуществляться исключительно нормами, исходящими от самого императора, т. е. высочайшими указами и повелениями [8, с. 457–458]. Другими словами, проект Лесного устава не имел достаточной юридической силы, чтобы регулировать отношения, объектом которых являлась императорская собственность.

Проект Лесного устава существенно обновил систему управления государственными лесами Сибири. Лейтмотивом преобразований и их конечной целью являлось включение сибирских казенных лесов в общероссийский механизм лесоправления, что позволило бы создать правовое и хозяйственное единство государственной лесной отрасли. Особенности организации управления лесами Сибири, формировавшиеся в конце XVIII – XIX в. под влиянием объективных условий, должны были остаться в прошлом.

Одной из таких особенностей являлась норма статьи 343 Лесного устава 1905 г. о предоставлении сибирским обывателям, не получившим от государства полагавшегося лесного надела, права

свободно употреблять лес «на все их сельские надобности и на построение судов безденежно» [6]. Эта норма уходила корнями в XVIII в. – период, когда у правительства существовала уверенность в неисчерпаемости лесных запасов Сибири, подкрепляемая нехваткой достоверных сведений о количестве и качестве лесов, а также отсутствием возможности организовать полноценный надзор и контроль за ними. Эта норма неоднократно уточнялась и корректировалась, что привело к накоплению большого количества примечаний и приложений к названной статье. К началу XX в. в первоначальном своем значении статья уже не действовала, но из текста лесных уставов при принятии новых редакций не исключалась.

К началу XX в. стало очевидно, что сибирские леса уже давно не представляют собой «безбрежное море тайги», которому не грозит истощение в процессе пользования немногочисленным местным населением. Леса в наиболее населенных и развитых в промышленном отношении регионах Сибири уже в конце XIX – начале XX в. испытывали антропогенную нагрузку, сопоставимую по уровню с таковой в европейской части страны. В связи с этим совершенно справедливым выглядит убеждение авторов проекта устава в том, что «дальнейшее сохранение начала, выраженного в статье 343 Устава [1905 г. – М. Т.], грозило бы истощением весьма многих лесных площадей, в ущерб будущих поколений» [4, л. 163 об.].

Составители проекта Лесного устава 1913 г. отказались от большого количества накопившихся за десятки лет правотворческого и правоприменительного процесса поправок и уточнений, предложив одну норму (ст. 338), которая весьма лаконично устанавливала, что «предназначенные на особые потребности государственные леса, по миновании этих потребностей, поступают в управление и непосредственное распоряжение лесного ведомства» [4, л. 81 об.].

Единственным, но вполне логичным исключением являлись леса Иркутского и Приамурского генерал-губернаторств, которые могли по решению местных властей предоставляться местному населению в свободное пользование для удовлетворения домашних хозяйственных потребностей (ст. 332 и 333 проекта Лесного устава 1913 г.). Обоснованием являлось то же самое обстоятельство, которое подвигло законодателя в конце XVIII в. предоставить возможность свободно пользоваться казенным лесом всем сибирским обывателям, – богатые лесные запасы и неразвита си-

стема лесопользования в этих отдаленных районах Восточной Сибири.

В проект Лесного устава не перешла норма, содержащаяся в ст. 344 устава 1905 г., дававшая право Иркутскому и Приамурскому генерал-губернаторам объявлять леса заказными и изымать их из свободного пользования сибирских обывателей. Исключение этой нормы было обусловлено приданием лесам Западной и Восточной Сибири нового статуса – «леса единственного владения казны».

Ревизии были также подвергнуты нормы о лесных наделах крестьян и инородцев в Сибири. Значение этого вопроса для отечественной лесохозяйственной системы было велико, поскольку он имел прямую связь с освоением природных ресурсов Сибири и установлением границ хозяйственной инициативы казенного лесного ведомства в регионе. В проекте устава содержалось восемь статей (ст. 379–386), составлявших отдельную третью главу «Лесные наделы крестьян и инородцев в Сибири» третьего раздела третьей книги «О государственных лесах, в непосредственном распоряжении лесного ведомства не состоящих».

В этих статьях была уточнена процедура продажи крестьянами и инородцами части своих лесных наделов. Продажа могла осуществляться только с разрешения губернских или областных учреждений по крестьянским делам; две трети вырученной от продажи части наделного леса суммы поступали в мирской капитал, а одна треть распределялась между домохозяевами на основании заранее составленного общественного приговора.

В проекте Лесного устава были более четко регламентированы вопросы пользования лесными ресурсами на переселенческих участках. Здесь также был обозначен курс на единообразие. Для всех местностей Российской империи, где предусматривалась возможность отвода лесных наделов переселенцам, в том числе в Сибири, устанавливались единые правила пользования этой категорией лесов.

Таким образом, проект устава содержал в себе нормы, имевшие прямое влияние на отношения, возникавшие по поводу лесопользования, лесопользования и лесоохраны в Сибири: устранение правовой обособленности сибирских лесов, запрет на свободное пользование лесными ресурсами, уточнение порядка лесопользования. Кроме того, опосредованное влияние на лесную отрасль Сибирского региона в случае принятия проекта

могли оказать новые для всего отечественного лесного хозяйства подходы к организации охраны лесов и лесокультурной деятельности, правила предоставления долгосрочной аренды лесных участков, подходы к организации и т. п.

Проект четко обозначил курс на отказ от правовой и хозяйственной обособленности лесов Сибири и включение их в единый лесохозяйственный механизм. Это означало, что на сибирские леса автоматически, без дополнительных

нормативных уточнений и предписаний, должны были распространяться все нормы, действовавшие в европейской части страны. Это был бы большой шаг вперед, практическая реализация которого могла оказать положительное влияние на социально-экономическое и хозяйственное развитие всего огромного Сибирского региона. То, что проект Лесного устава 1913 г. так и не был принят, нужно, на наш взгляд, отнести к разряду упущенных возможностей.

Список источников

1. Результаты бывшего казенного лесного хозяйства к 1914 году / под ред. В. В. Фааса. СПб., 2010. 182 с.
2. Законопроект о новом Лесном уставе // Ежегодник Лесного департамента за 1913 год. Т. 1. Пг., 1915. С. 3–7.
3. Фаас В. В. Лесные богатства Азиатской России // Азиатская Россия. СПб., 1914. Т. 2.
4. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1278. Оп. 6. Д. 745. Л. 9.
5. Фалеев Н. И. Лесное право. М.: Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1912.
6. Лесной устав 1905 г. // Свод законов Российской империи. Все 16 томов со всеми относящимися к ним продолжениями и с дополнительными узаконениями по 1 сентября 1910 г. Т. 8. Ч. 1. СПб.: Тип. В. Безобразова и Ко, 1911.
7. Тяпкин М. О. Правовое регулирование лесных отношений в Алтайском округе в конце XIX — начале XX в. // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2020. № 2 (93). С. 25–42.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 26. Отд. 1. № 27805. СПб.: Тип. II Отд. Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1909.

Статья поступила в редакцию 23.01.2025; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 23.01.2025; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 13.04.2025.

Елена Александровна Шлегель

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск, Россия, lena_shlegel@mail.ru

РОДНЫЕ ЯЗЫКИ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ И ГРАНИЦЫ ИХ ВОСПРИЯТИЯ¹

Аннотация. Российские немцы с рождения усваивают две культуры — своего народа и культуру этнического большинства — русских. Данное обстоятельство влияет на сложное восприятие родного языка. В различных этносоциологических исследованиях, а также в переписях населения российские немцы указывают в качестве родного языка немецкий, русский или оба языка. В статье анализируется само понятие «родной язык», а также восприятие российскими немцами своего родного языка, условия попеременного использования двух языков, влияние родного языка немцев на их этническую идентичность.

Ключевые слова: родной язык; российские немцы; этноязыковые процессы; билингвизм; этническая идентичность.

Elena A. Shlegel

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, lena_shlegel@mail.ru

NATIVE LANGUAGES OF RUSSIAN GERMANS AND THE BOUNDARIES OF THEIR PERCEPTION

Abstract. From birth, Russian Germans assimilate two cultures — their own people and the culture of the ethnic majority — Russians. This affects the difficult perception of the native language. In various ethnosociological studies, as well as in population censuses, Russian Germans indicate German, Russian, or both as their mother tongue. The article analyzes the concept of “native language”, as well as the perception of Russian Germans of their native language, the scope and conditions of use of two languages, the influence of the native language of Germans on their ethnic identity.

Keywords: native language; Russian Germans; ethnolinguistic processes; bilingualism; ethnic identity.

Каждый человек в жизни сталкивается с необходимостью выбора своего родного языка. Представители диаспорных групп, к числу которых относят и российских немцев, часто находятся в затруднительном положении во время подобного выбора. Можно обозначить несколько причин данной ситуации. Во-первых, отсутствует единая трактовка понятия «родной язык»; во-вторых, российские немцы подвергаются сильным ассимиляционным процессам со стороны русского населения, в то же время имеют возможность постоянно актуализировать свою этничность в рамках деятельности национальных общественных организаций; в-третьих, у каждого человека существует своя граница восприятия того или иного фактора этнической идентичности.

Этноязыковые процессы у российских немцев были описаны в ряде статей этнологов и лингвистов [1; 2]. Некоторые исследователи подробно рассматривали речевые заимствования, характер языкового поведения в зависимости от возраста человека [3] и другие аспекты, однако проблеме восприятия родного языка на современном этапе развития билингвизма посвящено не так много

работ. Этносоциологический опрос российских немцев, который был проведен в 2020 году, и актуальная Всероссийская перепись населения показали, что однозначного мнения на предмет родного языка у этнической группы так и не сложилось, а выбор того или иного родного языка зависит от конкретной ситуации.

В основе понятия «родной язык» находятся различные основополагающие критерии, которыми и руководствуются люди во время выбора. Приведем несколько примеров. В лингвистическом словаре встречается следующее определение: родной язык — это «язык, усваиваемый человеком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым [4, с. 532]. В Федеральном законе № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии» родной язык отождествляется с национальным, тем самым подчеркивается взаимосвязь языка и этнической принадлежности человека [5]. В специальных исследованиях можно найти более емкие определения: «родным языком человек владеет с наибольшей глубиной и полнотой, на котором легче, быстрее и проще ему мыслится, который является для него наиболее привычной

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-01566, <http://rscf.ru/project/25-28-01566/>.

и удобной формой выражения мысли и языкового общения» [6, с. 9].

В каждом из трех приведенных примеров выделяется главенствующий критерий. В первом случае критерием при определении родного языка выступает порядок усвоения. Этот критерий объединяет группу взглядов на предмет родного языка как материнского или языка первого говорения. Тот язык, который человек усвоил в детстве, на котором говорили его родители, и будет считаться родным. Во втором случае, когда происходит отождествление родного языка с этничностью или национальностью, главенствующим становится критерий этнической принадлежности. Человек сначала себя идентифицирует в этническом плане, а затем выбирает язык, характерный для данной этнической группы. Третье определение выделяет критерий частоты употребления языка, в таком случае говорят о функционально первом языке, или о языке, на котором человек чаще всего разговаривает и мыслит. В зависимости от ситуации человек может руководствоваться тем или иным критерием, тем самым выбирая для себя один или даже несколько родных языков.

Чаще всего человек не задумывается о том, какой язык для него является родным, пока не возникает ситуации выбора. Одной из ситуаций выбора родного языка является участие граждан в переписях населения страны. Сложность данного феномена отражена в истории формирования переписных листов. В переписи населения Российской империи 1897 года и в переписи 1920 года родной язык определялся в качестве языка детства или первого говорения. Такая трактовка соответствует методическим рекомендациям при проведении большинства переписей населения. В этих первых российских переписях отсутствовал вопрос о национальности, поэтому ответы отражали и реальный этнический состав страны. В советской переписи 1926 года были дополнительные указания, в которых говорилось, что «родным языком признается тот, которым опрашиваемый лучше всего владеет или на котором обыкновенно говорит» [7]. В переписи 1939 года предлагалось указать в качестве родного языка тот, который человек сам считает таковым, независимо от степени владения и частоты употребления. В переписных листах 1970 года и 1979 года появляется дополнительная графа, где помимо родного языка нужно было указать другой язык народов СССР, которым опрашиваемый свободно владеет. Этническое и языковое многообразие

страны привело к усложнению анализа данного фактора, все большее количество людей использовало для общения русский язык, в результате произошло разграничение понятий родного языка и языка говорения.

После распада Советского Союза произошли еще более глубокие изменения. В переписях 2002 года и 2010 года фигурировали вопросы о владении русским (государственным) языком, владении иными языками и признание того или иного языка в качестве родного. В переписном листе 2021 года, в сравнении с листом предыдущей переписи, были добавлены вопросы об использовании русского и иных языков в повседневной жизни [8]. Участники переписи теперь рефлексируют не только о родном языке как о материнском, но и отвечают на вопрос о том, какой язык они считают для себя функционально первым.

Все эти процессы, происходившие в языковой сфере народов нашей страны, характерны и для немцев. Российские немцы обладают сложным характером этнической идентичности. Во многом этот характер зависел от их непростой исторической судьбы, многочисленных миграций как внутри страны, так и за ее пределы, неоднородного конфессионального состава. Сегодня основное количество немцев проживает компактными группами в Западной Сибири – в Алтайском крае и Омской области. В двух регионах существуют немецкие национальные районы, в которых проводится соответствующая политика по сохранению языка и культуры российских немцев.

Для сравнения языковых процессов в динамике приведем результаты двух последних переписей населения нашей страны. По данным переписи 2010 года, всего в стране проживало 394 138 немцев. Из них 350 710 человек (89 %) назвали родным русский язык и только 42 421 (11 %) – немецкий [9]. 475 человек не указали свой родной язык. Владели русским языком 393 167 немцев, а немецким – 85 685 человек. К моменту проведения переписи 2010 года наметились тенденции снижения признания немецкого языка в качестве родного, что и подтвердили ее результаты. Во многом благодаря итогам данной переписи, когда стало очевидным то обстоятельство, что немецкий язык стремительно утрачивает свои позиции, произошла активизация деятельности общественных организаций российских немцев, начали реализовывать проекты по сохранению немецкого языка как родного.

Одним из таких проектов стал «Minderheitenschule» (немецкая школа с этнокуль-

турным компонентом). В тех населенных пунктах, где компактными группами проживали этнические немцы, в школьную программу вводился этнокультурный компонент, в результате чего дети могли изучать историю, культуру российских немцев и немецкий язык как родной. К примеру, в Азовском немецком национальном районе до недавнего времени насчитывалось 17 подобных школ и 7 детских садов [10]. В немецком районе на базе средней школы в селе Цветнополе были созданы учебники немецкого языка как родного с 1-го по 9-й класс.

В 2020 году была проведена очередная Всероссийская перепись населения. Согласно ее результатам, в России проживает 195 256 немцев [10]. Из них 193 123 человека указали свой родной язык. 23 310 (12 %) выбрали немецкий язык, 169 378 (87 %) – русский, 51 указали казахский, 27 – коми и т. д. За две последние переписи, с одной стороны, произошло общее снижение численности немцев, а с другой – соотношение признаний русского и немецкого языков в качестве родных осталось примерно на том же уровне.

Немного ранее, в 2020 году, Международный союз немецкой культуры провел Всероссийский этносоциологический опрос российских немцев. Его целью явилось выявление основных маркеров этнической идентичности группы. Было опрошено 1 000 человек из всех федеральных округов страны. За генеральную совокупность взято общее число немцев по переписи 2010 года. Возраст участников варьировался от 18 до 93 лет [11, с. 156].

Согласно исследованию, из 100 % опрошенных немцев выбрали родным языком немецкий 14 % респондентов. 42 % сделали выбор в пользу русского. Большинство же (44 %) отметили, что считают родными языками русский и немецкий. Один человек указал другой язык.

Перед проведением переписи населения в 2021 году во многих СМИ освещалась возможность указать два и более родных языка, однако, вероятнее всего, для большинства населения эта информация осталась недоступна, а сам вопрос в переписном бланке звучал так: «Ваш родной язык», без указания возможности вписать несколько вариантов. В то время как в этносоциологическом опросе перед респондентами наглядно демонстрировались все возможные варианты – русский, немецкий, оба языка или другой. Поэтому люди, находящиеся в сложном положении выбора между двумя языками – материнским (немецким)

и функционально первым (русским), – занимали нейтральную позицию, отмечая оба языка.

Вопрос о владении языками в опросе 2020 года показал следующие результаты: немецким языком свободно владели 26 % опрошенных, что почти в 4 раза меньше, чем свободно владеющих русским языком (97 %). Что касается уровня владения немецким языком, то на немецком языке чаще всего люди «хорошо понимают и могут изъясняться», так отметило большинство (35 %), плохо понимают и плохо говорят – 20 %, 14 % – немного понимают, но не говорят, 5 % опрошенных ни в какой степени не владеют немецким языком.

Сферы употребления языков также подлежали анализу при проведении социологического опроса. На немецком языке люди говорят или говорили чаще всего с родителями, так сказали 56 % опрошенных. На втором месте по частоте употребления идут национально-культурные центры (41 %), где происходит изучение немецкого языка и формируются группы по интересам с возможностью использовать немецкий язык. 23 % говорят на немецком с супругами, 26 % – с детьми, 24 % – с друзьями. Старшее поколение в повседневной жизни все еще активно использует диалекты немецкого языка, для них это язык первого говорения, с ними родители говорили практически только на немецком языке. Освоение русского языка происходило во время обучения в школе или в производственной среде. Именно для этой категории немцев родным языком является именно немецкий. Среднее поколение и особенно молодежь при выборе родного языка руководствуются критерием функционально первого языка. Межэтнические браки, эмиграция большинства немцев на историческую Родину, глобализация, высокий уровень образования выталкивают немецкий язык за границы восприятия его как родного. Только обращение к своим историческим корням, сильные семейные связи, активное участие в деятельности общественных организаций заставляют немцев более глубоко задумываться о своих родных языках.

Сложность вопроса родного языка у немцев еще заключается в том, что таковым выступает не единый литературный язык, а различные диалекты немецкого языка. В Россию происходило переселение немецких колонистов из множества разрозненных земель Германии. В каждой конкретной земле был зарегистрирован свой уникальный диалект. На новых местах жительства произошло смешение как немецких диалектов, так и местных языков, что вылилось в формирование уникаль-

ных говоров российских немцев. Когда немцы говорят, что их родным языком является немецкий, то имеют в виду конкретный диалект немецкого языка. К сожалению, многих носителей этих языков уже нет либо встречаются ситуации, когда респондент владеет диалектом или отмечает, что в его семье говорят на диалекте, но на каком именно – он не знает, потому что не рефлексировал на эту тему. В переписях этот момент также не отражается, поэтому такие варианты ответов на вопрос о родном языке, как «швабский», «платтдойч», «волынский», «гессенский» и т. д., фиксируются в материалах переписей просто как «немецкий». В свою очередь, респонденты, назвавшие конкретный диалект родным, часто именно литературный немецкий язык практически не используют в речи, а иногда даже не понимают.

Российские немцы – это уникальная этническая группа в языковом плане. Уникальность эта связана не только с тем, что в исторической судь-

бе народа произошло множество трансформирующих их этническое самосознание событий, но и потому, что каждый человек обладает личными границами восприятия того или иного этнического фактора в зависимости от места проживания, уровня образования, семейных ценностей и других аспектов. Родной язык как фактор этничности вариативен. Родных языков может быть несколько. Для российских немцев это, прежде всего, русский, немецкий (чаще всего диалект) или оба языка. Выбор человек делает всегда в зависимости от конкретной ситуации и обстоятельств. Немецкий язык для российских немцев является символом, духовной ценностью, нематериальным культурным наследием, важным фактором их этнической самоидентификации. Важно акцентировать внимание людей на проблеме утраты родных языков, снижения уровня владения языками, чтобы как можно дольше сохранять этническое многообразие страны.

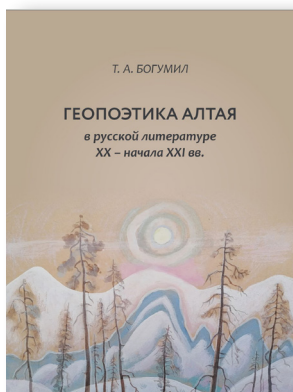
Список источников

1. Смирнова Т. Б., Шлегель Е. А. Трансформация родного языка немцев в России // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2018. № 3 (19). С. 282–287.
2. Москалюк Л. И. Процессы сохранения/утраты родного языка российских немцев // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 275–277.
3. Сержанова Ж. А. Этапы развития билингвизма применительно к исследованию речевого поведения немцев Красноярского края // Немцы Сибири: история и культура. Омск: Наука, 2010. С. 497–505.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
5. О национально-культурной автономии: Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ (с изм. и доп.). URL: <https://base.garant.ru/135765/> (дата обращения: 13.01.2025).
6. Ибрагимов Г. Х., Зачесов К. Я. О понятии «родной язык» // Русский язык в национальной школе. 1990. № 8. С. 8–15.
7. Вишневский А. Г. Переписи населения: уроки истории // Время демографических перемен. Избранные статьи. URL: <https://public.wikireading.ru/164141> (дата обращения: 13.01.2025).
8. Всероссийская перепись населения. URL: <https://www.strana2020.ru/form.php> (дата обращения: 13.01.2025).
9. Национальный состав и владение языками, гражданство. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 13.01.2025).
10. Цветнопольский эталон. URL: <https://ru.mdz-moskau.eu/%D1%86%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8D%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%BD/> (дата обращения: 13.01.2025).
11. Смирнова Т. Б., Шлегель Е. А. Билингвизм российских немцев (по данным социологических опросов) // Вестник антропологии. 2021. № 1. С. 149–165.
12. Итоги ВПН-2020. Т. 5. Национальный состав и владение языками. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (дата обращения: 13.01.2025).

Статья поступила в редакцию 21.01.2025; одобрена после рецензирования 14.03.2025; принята к публикации 13.04.2025.

The article was submitted 21.01.2025; approved after reviewing 14.03.2025; accepted for publication 13.04.2025.

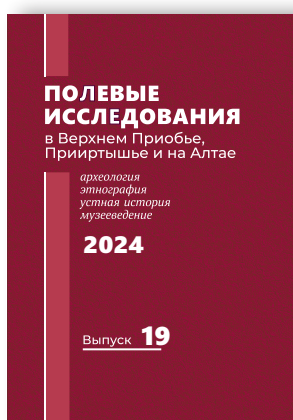
Издано в АлтГПУ



Богумил, Т. А. Геопозитика Алтая в русской литературе XX – начала XXI вв. : монография / Т. А. Богумил ; под науч. ред. А. И. Куляпина. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 364 с.

Монография посвящена исследованию геопозитического образа Алтая в контексте Сибирского текста русской художественной литературы XX – начала XXI веков. Описана художественная структурно-семиотическая модель Алтая в единстве природных и антропогенных составляющих: флоры (деревья), рельефа (горы), гидросферы (реки), образов дороги (Чуйский тракт), городов (Барнаул, Бийск, Змеиногорск), локальных сюжетов.

Адресуется филологам, культурологам и всем, кто интересуется историей русской литературы XX – начала XXI веков.



Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2024 г. : Вып. 19 : сборник научных трудов / под ред. М. А. Демина, Т. К. Щегловой, Н. С. Грибановой, Н. Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 318 с.

Сборник включает материалы конференции, посвященной обсуждению результатов полевых исследований 2024 г. в области археологии, устной истории и этнографии в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае. В издании публикуются новые археологические и этнографические материалы, а также представлены варианты их использования в выставочной и проектной деятельности музеев.

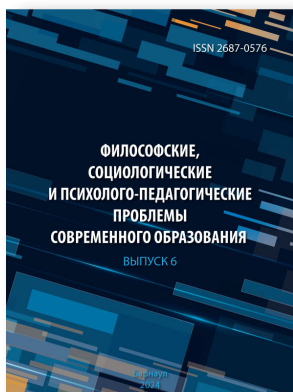
Издание рассчитано на широкий круг специалистов в области региональной истории, этнографии, археологии и музейного дела, а также краеведов и всех интересующихся изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия.



Система образования Афганистана: комплексный культурно-исторический и социологический анализ : коллективная монография / Н. Н. Безрукова, О. Н. Замятина, Е. В. Кайгородов [и др.] ; под науч. ред. д-ра социол. наук, проф. Н. А. Матвеевой. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 188 с.

В коллективной монографии представлены результаты комплексного культурно-исторического и социологического анализа системы образования Афганистана, проведенного в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБОУ ВО «АлтГПУ» на выполнение прикладной НИР «Комплексный культурно-исторический и социологический анализ системы образования Афганистана». На основе междисциплинарного подхода, объединения ресурсов культурно-исторического, социологического, лингвистического и педагогического анализа предмета исследования система образования Афганистана охарактеризована в динамике своего исторического развития и в аспекте определения перспектив и механизмов продвижения русского языка и образования на русском языке в этой центральноазиатской стране на современном этапе.

Научное издание адресовано научным и научно-педагогическим работникам, историкам, лингвистам, педагогам, социологам – исследователям вопросов образования зарубежных стран, руководителям и специалистам государственных органов управления образованием в России и Афганистане, работникам центров открытого образования, преподавателям русского языка как иностранного, аспирантам и студентам, всем заинтересованным лицам, занимающимся проблемами образования, обучения русскому языку и продвижения русского языка за рубежом.



Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 22–23 ноября 2024 г. Вып. 6 / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 238 с.

В сборник включены материалы всероссийской научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 22–23 ноября 2024 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты. Сборник состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические разработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.

Сборник научных публикаций адресован преподавателям вузов, студентам бакалавриата и магистратуры, аспирантам и всем интересующимся актуальными вопросами современного образования.



Шульга, П. И. Могильник скифского времени Камень-2 : монография / П. И. Шульга, Н. Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 180 с. : ил.

Предлагаемая работа продолжает цикл публикаций материалов каменной культуры VI–III вв. до н. э. Верхнего Приобья. В монографии вводятся в научный оборот материалы раскопок 1974–1976 гг. у г. Камня-на-Оби в Алтайском крае, проводившихся под руководством В. А. Могильникова и А. П. Уманского. В ходе этих работ было вскрыто 26 курганов, в том числе 23 кургана каменной культуры, один курган скифского времени неустановленной культурной принадлежности и два кургана эпохи Средневековья. Несмотря на прошедшие 50 лет, материалы эпонимного могильника Камень-2 не потеряли своего значения и могут считаться значимым звеном в цепи наиболее представительных памятников каменной культуры.

Работа предназначена для археологов, а также студентов, аспирантов и широкого круга специалистов, занимающихся вопросами истории восточной части скифо-сибирского мира.



Этнография Алтай и сопредельных территорий : сборник статей по материалам 12-й международной научной конференции (Барнаул, 29–30 октября 2024 г.) «Этнография Алтай и сопредельных территорий: социальные и этнокультурные трансформации советской эпохи». Вып. 12 / под ред. Т. К. Щегловой. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 266 с. : ил.

В сборнике представлены исследования специалистов в сфере этнографии, социальной и культурной антропологии, истории, лингвистики, фольклористики из России, Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана. Разделы сборника отражают тематику работы конференции по направлениям: теоретические проблемы, историография и особенности источниковедения этнологии в региональных исследованиях советской эпохи; идентичность и этнические процессы в прошлом и настоящем; культура и быт народов в полиэтническом пространстве регионов; устная история как источник и метод исследований антропологии советскости; советское общество и власть: меморизация, коммеморативные практики и коммуникация. Два последних раздела содержат архивные материалы.

Издание может быть полезно широкому кругу специалистов социогуманитарных наук, а также обширной читательской аудитории.

Сведения об авторах

Ананьев Сергей Валерьевич – кандидат исторических наук, доцент, Главный центр научных исследований Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Москва, Россия).

Баева Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Гребенникова Надежда Викторовна – аспирант, ведущий психолог центра психологического и социального здоровья молодежи, ассистент кафедры психологии института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).
Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Гришанова Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко» (г. Глазов, Россия).

Данилов Сергей Борисович – директор центра, Автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования» (г. Вологда, Россия).

Дерипаска Елена Ивановна – директор, ГБОУ школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Дерксен Кристина Сергеевна – аспирант, ведущий психолог центра психологического и социального здоровья молодежи, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).
Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Джабаров Абдулло Нуролоевич – и. о. зав. кафедрой, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Дангаринский государственный университет (г. Дангара, Таджикистан).

Дрягина Ольга Геннадьевна – заместитель директора по УВР, ГБОУ школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Лагоха Анастасия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий института информационных технологий и физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Лизунова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Лякишев Сергей Петрович – кандидат исторических наук, доцент, начальник управления лицензирования и аккредитации, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Марьина Ольга Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного института филологии и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Новолодская Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, 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).

Пятач Алексей Николаевич – ассистент кафедры спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Рязанов Сергей Михайлович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФКОУ ВО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь, Россия).

Снигирева Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры медбиофизики, информатики и экономики, ГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» (г. Ижевск, Россия).

Суханова Ирина Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка лингвистического института, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Тяпкин Михаил Олегович – доктор исторических наук, доцент, проректор по образовательной

деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ходжаева Мубина Джалоловна – доктор педагогических наук, профессор, директор, Российско-таджикское бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Худжанд имени А. П. Чехова» (г. Худжанд, Таджикистан).

Ходжаева Фарзонахон Ахрорхоновна – соискатель общеуниверситетской кафедры педагогики, ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова» (г. Худжанд, Таджикистан).

Шлегель Елена Александровна – аспирант, преподаватель кафедры всеобщей истории, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (г. Омск, Россия). Научный руководитель – Смирнова Татьяна Борисовна, доктор исторических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (г. Омск, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки

Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал

«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала,
и в обязательном порядке содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 2025 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
28.10.2024 – 08.12.2024	09.12.2024 – 22.12.2024	23.12.2024 – 12.01.2025	13.01.2025 – 19.01.2025	20.01.2025 – 23.02.2025	14.03.2025
№ 2					
27.01.2025 – 09.03.2025	10.03.2025 – 23.03.2025	24.03.2025 – 06.04.2025	07.04.2025 – 13.04.2025	14.04.2025 – 25.05.2025	16.06.2025
№ 3					
07.04.2025 – 18.05.2025	19.05.2025 – 01.06.2025	02.06.2025 – 15.06.2025	16.06.2025 – 22.06.2025	23.06.2025 – 14.09.2025	30.09.2025
№ 4					
21.07.2025 – 31.08.2025	01.09.2025 – 14.09.2025	15.09.2025 – 28.09.2025	29.09.2025 – 05.10.2025	06.10.2025 – 09.11.2025	05.12.2025

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*

• 2025 • 2 (63) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 22.05.2025 г. Дата выхода в свет 16.06.2025 г.

Объем 13,5 уч.-изд. л. Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитур: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 13.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
тел. 8(3852) 639-557.