

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2026**

**•2 (67)•**

---

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

Васева Е. С., Вдовина Д. Д.  
ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ЦИФРОВОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ РЕСУРСУ КАК СРЕДСТВУ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПО ФИЗИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ... 5

Волков А. В.  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ТРУДОВ УЧЕНЫХ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНК-  
ЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ОГ-  
НЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ..... 10

Храмова Е. Б.  
РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ИС-  
ПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ СЕЛЬСКОХО-  
ЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА ..... 15

Шаяхметова В. Р., Шуминская С. И.  
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: РАЗРЫВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИСТОЧНИК ПЕДА-  
ГОГИЧЕСКИХ НЕУДАЧ ..... 20

### Методология и технология профессионального образования

Архипова И. В.  
ПОЛИСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ: КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ЕДИН-  
СТВО ТАКСИСА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ..... 27

Васильева Е. В.  
ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНО-  
СТИ С ВЕТЕРАНАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ..... 31

Жилин Д. А.  
МОДЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАДПРОФЕССИ-  
ОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ..... 38

Новикова Т. А.  
АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУ-  
ЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 44

Прокофьева Е. Ю.  
ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ  
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ..... 51

Сыроковашин М. М.  
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРО-  
ВАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ КОНТЕКСТЕ ..... 58

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Брель Е. Ю., Гани С. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК РЕСУРС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ.....	63
Втюрина О. С. ОПЫТ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ И ВНЕДРЕНИИ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ РА- БОТЫ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	70
Гребенникова Н. В. СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕ- НТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	77

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Отечественная история

Бесагина С. Е. РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ В 1920-х гг. (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОГО РЕГИОНА).....	83
Денисов В. А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДПРИЯТИЙ «СЕЛЬХОЗТЕХНИКИ» В АЛТАЙСКОМ КРАЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РЕМОНТА ТЕХНИКИ И ОБОРУДОВАНИЯ В КОЛХОЗАХ И СОВХОЗАХ В 1960–1980-х гг.....	90
Колокольцев М. Г. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ИНСТИТУТА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....	96
Шадрина И. А. ПОДЛИННАЯ ИСТОРИЯ АРТИЛЛЕРИЙСКОГО ДЕЛА НА СТРАНИЦАХ СТАРЕЙШЕГО ВОЕННОГО ИЗДАНИЯ.....	101

### Этнология, антропология и этнография

Бородаев В. Б., Контев А. В. ПОЛЕВЫЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БАРНАУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕН- НОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В 1976–1990 ГОДАХ (К 50-ЛЕТИЮ ПЕРВОЙ ЭКСПЕДИЦИИ)	106
Издано в АлтГПУ .....	114
Сведения об авторах.....	116
Информация для авторов .....	118

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.5.016:53

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-5-9

Елена Сергеевна Васева

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-s-vaseva@mail.ru*

Дарья Дмитриевна Вдовина

*МАОУ СОШ № 23 им. Ю. И. Батухтина, г. Нижний Тагил, Россия, dahaptaha2002@gmail.com*

### ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ЦИФРОВОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ РЕСУРСУ КАК СРЕДСТВУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ПО ФИЗИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* Обсуждается потенциал применения цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения физике в основной школе для формирования предметных умений обучающихся. Цифровые образовательные ресурсы дают возможность реализовать модульный принцип обучения физике, при котором обучающийся осваивает тему через последовательные этапы: получение теоретических знаний, работа с визуальными моделями, выполнение тренировочных заданий, применение знаний в новой ситуации, рефлексия и оценка. Определены требования к цифровым образовательным ресурсам, выполнение которых позволит эффективно реализовать этапы.

*Ключевые слова:* основное общее образование; обучение физике; предметные умения по физике; цифровой образовательный ресурс; требования к цифровому образовательному ресурсу.

Yelena S. Vaseva

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, e-s-vaseva@mail.ru*

Darya D. Vdovina

*Batukhtin Secondary School № 23, Nizhny Tagil, Russia, dahaptaha2002@gmail.com*

### REQUIREMENTS FOR DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A TOOL FOR DEVELOPING PHYSICS SUBJECT SKILLS IN LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Abstract.* The article discusses the potential of digital educational resources in physics teaching at the lower secondary school level as a means of developing students' subject-specific skills. Digital educational resources make it possible to implement a modular approach to physics instruction, in which students master a topic through a sequence of stages: acquiring theoretical knowledge, working with visual models, completing practice tasks, applying knowledge in new situations, and engaging in reflection and assessment. The study identifies the requirements that digital educational resources must meet in order to support these stages effectively.

*Keywords:* lower secondary education; physics teaching; subject-specific skills in physics; digital educational resource; requirements for digital educational resources.

Современная система основного общего образования находится на этапе значительных преобразований, вызванных быстрым развитием цифровых технологий и переходом к компетентному подходу в обучении. В этих условиях происходит смещение фокуса с простого запоминания предметных знаний к формированию у обучающихся умений и навыков, которые позволяют не только успешно освоить школьную программу, но и эффективно решать разнообразные практико-ориентированные и исследовательские задачи. Особенно важным такой подход становится в процессе обучения физике – школьного

предмета, имеющего ярко выраженную прикладную направленность и тесно связанного с научной картиной мира.

Физика как учебная дисциплина не только передает обучающимся фундаментальные знания о природных законах и явлениях, но и формирует мышление, основанное на логике, моделировании, экспериментировании и анализе. Особое значение в этой системе приобретают предметные умения – действия, направленные на применение предметных знаний для объяснения, анализа, экспериментального подтверждения или решения задач, связанных с физическими

ситуациями [1; 2; 3]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [4] подчеркивает приоритет формирования умений над простым воспроизведением знаний, что требует от учителя поиска современных эффективных средств и форм работы с учебным материалом. Формирование предметных умений по физике возможно через использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Применение цифровых образовательных ресурсов открывает широкие дидактические возможности, включая наглядность, интерактивность, вариативность, возможность индивидуализации и дифференциации обучения, а также доступ к моделированию физических процессов, которые в традиционных условиях трудно или невозможно воспроизвести. Эти ресурсы становятся особенно востребованными при изучении тем школьного курса физики, обладающих высоким практическим потенциалом.

Понятие «цифровой образовательный ресурс» в российской педагогике трактуется как совокупность цифровых объектов, предназначенных для обеспечения учебного процесса, включая электронные учебники, симуляции, тренажеры, видеоуроки, интерактивные задания и тесты [5]. Согласно рекомендациям Министерства просвещения РФ, цифровые образовательные ресурсы должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на развитие умений и навыков, в том числе критического мышления, исследовательской активности, самостоятельности в обучении [6].

Существует несколько классификаций цифровых ресурсов в зависимости от назначения, степени интерактивности, формата представления материала и других признаков. Обобщая исследования методистов [7, 8; 9], можно выделить следующие типы цифровых образовательных ресурсов (см. табл.).

#### Типы цифровых образовательных ресурсов

Тип ЦОР	Описание	Форма реализации
Информационные	Обеспечивают передачу учебной информации	Электронные учебники, видеоуроки, лекции
Тренировочные	Предназначены для отработки и закрепления знаний и умений	Интерактивные тренажеры, тесты с автоматической проверкой
Демонстрационные	Визуализируют сложные процессы и явления	Анимации, симуляции, виртуальные эксперименты
Контролирующие	Осуществляют проверку знаний и умений	Электронные контрольные работы, задания с автопроверкой
Исследовательско-проектные	Стимулируют самостоятельную активность, поисковую деятельность	Среды моделирования, цифровые лаборатории
Интегрированные (комплексные)	Объединяют различные функции: обучение, контроль, мотивацию	Многофункциональные платформы (например, «МЭО», «ЯКласс»)

Применение цифровых образовательных ресурсов позволяет выстраивать образовательный процесс по физике в логике деятельностного подхода. Например, при изучении механики обучающийся может не только прослушать объяснение учителя, но и самостоятельно исследовать явление трения в симуляторе, изменить массу тела, угол наклона, тип поверхности и сделать выводы о зависимости силы трения от этих параметров. Такие действия формируют аналитические умения, критическое мышление и способность к переносу знаний.

Важно отметить, что эффективное использование цифрового образовательного ресурса предполагает и определенные требования к их выбору и разработке. Учителю необходимо адаптировать цифровой ресурс под возрастные и когнитивные

особенности обучающихся, обеспечить наличие предварительной подготовки и возможность рефлексии результатов. Использование цифрового образовательного ресурса должно быть не самоцелью, а частью педагогического сценария, встроенного в общий контекст урока.

Цифровые образовательные ресурсы дают возможность реализовать модульный принцип обучения, при котором обучающийся осваивает тему курса физики через последовательные этапы.

1. Получение теоретических знаний (видео, текст, инфографика).
2. Работа с визуальными моделями (анимации, симуляции).
3. Выполнение тренировочных заданий (тесты, задачи).

4. Применение знаний в новой ситуации (проект, мини-эксперимент).

5. Рефлексия и оценка (тест, эссе, опрос).

Каждый из этапов может быть реализован с использованием цифровых платформ, что открывает возможности для применения цифровых образовательных ресурсов в качестве инструмента целенаправленного развития предметных умений по физике.

Применение цифровых образовательных ресурсов способно заметно повысить результативность освоения учебного материала по физике. С их помощью обучающиеся получают доступ к разнообразным учебным материалам, а также развивают ключевые навыки: умение анализировать явления, проводить опыты, выявлять причинно-следственные связи и строить модели физических процессов.

Выбирая из имеющихся или разрабатывая цифровой образовательный ресурс, ориентированный на формирование предметных умений с учетом обозначенных последовательных этапов обучения, необходимо учитывать несколько ключевых требований, предъявляемых к ресурсу.

*1. Интерактивность и вовлечение обучающихся.* Материалы должны быть не просто информативными, но и способствовать активной умственной деятельности – побуждать школьников к самостоятельному поиску ответов, рассуждениям и объяснению наблюдаемых явлений. Так, например, моделирование ситуаций с изменением силы трения, действующей на тело на наклонной плоскости (в зависимости от массы, типа поверхности, угла наклона), позволяет школьникам исследовать физику «в действии». В процессе обучения физике с использованием цифровых образовательных ресурсов важно выбирать платформы, где реализована «пошаговая» симуляция – демонстрация состояний физических величин (значений, положений, направлений и т. д.) в различные последовательные промежутки времени или в различных точках пространства. Пошаговая симуляция позволяет обучающимся пронаблюдать изменения величин в зависимости от предыдущих значений, понять физическую закономерность.

*2. Структурность и постепенность подачи материала.* Эффективный цифровой образовательный ресурс должен быть логически структурирован, разделен на модули, каждый из которых выстраивается от простого к более сложному. Так как обучение физике строится прежде всего на экспериментальном изучении физических объ-

ектов и явлений, можно каждый модуль выстраивать, начиная с демонстрации простых экспериментов и базовых определений, переходя к более сложным и абстрактным моделям и понятиям, а завершать решением задач с расчетами на основе формул и значений, полученных в результате экспериментальных измерений. Такая структура помогает ученикам усваивать материал последовательно и системно.

*3. Наличие обратной связи и возможностей для коррекции решений.* Система моментальной обратной связи – неотъемлемая часть качественного цифрового ресурса. Она помогает ученику понять, где допущена ошибка, и предлагает путь к ее исправлению. Процесс решения задач по физике является действенным способом овладения навыками познавательного и практического характера [10]. Цифровые образовательные ресурсы позволяют организовать процесс решения задач при использовании функций автопроверки, сопровождения комментариями, системы подсказок.

*4. Применение мультимедийных компонентов.* Для наглядного представления физических явлений важно использовать анимации и видеофрагменты. Визуализация процессов, в том числе при разных условиях, помогает обучающимся лучше понять суть явлений. Анимации и видеофрагменты дают возможность показать реальные эксперименты, физические явления, которые сложно или невозможно воспроизвести в классе. Кроме того, в физике много абстрактных моделей, которые также могут быть продемонстрированы с использованием анимации.

*5. Наличие игровых элементов и механизмов для мотивации.* Интеграция игровых механизмов – баллов, уровней, наград – способствует повышению вовлеченности обучающихся. Особенно это актуально в процессе обучения физике, где можно предлагать задания, основанные на реальных ситуациях (например, движение машин по разным покрытиям или работа механизмов с учетом трения между деталями). Такие задачи воспринимаются не как скучные упражнения, а как увлекательные вызовы, что значительно усиливает мотивацию к обучению.

*6. Содержательность, соответствие цифровых образовательных ресурсов задачам федерального государственного стандарта основного образования.* Представленные в содержании цифрового образовательного ресурса сведения должны быть научно достоверны, соответствовать современным научным достижениям. При

соответствующем содержании сам процесс применения цифровых образовательных ресурсов в обучении физике соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта, который предписывает необходимость формирования у обучающихся не только теоретических знаний, но и практических навыков, умений решать задачи, проводить эксперименты и анализировать результаты. В этом контексте цифровые образовательные ресурсы играют ключевую роль, поскольку они позволяют не только усваивать знания, но и активно применять их на практике. Федеральный государственный образовательный стандарт требует, чтобы обучающиеся были способны формулировать научные гипотезы, проводить исследования, делать выводы на основе наблюдений и экспериментов.

7. *Адаптивность под индивидуальные способности обучающихся.* Цифровые образовательные ресурсы предоставляют учителям гибкие возможности для организации учебного процесса, учитывая индивидуальные особенности обучающихся [11]. Цифровые образовательные ресурсы предоставляют возможность обучающимся проходить материал в собственном темпе, повторять сложные разделы и пропускать уже усвоенные, выбирать уровни сложности заданий, дополнительные задания. Это особенно важно в контексте реализации метапредметных умений, таких как умение работать с информацией, планировать деятельность и принимать обоснованные решения.

Цифровые образовательные ресурсы оказывают значительное влияние на формирование предметных умений обучающихся в процессе обучения физике. Они позволяют создать условия для глубокого освоения материала, выполнения разнообразных практических заданий, обратной связи и мотивации, что способствует формированию у обучающихся способности применять знания в новых ситуациях, проводить эксперименты и анализировать результаты.

В результате интеграция таких ресурсов в образовательный процесс помогает не только улучшить усвоение теории, но и развить важнейшие предметные и метапредметные умения, что соответствует современным образовательным требованиям.

Одной из важнейших возможностей цифровых образовательных ресурсов является их способность интегрировать экспериментальную работу в учебный процесс. В отличие от традиционных методов, которые ограничены возможностями учебных лабораторий, цифровые ресурсы могут предложить

обучающимся виртуальные лаборатории для проведения экспериментов, моделирования физических процессов. Цифровые сервисы предоставляют обучающимся возможность воссоздавать физические процессы в интерактивной форме, школьники могут менять параметры моделируемых систем. На основе наблюдаемых изменений школьники делают выводы о физических закономерностях, зависимости физических величин от различных условий. Такой подход не только позволяет глубже работать с экспериментальными данными, но и способствует формированию научного мышления и умений в области анализа.

К основным направлениям применения цифровых образовательных ресурсов можно отнести моделирование физических процессов, недоступных в реальных условиях. Это расширяет рамки учебного эксперимента, позволяя безопасно и подробно изучать сложные физические явления, что способствует более глубокому пониманию закономерностей физики, повышению мотивации обучающихся и формированию навыков научной работы.

Проектная и самостоятельная деятельность тоже относится к основным направлениям применения цифровых образовательных ресурсов. Они открывают возможности для реализации исследовательских проектов. Ученики могут, к примеру, сравнить, как разные начальные условия, свойства физических объектов влияют на ход эксперимента, представить итоги в виде презентации или письменного отчета. Это не только развивает предметные компетенции, но и формирует навыки планирования эксперимента, интерпретации результатов и их визуального представления.

Такие форматы обучения существенно повышают интерес школьников к предмету: они видят физику не как набор абстрактных формул, а как реальный инструмент для объяснения происходящего вокруг.

В рамках оценки возможности применения цифрового образовательного ресурса в процессе обучения физике в основной школе особое внимание необходимо уделять ряду ключевых критериев. К ним относятся содержательность (насыщенность ресурса значимым и актуальным учебным материалом, соответствие содержания требованиям федерального государственного образовательного стандарта), структурированность (логичность и последовательность подачи информации), интерактивность (возможность активного участия обучающегося), визуализация (наглядное представление информации), адаптивность (учет

индивидуальных особенностей и темпа усвоения), наличие обратной связи (мгновенная проверка и коррекция действий ученика), а также мотивационная привлекательность (способность ресурса вызывать интерес и поддерживать учебную мотивацию). Именно совокупность этих характеристик цифрового образовательного ресурса может способствовать созданию условий при его применении в образовательном процессе для формирования предметных умений обучающихся.

Цифровые образовательные ресурсы оказывают положительное влияние на развитие предметных умений обучающихся по физике, помогая им не только осваивать теоретический материал, но и приобретать практические навыки работы с данными, научными гипотезами и экспериментами. Следовательно, использование цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения физике соответствует современным образовательным требованиям, позволяет сделать учебный процесс более эффективным.

### Список источников

1. Демидова М. Ю., Грибов В. А. Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2024 г. по физике // Педагогические измерения. 2024. № 4. С. 49–73.
2. Окольников Ф. Б. О преемственности в формировании предметных умений // Химия в школе. 2024. № 9. С. 25–30. DOI 10.62709/0368-5632-2024-9-25-30.
3. Ситникова М. И., Бондаренко Л. П. К вопросу о формировании предметных компетенций обучающихся в системе основного общего образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28 (277). С. 150–160.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30> (дата обращения: 01.04.2026).
5. Москалев М. Г., Носова А. Д., Газизов Т. Т. Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (220). С. 77–85. DOI 10.23951/1609-624X-2022-2-77-85.
6. Методические рекомендации для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий. URL: <https://docs.cntd.ru/document/565227683?marker=65401N> (дата обращения: 01.04.2026).
7. Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Информационная среда обучения. СПб.: Питер, 2021. 752 с.
8. Рафальская И. В. Повышение образовательных результатов обучающихся на основе интеграции цифровых ресурсов для педагогической диагностики и управления обучением в школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 1 (63). С. 153–163. DOI 10.25688/2072-9014.2023.63.1.13.
9. Шипилина В. В. Цифровые образовательные ресурсы на уроках математики в школе // Актуальные исследования. 2023. № 25-1 (155). С. 7–9.
10. Камалеева А. Р. Формирование умений решать задачи в процессе обучения физике // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 101–114.
11. Электронный образовательный ресурс как источник и средство развития цифрового образования / М. М. Абдуразаков, Т. Н. Литвинова, Г. В. Токмазов, Н. Я. Салангина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. Т. 19, № 3. С. 726–738. DOI 10.25559/SITITO.019.202303.726-738.

*Статья поступила в редакцию 08.08.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 03.04.2026.*

*The article was submitted 08.08.2025; approved after reviewing 17.02.2026; accepted for publication 03.04.2026.*

Алексей Валерьевич Волков

*Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия, Volkov.pedagogy@yandex.ru*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ТРУДОВ УЧЕНЫХ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

*Аннотация.* В данной статье целью автора является теоретический анализ, обоснование и конкретизация содержания понятия функциональной грамотности курсанта и ее формирование при проведении занятий по огневой подготовке в высших образовательных учреждениях Росгвардии. Исследование выполнено с помощью приемов теоретического познания. Полученные результаты исследования помогут продолжить работу в данном направлении.

*Ключевые слова:* Росгвардия; педагогика; огневая подготовка; функциональная грамотность; формирование; убеждения; курсант.

Aleksey V. Volkov

*Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia, Volkov.pedagogy@yandex.ru*

## A THEORETICAL ANALYSIS OF SCHOLARLY WORKS ON THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN NATIONAL GUARD CADETS DURING FIREARMS TRAINING

*Abstract.* The purpose of this article is to provide a theoretical analysis, substantiation, and clarification of the concept of a cadet's functional literacy and of its development during firearms training at higher educational institutions of the National Guard of Russia (Rosgvardiya). The study was conducted using methods of theoretical inquiry. The findings may serve as a basis for further research in this area.

*Keywords:* Rosgvardiya; National Guard; pedagogy; fire training; functional literacy; education; cadet.

В современных условиях усложнения служебно-боевых задач, стоящих перед войсками национальной гвардии Российской Федерации, во время проведения специальной военной операции кардинально возрастают требования к профессиональной подготовке офицерских кадров.

Ключевым компонентом их профессионализма выступает функциональная грамотность, понимаемая не как сумма различных знаний и компетенций, а как способность эффективно применять эти знания для решения конкретных практических задач в нестандартных динамично меняющихся ситуациях. Важное значение эта способность приобретает в контексте огневой подготовки, являющейся основной изучаемой дисциплиной в высшем военном учебном заведении. Традиционный подход обучения, сосредоточенный на отработке нормативов и механических навыков стрельбы, сегодня оказывается недостаточным для подготовки специалиста, способного аналитически мыслить, принимать нестандартные решения и эффективно действовать в условиях дефицита времени и информации. В сложившейся ситуации необходимы новые ин-

новационные подходы, в том числе формирование функциональной грамотности.

Решение этой задачи позволит преодолеть разрыв между учебной стрельбой и реальным применением стрелкового оружия в служебно-боевой деятельности, существенно повысить качество огневой подготовки будущих офицеров.

Таким образом, подтверждается актуальность данной работы.

Научная новизна исследования заключается в научном обосновании и необходимости уточнении понятия «формирование функциональной грамотности курсантов военного образовательного учреждения войск национальной гвардии (ВООВО Росгвардии) в рамках дисциплины «Огневая подготовка» с учетом современных условий проведения специальной военной операции.

Вопросы формирования функциональной грамотности рассматривались многими учеными. В большинстве случаев научные труды направлены на изучение формирования функциональной грамотности учеников общеобразовательных школ, но есть ряд работ, в которых рассматривалась функциональная грамотность в высших

школах, ее формирование и некоторые компоненты. Исследуемая проблема заключается в отсутствии научных работ, где изучается формирование функциональной грамотности курсантов ВООВО Росгвардии при проведении занятий по огневой подготовке.

Анализируя различные взгляды ученых, можно отметить многочисленные трактовки понятия функциональной грамотности, что подтверждает необходимость уточнения данного понятия применительно к военной профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации и ее формирования у курсантов ВООВО ВНГ РФ при проведении занятий по огневой подготовке.

При подготовке данной статьи были изучены труды ученых, занимавшихся вопросами функциональной грамотности: О. Р. Карabanова «Функциональная грамотность будущих офицеров-штурманов: понятийно-терминологический анализ»; П. В. Полковников, Н. В. Уварина «Развитие эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии: системный подход»; Р. В. Стрельцов, И. В. Зольников, С. Ю. Ермолаев «К вопросу о формировании информационной грамотности у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации»; Е. А. Мазяева «К вопросу о цифровой грамотности в контексте военного образования».

Исследование построено на методологии с применением комплекса теоретических методов: анализа научных источников, сравнения различных точек зрения, их оценки и синтеза в целостную авторскую концепцию.

Рассмотрим основные положения работ, относящихся к вопросам функциональной грамотности военнослужащих, в том числе войск национальной гвардии Российской Федерации.

По определению О. Р. Карabanовой, функциональная грамотность будущих штурманов – это интегративный результат образования. Он достигается через овладение общими и специальными компетенциями и складывается из совокупности профессиональных знаний, умений, значимых личностных качеств и универсальных способностей, обеспечивающих решение профессиональных задач [1, с. 171].

По мнению исследователей В. Н. Увариной и П. В. Полковникова, эмоциональная грамотность военнослужащих войск национальной гвардии – это интегративное личностное свойство. Оно выполняет две ключевые функции: ре-

гулятивную (управление собственными эмоциями в зависимости от задачи) и прогностическую (предвидение действий противника для оказания на него воздействия) [2, с. 72].

Ученые Р. В. Стрельцов, И. В. Зольников, С. Ю. Ермолаев, Е. И. Мельников считают, что информационная грамотность военнослужащих Росгвардии – это не просто навык поиска данных и работы с техникой. Это комплексная способность, которая также подразумевает умение постоянно адаптироваться к лавинообразному росту информационных потоков в профессиональной среде [3, с. 100].

В. А. Мазяева, А. Н. Кумов исследовали цифровую грамотность в контексте военного образования и определяют цифровую грамотность преподавателя в военном образовании как способность к повседневному безопасному критичному и целесообразному применению информационных технологий, информации и гаджетов в процессе преподавания учебной дисциплины в военном вузе [4, с. 4].

Изучив работы ученых, занимавшихся вопросами функциональной грамотности, в том числе в войсках Росгвардии, мы видим, что проблема формирования функциональной грамотности курсантов ВООВО Росгвардии в ходе занятий по огневой подготовке на сегодняшний день в военной педагогике не рассматривалась, что подтверждает актуальность ее исследования.

Исходя из анализа определений, предложенных учеными, изучающими различные аспекты функциональной грамотности, можно сформулировать понятие функциональной грамотности курсанта при проведении занятий по огневой подготовке – это способность курсанта творчески мыслить и эффективно применять знания, умения и навыки в реальных ситуациях учебной стрельбы и обращения с оружием.

Так как мы рассматриваем формирование функциональной грамотности курсантов ВООВО ВНГ РФ, то для начала необходимо разобраться в понятии «формирование».

Происхождение слова «формирование» восходит к немецкому *form* и латинскому *forma*. Понятие «форма» может трактоваться по-разному: как внешний вид предмета, как образец для придания чему-либо определенных очертаний или как единообразная одежда установленного образца [5, с. 288]. Следовательно, «формирование» можно рассматривать как придание чему-либо четко заданного очертания.

В словаре профессионально-педагогических понятий термин «формирование» толкуется как порождение и как придание определенной формы, законченности чему-либо [6, с. 430].

Ученые С. Н. Романюк и Е. В. Дёмкина в своих исследованиях считают формирование процессом, который противостоит распаду и хаосу развития человека, процессом, который способствует становлению человека как личности, т. е. человек приобретает жизненный опыт, переходит от частной жизни к цивилизованной, общественной и культурной. Психический процесс развивается благодаря формированию. С точки зрения данных исследователей, формирование является передовым методом существования психического процесса. Формирование в педагогике рассматривается как результирующая оценка развития человека, употребляется как способность педагога осуществлять обучение и воспитание обучающихся [7, с. 97].

В психологии под «формированием» понимают совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида в целях образования системных отношений внутри целостной психологической организации личности [8, с. 320].

В социологическом дискурсе «формирование» трактуется в контексте социализации. Данный процесс подразумевает интеграцию индивида в общественную структуру, освоение им социально одобряемых моделей поведения, а также интериоризацию ценностей и норм, принятых в конкретном социуме [9].

В современном научно-педагогическом дискурсе, в частности в области теории обучения и воспитания, сохраняется дискуссионный вопрос о содержательном наполнении и терминологических границах понятия «формирование». Данный термин не получил универсальной, общепризнанной дефиниции и зачастую подвергается смысловому смешению с другими базовыми категориями, прежде всего с понятием «развитие». Эта терминологическая диффузия или синонимизация в ряде теоретических источников затрудняет построение единой концептуальной модели и требует четкого определения исходных понятий в каждом конкретном исследовательском контексте.

В фундаментальных трудах по теории и методике обучения видные отечественные педагоги-теоретики И. З. Гликман и И. П. Подласый проводят детальный категориальный анализ. Исследуя сущность процесса развития, они интерпретируют его как диалектическую взаимосвязь количе-

ственных накоплений и качественных преобразований в сознании человека [10, с. 161]. Данная педагогическая категория предполагает постоянность изменения личности.

Анализ эволюции педагогической терминологии позволяет выявить существенный семантический сдвиг в трактовке понятия «формирование». В исторической ретроспективе, а именно в педагогических трудах середины XX века и более раннего периода, данный термин нередко наделялся пассивно-констатирующим значением. Он преимущественно применялся для обозначения совокупности внешних, зачастую хаотичных и нерегулируемых воздействий (социальной среды, случайных обстоятельств) на становление личности, то есть отражал стихийный, неуправляемый аспект этого процесса.

Ярким выразителем и систематизатором этой концептуальной позиции выступил видный советский педагог, доктор педагогических наук П. Н. Груздев. В своих работах он проводил строгое терминологическое разграничение между организованным педагогическим процессом и стихийными влияниями. Последовательно отстаивая узкую трактовку, Груздев аргументированно предлагал резервировать термин «формирование» исключительно для сферы случайного, неорганизованного воспитания, тем самым противопоставляя его целенаправленной деятельности педагога [11, с. 14].

Исследователь В. Н. Соколов под формированием понимает постепенное создание оперантного поведения посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желательному результату. Он считает, что формирование действует путем избирательного использования подкрепления с тем, чтобы преобразовать существующие простые модели поведения в более сложные [12].

Ученые С. И. Дьяков, С. Ю. Добряк, К. А. Кисин в своих исследованиях раскрывают термин «формирование» как организацию имеющихся качеств, свойств, характеристик. В педагогике роль формы играет искомая способность или качество, выступающие также и целью обучения или воспитания [13, с. 532]. Военные педагоги-психологи А. В. Барабанщиков и Н. Ф. Феденко описывают в своих трудах «формирование» как психологическое образование знаний, убеждений, навыков и умений, приобретение жизненного опыта, которые выступают в качестве регуляторов поведения человека [14, с. 71].

Анализ различных точек зрения на понятие «формирование» позволил нам согласиться с более полным определением термина «формирование» в контексте военной педагогики. А. П. Шарухин трактует понятие «формирование военнослужащего» как «процесс и результат появления и закрепления у военнослужащего новообразований (знаний, умений, навыков, компетенций, потребностей взглядов, убеждений, идеалов, ценностных ориентиров, свойств и качеств), возникающих под воздействием педагогических факторов (обучения, воспитания и самообразования)» [15, с. 43].

Ключевой задачей образовательного процесса в учебном заведении является формирование у обучающихся системы знаний, умений и навыков. В контексте современных стандартов данная система интегрируется в понятие «компетенции».

Опираясь на мнение ученого А. П. Шарухина, можно сделать вывод, что формирование – это процесс целенаправленного педагогического воздействия на личность курсанта с использованием конкретных форм, методов, средств, способов и приемов с целью создания определенной ценностной системы знаний, умений и навыков, развития убеждений и профессиональных качеств личности.

В связи с экстремальным характером службы функциональная грамотность офицера качественно отличается от грамотности гражданского специалиста. Соответственно, подготовка будущего офицера должна быть нацелена на формирование универсальных знаний и умений, дополняющих ключевые военно-профессиональные компетенции для осуществления служебно-боевой деятельности.

Следовательно, курсанту – будущему офицеру необходимо развивать умения:

- применять различные виды стрелкового и гранатометного вооружения;
- управлять техникой различного вида и назначения;
- оказывать помощь при ранении себе и своим товарищам;
- применять различные средства для связи и передачи команд;
- использовать тактические приемы для успешного выполнения задачи и противодействия противнику;
- постоянно совершенствовать физическое состояние (силу, ловкость, быстроту, выносливость);
- использовать различного рода информационные источники (Интернет, данные с систем

постоянного наблюдения и контроля, печатные носители и т. д.).

Также формировать убеждения, связанные с ценностью и смыслом огневой подготовки, например:

- огневая подготовка – это дисциплина, определяющая будущую эффективность и авторитет офицера;
- навык стрельбы – это инструмент защиты, применение которого сопряжено с огромной юридической и моральной ответственностью.

Убеждения, связанные с безопасностью и дисциплиной, о необходимости которых говорят ученые О. Л. Поминова и П. В. Игнатъев [16, с. 206]:

- профессиональное владение оружием для военнослужащего является залогом успешного выполнения служебно-боевых задач.

Убеждения в саморазвитии:

- убежденность в том, что мастерство достижимо через осознанную практику, анализ ошибок и упорство.

Убеждения, связанные с пониманием ценности воинского коллектива и долгом перед Отечеством:

- восприятие оружия как символа особого доверия и ответственности перед страной;
- убежденность в командной, социальной ответственности, выходящей за рамки личного навыка.

Проведя исследовательскую работу, изучив научную литературу, мы пришли к пониманию функциональной грамотности курсанта при проведении занятий по огневой подготовке. Под формированием функциональной грамотности у курсантов военного образовательного учреждения войск национальной гвардии в рамках дисциплины «Огневая подготовка» следует понимать процесс целенаправленного педагогического воздействия на личность курсанта с использованием конкретных форм, методов, средств, способов и приемов с целью создания определенной ценностной системы знаний, умений и навыков, развития убеждений и профессиональных качеств личности курсанта, результатом которого будет способность творчески мыслить и эффективно владеть оружием в реальных ситуациях учебной стрельбы.

Данное определение позволит нам в дальнейшем продолжить работу по выявлению сущности и формированию структуры функциональной грамотности курсантов ВООВО Росгвардии при проведении занятий по дисциплине «Огневая подготовка».

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Карабанова О. Р. Функциональная грамотность будущих офицеров-штурманов: понятийно-терминологический анализ // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. Р. Ф. Ковтун. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. 534 с.
2. Полковников П. В., Уварина Н. В. Развитие эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии: системный подход // ИНСАЙТ. 2024. № 1 (17). С. 68–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoy-gramotnosti-voennosluzhaschih-rosgvardii-sistemnyy-podhod> (дата обращения: 25.01.2026).
3. К вопросу о формировании информационной грамотности у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации / Р. В. Стрельцов, И. В. Зольников, С. Ю. Ермолаев, Е. И. Мельников // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 99–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45695589> (дата обращения: 15.01.2026).
4. Мазяева Е. А., Кумов А. Н. К вопросу о цифровой грамотности в контексте военного образования // Вестник адъюнкта. 2021. № 3 (13). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=frjqvs> (дата обращения: 10.01.2026).
5. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. М., 2003. 354 с.
6. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
7. Романюк С. Н., Дёмкина Е. В. Генезис и сущность понятий «формирование», «ответственность», «ответственное выполнение обязанностей» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 4 (208). С. 96–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32247178> (дата обращения: 17.01.2026).
8. Военно-психологический словарь-справочник / под общ. ред. Ю. П. Зинченко. М.: ИД Куприянова / Общество психологов силовых структур, 2010. 592 с.
9. Социология в схемах и комментариях: учеб. пособие для СПО / Б. А. Исаев. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 124 с.
10. Подласый И. П. Педагогика. Теория и технологии обучения. М., 2007. 574 с.
11. Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 172 с.
12. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности. М.: Аспект Пресс, 1995. 225 с.
13. Дьяков С. И., Добряк С. Ю., Кисин К. А. Взаимосвязь понятий «формирование» и «развитие» и их роль в педагогической теории и практике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 5-1. С. 525–536.
14. Психология и педагогика высшей военной школы: учеб. пособие / под ред. А. В. Барабанщикова и Н. Ф. Феденко. М.: ВПА имени В. И. Ленина, 1979. 283 с.
15. Шарухин А. П. Военная педагогика: учебник для военных вузов. СПб.: Питер, 2017. 575 с.
16. Игнатъев П. В., Поминова О. Л. Проблема формирования культуры безопасности военной службы у курсантов высших образовательных организаций военного образования Росгвардии // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 18–19 ноября 2025 года. Новосибирск: Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. С. 204–208. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88749976> (дата обращения: 24.01.2026).

*Статья поступила в редакцию 11.02.2026; одобрена после рецензирования 30.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 11.02.2026; approved after reviewing 30.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-15-19

Евгения Борисовна Храмова

*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия, khramova.eb@gmail.com*

## РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье показана высокая эффективность аксиологического потенциала иностранного языка при работе со студентами сельскохозяйственного вуза, проводится анализ результативности педагогических условий, которые включают определенный комплекс методов, вводится новый этап ценностного анализа языковых ситуаций и рассматриваются общие результаты его использования.

*Ключевые слова:* педагогические условия; иностранный язык; аксиологический потенциал; методы.

Yevgeniya B. Khramova

*Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia, khramova.eb@gmail.com*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR REALIZING THE AXIOLOGICAL POTENTIAL OF A FOREIGN LANGUAGE IN AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

*Abstract.* This article demonstrates the high axiological potential of a foreign language when working with students at an agricultural university. It analyzes the effectiveness of pedagogical conditions, which include a specific set of methods. A new stage of value-based analysis of language situations is introduced, and the overall outcomes of its implementation are presented.

*Keywords:* pedagogical conditions; foreign language; axiological potential; teaching methods.

В современных условиях развития российского общества, политической ситуации и образовательной системы происходит значительное смещение в сторону традиционной ценностной парадигмы, которая подразумевает приоритет родной страны, семьи, значимости своей культуры и языка, что активизирует ценностный потенциал иностранного языка как эффективного инструмента общения между разными странами. Вследствие данных процессов на первый план выходит аксиологический потенциал дисциплины и учителя, который определяется Г. А. Мелекесовым следующим образом: «многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер его профессиональной деятельности, стремление и готовность к трансляции ценностей культуры в жизнедеятельность образовательного учреждения, к обеспечению процесса приобщения обучающихся к ценностям» [1, с. 126]. Становится очевидным, что данное определение может быть применимо и к студентам сельскохозяйственного вуза, так как процесс обучения иностранным языкам не должен сводиться к простому алгоритму передачи и закреплению информации, а выходить на новый уровень формирования целостной системы ценностных ориентаций, которые в значительной степени будут определять его будущую профессиональную деятельность.

В данной статье использовались следующие педагогические методы: обобщение и анализ имеющегося опыта преподавания иностранных языков, наблюдение, индивидуальная и групповые беседы, опрос, педагогическое тестирование, интервьюирование.

Учитывая специфику работы в сельскохозяйственном вузе, мы будем исходить из определения педагогических условий В. И. Андреева, которое звучит следующим образом: «педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [2, с. 122]. Для обозначения данных целей мы берем ключевые положения аксиологии и педагогические ценности образования, которые определяются В. А. Сластениным следующим образом: «педагогические ценности – когнитивная система, то есть познавательно-действующая, которая объединяет существующее общественное мировоззрение в сфере образования с деятельностью педагога. Педагогические ценности относятся к синтагматике. Это значит, что эти ценности формируются в виде представлений и специфических образов» [3, с. 98]. Очевидно, что ценности, которые образуются в процессе изучения иностранного языка, в значительной степени

определят мировоззрение будущих специалистов сельскохозяйственного вуза и будут способствовать не только профессиональному развитию, но и становлению личности в целом, поэтому одной из дидактических целей мы ставим системный и целенаправленный подбор языкового материала, который поможет сформировать аксиосферу, основанную на таких ценностях, как человек, язык, культура, коммуникация.

Анализ имеющегося опыта преподавания иностранного языка в высшей школе Б. А. Бейсенбековой, Т. А. Ватлиной, Е. А. Демченской и других показал, что наблюдается недостаток теоретической и практической работы в области аксиологической педагогики и реализации ценностного потенциала иностранного языка в сельскохозяйственных вузах. Разработанные нами педагогические условия включают активное использование рабочих программ, которые отражают такие базовые устные темы первого семестра, как «О себе», «Моя будущая профессия», «Мой родной город», «Мой университет», «Важность иностранного языка в современном обществе», «Здоровый образ жизни», «Россия», «Великобритания», «Америка». Данное ядро образовательной программы позволяет применить методы группового обсуждения и обсуждения в парах, общий и ценностный анализ предлагаемых языковых ситуаций и подведение итогов. Рассмотрим особенности работы преподавателя на практике и приведем несколько примеров. Обязательной частью изучения иностранного языка в сельскохозяйственном вузе в нашем исследовании являлось анкетирование студентов перед каждой из устных тем, которое включало такие вопросы:

1. Какие семейные ценности вы можете выделить в вашем воспитании?
2. Какие ценности будущего (эколога, ветеринара, биолога, педагога, химика, садовода, агронома) вы можете выделить?
3. Чем ценен вам ваш город, где вы родились?
4. В чем ценность сельскохозяйственного образования на современном этапе развития общества?
5. Какова ценность понятия Родины для вас?
6. Велика ли ценность иностранного языка в межкультурной коммуникации?

Анализ ответов студентов позволил выделить важность таких ценностей, как семья, Родина, успех, культура, язык.

В рамках реализации ценностного потенциала иностранного языка особую актуальность приобретает анализ исторического наследия вуза: слож-

ный и одновременно великий период Второй мировой войны, который неизменно обсуждается на занятиях по иностранному языку со студентами перед празднованием Победы советского народа над фашистской Германией и способствует формированию таких ценностей, как Родина, патриотизм, культура, родной язык. Для достижения данной дидактической цели активно использовалась монография ректора академии В. И. Трухачева «Тимирязевская Академия в годы Великой Отечественной войны», которая представляет собой базовое историческое исследование, подкрепленное архивными документами и фотографиями. Студентам давалась возможность, используя данную книгу, подготовить доклад или презентацию на языке по следующим темам: «Великие герои нашей Академии», «Невосполнимые потери войны», «Жизнь в эвакуации», «Научная работа в условиях военного времени», «Фронтные подвиги и судьбы», «Труженики тыла», «Наши ветераны сегодня». Так как мы исходим из того, что педагогические условия являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, а также организационных форм обучения, то невозможно игнорировать такой важный элемент структуры образовательного процесса, как патриотический, и именно на занятиях по иностранному языку у педагога есть все условия для дальнейшего коллективного обсуждения и ценностного анализа исторически значимых событий. В ходе дискуссий со студентами в рамках субъект-субъектных отношений отмечалась неоценимая помощь Академии фронту, мужество и героизм сотрудников, преданность своему делу и науке в любых условиях, отвага и стойкость советского народа, что способствовало формированию гуманитарно-направленной ценностной парадигмы обучающихся и целостной реализации аксиологического потенциала иностранного языка. В данном контексте особенно актуально звучит цитата ректора Академии В. И. Трухачева: «В годы Великой Отечественной войны Тимирязевская Академия была и крепостью, и житницей, и госпиталем» [4, с. 251]. Авторы монографии также отмечают: «вклад вузов, вошедших в 2014 году в состав объединенного университета, в победу над нацистской Германией переоценить невозможно. Его преподавателям и студентам, живущим в наше время, есть с кого брать пример» [4, с. 252].

В нашем исследовании для реализации аксиологического потенциала дисциплины на занятиях

активно использовалось педагогическое интервью, которое рассматривалось нами не просто как метод сбора информации и проверка базовых языковых знаний и правильность их подачи, но и изучение эмоционально-ценностных аспектов, личных переживаний и мотивации обучающихся. Приведем несколько примеров из практики применения метода педагогического интервью и результаты его использования на занятиях по иностранному языку. На факультете «Профессиональное обучение по отраслям и экономика управления», который готовит будущих учителей экономики в школах и колледжах, интенсивно изучаются такие педагогические методы подачи материала, как лекционный метод, проектный метод, метод обсуждения, совместный метод (метод работы в команде), индуктивный метод, дедуктивный метод. Студентам предоставлялся языковой материал для перевода и анализа, затем они должны были выбрать один или два метода, которые им ближе всего, и объяснить, как они их будут использовать в школе или в колледже для преподавания экономики. Обязательным элементом работы являлось интервью студента после ответа, главными пунктами которого были следующие вопросы:

1. Почему вы выбрали эти методы подачи материала?
2. Какие сложности и недостатки выбранных методов вы можете отметить?
3. Какие особенности применения данных методов вы можете выделить в процессе преподавания экономики?
4. Какую обратную связь вы ожидаете от своих учеников при применении данных методов?
5. Какие личностные качества и ценности могут проявиться в процессе работы с данными методами?
6. Какие ценности и качества личности самого учителя могут проявиться при использовании данных методов?
7. Есть ли особенности и различия использования данных методов в колледже и школе?
8. Какова роль и ценность учителя на занятии при использовании данных методов?

В итоге многие студенты выбрали лекционный и проектный методы, аргументируя это тем, что роль учителя является в них центральной и он обладает достаточной властью и значимостью в глазах учеников полностью контролировать ситуацию и управлять ею. Таким образом, ценность объект-объектного подхода вышла на первый

план, где основная функция педагога состоит в передаче знаний без активного участия учеников. В ходе дальнейшей языковой дискуссии нами было привлечено внимание к активной роли студента, который не может выступать пассивным наблюдателем и имеет полное право на выражение своей точки зрения.

Кроме того, некоторые студенты выбрали метод работы в команде, который показался достаточно демократичным, стимулирующим креативное мышление и способность к сотрудничеству, необходимость прислушиваться к другим людям, то есть ценность другой личности, ценность другого мнения выходит на первый план.

Наименьшее число студентов выбрало индуктивный и дедуктивный методы подачи материала. Индуктивный метод, суть которого заключается в переходе от конкретного к общему, от примеров к формулам и правилам, показался студентам трудным и ненадежным, так как необходимо предоставить достаточно большое количество примеров, которые отражают общую закономерность и потом прийти к формуле или правилу. Хотя данный метод логичен и дает возможность активного участия ученикам, он больше подходит для математических дисциплин и требует дополнительной трудоемкости. В дедуктивном методе, наоборот, ученик идет от общего к частному, от абстрактного к конкретному. В процессе обсуждения студенты отметили, что, хотя он весьма экономит время, улучшает уровень усвоения нового, он сложен для начинающих и будет вызывать ненужную нагрузку на память и умственную деятельность. После проведения педагогического интервью студентами было отмечено, что ценность личности их будущих учеников сводится в этих методах к минимуму и переходит в простое заучивание и анализ информации, поэтому в работе они могут использоваться частично с другими более интерактивными методами подачи материала.

Таким образом, становится очевидным, что метод педагогического интервью позволил эффективно реализовать аксиологический потенциал дисциплины «Иностранный язык» и привлечь внимание к ценности личности ученика, его мнению и важности суждений. Этап педагогического интервью позволил не просто перевести и обсудить новый материал, но и совместно со студентами осознать общую гуманитарную направленность процесса обучения, значимость таких ценностей, как человек, коммуникация, общение. Данный элемент является наиважнейшим в пред-

ставленных нами педагогических условиях реализации аксиологического потенциала иностранного языка в сельскохозяйственном вузе.

В нашей работе мы исходили из основ личностно-ориентированного подхода в педагогике, суть которого определяется И. А. Толышевой следующим образом: «Личностно-ориентированное образование во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса обучения. Это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не “учет”, а “включение” его собственно-личностных функций или востребование его субъектного опыта» [5, с. 6]. Очевидно, что данный подход может быть применен и в высшей школе с учетом особенностей возраста студентов.

На занятиях по иностранному языку активно применялись личностно-ориентированные ситуации, которые ставят студентов в такие условия, когда необходимо проявить свои индивидуальные личностные качества, представления о мире и главных ценностях. Опишем несколько ключевых примеров из опыта проведения занятий. Так, при работе с текстом «Права животных появляются в России» обсуждались законы о запрете охоты на определенные редкие виды животных, о запрете собачьих и любых видов боев. Учащимся предоставлялась возможность в монологе определить все плюсы и минусы данных законов с их точки зрения и сделать свой собственный вывод. Индивидуальное взаимодействие позволило в полной мере понять ценности каждого студента, его мотивационно-эмоциональную сферу. Так, несколько студентов оказались охотниками, которые с ранних лет ходили с отцами в лес на диких животных. Конечно, они отметили, что русским людям исторически присуща охота, она была источником пропитания и иногда единственным доходом семьи. На современном этапе развития общества ситуация полностью изменилась, но охота до сих пор остается популярным хобби у многих людей. Однако абсолютно все студенты отметили, что редкие животные должны находиться под защитой государства и их уничтожение должно строго наказываться. Также необходимо отметить, что все студенты указали на уродливую сущность и бессмысленность истребления животных в собачьих боях, где единственной целью является развлечение публики и заработок денег. Таким образом, становится очевидным, что приведенные учащимися аргументы свидетельствуют о при-

оритете гуманитарных ценностей, значимости каждого вида и каждого животного, что формирует такие качества будущих специалистов, как гуманность, любовь к своему делу, милосердие.

С целью расширения аксиосферы студентов и внедрения в нее гуманитарных ценностей на втором и третьем курсах активно использовалась проектная деятельность, итоги которой были представлены в форме презентаций и защиты с дальнейшим обсуждением. Необходимо отметить, что целесообразность такой формы обучения, начиная со второго, а не с первого курса, обусловлена тем, что система узкопрофессиональных знаний и практических навыков будущих специалистов начинает появляться в начале второго курса, что в свою очередь дает возможность углубить и усложнить структуру проектов. Кроме обсуждения и анализа работ, мы вводим еще один ценностный этап, который включает в себя следующий набор вопросов:

1. Какие ценности своей будущей профессии вы можете выделить после работы над проектом?

2. Являются ли такие ценности, как человек, культура, язык, общение, образование, ключевыми в вашей профессиональной деятельности?

3. Какие ценности вы можете назвать сами, которые служат ориентирами для вас?

4. Необходимо ли развивать гуманитарные ценности и как вы их понимаете?

Рассмотрим несколько примеров из практической деятельности преподавателя иностранного языка на факультете «Реклама и работа с общественностью». В начале семестра студентам было дано задание подготовить социальный рекламный ролик на 10–15 минут о таких важных общественных вопросах, как отказ от вредных привычек, повышение рождаемости, популяризация здорового образа жизни и своевременная диспансеризация, вред алкоголя и табакокурения, важность образования. Студенты могли делиться на группы по 2–3 человека. На выполнение задания им давался срок 2 месяца. В конце семестра проводились итоговые занятия, на которых защищались проекты. Данные темы вызвали оживленное обсуждение и большинство студентов отметили, что создание рекламных роликов социальной направленности гораздо сложнее, чем работа на компании с целью продвижения определенного продукта на рынок и повышения продаж. Затруднение вызвало определение целевой аудитории и выбор эффективных методов рекламы.

Однако, несмотря на сложности, конечный результат был впечатляющим и привел к осознанию

того факта, что реклама направлена не только на повышение продаж и увеличение дохода, но и является мощным инструментом в формировании общественного мнения и мировоззрения целых поколений. Так, студенты, работающие над проектом о повышении рождаемости в стране, провели комплексный анализ государственных мер, направленных на поддержание молодых семей с детьми, и представили их в форме таблиц и схем. В ходе дальнейшего обсуждения были приведены аргументы за и против рождения детей, но в итоге большинство студентов пришли к выводу, что семья и дети составляют наивысшую ценность, которая стимулирует любого человека к дальнейшему развитию и росту.

Приоритетной для проектов стала тема «Отказ от вредных привычек и здоровый образ жизни». Ролики отличались разнообразием приемов и широкой целевой аудиторией. Разрушительные последствия алкоголя и табакокурения были выделены отдельным пунктом, который включал в себя мнение врачей и экспертов в этой сфере. Введенный нами новый этап ценностного анализа ситуации позволил вывести на первый план такие гуманитарные ценности, как человек и здоровье. Многие ученики отметили необходимость популяризации здорового образа жизни и введение его в модные тренды современной молодежи. Именно реклама, а не насильственное навязывание поможет сделать осознанный выбор в пользу здоровья.

Таким образом, становится очевидным, что введенный нами новый этап ценностного анализа и подбор языкового материала, который направлен

на гуманитарную парадигму аксиосферы будущих специалистов, позволяет в полной мере реализовать аксиологический потенциал дисциплины в рамках субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель – студент» и является ключевым в разработанных нами педагогических условиях.

Результатом исследования данной статьи явилась эффективная реализация аксиологического потенциала иностранного языка при помощи разработанных нами педагогических условий, которые включают в себя комплекс методов (педагогическое интервью, анализ языковых ситуаций и подбираемого материала, использование личностно-ориентированной ситуации и проектной деятельности). Высокую результативность показал введенный этап ценностного анализа, который состоял из ряда вопросов, направленных на формирование гуманитарной парадигмы аксиосферы студентов. Необходимо отметить, что отход от традиционной передачи языковых знаний в рамках объект-субъектных отношений в системе «преподаватель – студент» в сторону субъект-субъектных и реализация представленных педагогических условий вызвали широкий положительный отклик у студентов, который проявился в осознании и принятии таких ценностей, как человек, родная страна, язык, культура, общение, будущая профессиональная деятельность. Таким образом, можно сделать вывод, что аксиологический потенциал иностранного языка имеет широкие перспективы в обучении студентов сельскохозяйственного вуза и формировании гуманитарной направленности их личности.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мелекесов Г. А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: Становление и развитие: монография. М.: МПГУ, 2002. 256 с.
2. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 124 с.
3. Слостенин В. А., Чижикова Г. И. Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 192 с.
4. Трухачев В. И., Агирбов Ю. И., Оришев А. Б. Тимирязевская академия в годы Великой Отечественной войны. М.: РГАУ, 2025. 276 с.
5. Талышева И. А., Пегова Х. Р. Практика личностно-ориентированного образования. Елабуга: АБАК, 2020. 126 с.

*Статья поступила в редакцию 27.01.2026; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 27.01.2026; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

Венера Рюзальевна Шаяхметова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия, perm\_venera@mail.ru

Светлана Игоревна Шуминская

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия, solovieva.sv2017@yandex.ru

## ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: РАЗРЫВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИСТОЧНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НЕУДАЧ

*Аннотация.* Целью исследования является выявление факторов, влияющих на качество подготовки педагогов, и причины возникновения педагогических неудач. Авторы обращаются к современным реалиям образовательной практики. В статье определена значимость повышения уровня профессиональной компетентности учителей, подчеркивается необходимость постоянной оценки эффективности методической работы в школе с анализом результатов образовательного процесса и мониторингов профессионального роста учителей. Полученные данные позволят административным командам эффективно корректировать методическую работу.

*Ключевые слова:* педагогические неудачи; методическая работа; профессиональная компетентность; педагогическое образование.

Venera R. Shayakhmetova

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, perm\_venera@mail.ru

Svetlana I. Shuminskaya

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, solovieva.sv2017@yandex.ru

## FROM THEORY TO PRACTICE: THE GAP IN TEACHER EDUCATION AS A SOURCE OF PEDAGOGICAL SHORTCOMINGS

*Abstract.* The purpose of the study is to identify the factors affecting the quality of teacher training and the causes of pedagogical shortcomings. The authors examine the modern realities of educational practice. The article defines the importance of increasing the level of professional competence of teachers, emphasizes the need for constant assessment of the effectiveness of methodological work at school with an analysis of the results of the educational process and monitoring the professional growth of teachers. The data obtained will allow administrative teams to effectively adjust methodological work.

*Keywords:* pedagogical shortcomings; methodological work; professional competence; teacher education.

В настоящее время в большинстве образовательных учреждений особое внимание административных команд и педагогических коллективов сосредоточено на проблеме организации методической работы. Эффективная методическая работа [1, с. 144–152] является ключевым фактором повышения профессиональной компетентности педагогов, что, в свою очередь, напрямую влияет на качество образовательного процесса и академические достижения обучающихся. Организация методической работы предполагает создание системы, в рамках которой педагоги получают поддержку, обмениваются опытом, развивают свои профессиональные навыки и осваивают новые образовательные технологии [2, с. 113–125]. Важным аспектом является создание стимулирующей среды для самообразования и профессионального роста каждого педагога, «обучение на рабочем месте», сопровождение молодого педагога со стороны опытного наставника (супервизора) [3].

Внедрение инновационных методик [4, с. 103–110], применение современных образовательных технологий и разработка авторских программ также являются важными направлениями методической работы. Педагоги должны иметь возможность экспериментировать, разрабатывать новые подходы и делиться своими наработками с коллегами. Вызовов к образовательной и воспитательной системам стало в разы больше, но фактически «потеряны» традиции самообразования педагогов, отсутствуют методисты-профессионалы, у педагогов не остается времени на взаимопосещение уроков и тем более на профессиональную дискуссию. Целеполагающим фактором является оценка эффективности методической работы: проводится анализ результатов образовательного процесса, мониторинг профессионального роста и учет их отзывов и предложений. Полученные данные позволяют корректировать методическую работу и делать ее более целенаправленной и эффективной.

Оценка педагогических неудач [5] требует комплексного подхода, сочетающего как количественные, так и качественные методы анализа. Выбор конкретных инструментов зависит от контекста ситуации, масштаба проблемы и доступных ресурсов [6, с. 73–77]. Важным этапом является сбор данных, который можно осуществлять различными способами.

Методами сбора данных по педагогическим неудачам среди педагогов выступили:

- анкетирование – получение широкого спектра мнений и оценок относительно конкретных аспектов образовательного процесса;
- наблюдение – выявление проблемной области и определение факторов, влияющих на эффективность обучения;
- интервью – проведение индивидуальных или групповых интервью с участниками образовательного процесса позволяет более глубоко понять их переживания, мотивацию и взгляды на причины педагогических неудач.

Методами анализа педагогических неудач стали:

- статистический анализ – обработка данных, полученных в результате анкетирования и анализа документации, позволяющая выявить статистически значимые закономерности и тенденции;
- тематический анализ – выявление ключевых тем и паттернов в качественных данных, полученных в результате интервью и наблюдений, позволяет понять глубинные причины и последствия педагогических неудач;
- кейс-стади – подробное изучение конкретных случаев педагогических неудач, позволяющих выявить уникальные особенности ситуации и факторы, повлиявшие на результат.

Комбинирование различных методов сбора и анализа данных позволяет получить наиболее полную и объективную картину ситуации и разработать эффективные меры по предотвращению и преодолению педагогических неудач [7, с. 29–32].

На сегодняшний день изучением педагогических неудач, профессиональных затруднений и разбором ошибок педагога занимаются такие отечественные исследователи, как М. Макушева (теория образовательных неудач), Т. А. Танцур (коммуникативные неудачи) и др. Проблеме личности педагога, определению структуры личности посвящены труды следующих авторов: С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин. Содержание профессионального роста педагогов описывается в работах А. В. Ильиной, Ю. Г. Маковецкой, А. А. Бодалева, В. А. Машина, П. Т. Долговой. Проблема-

тике мотивации профессионального развития посвящены работы И. В. Абакумовой, В. Г. Асеева, А. Г. Асмолова, В. В. Гузеева, П. Н. Ермакова, Д. А. Леонтьева, Н. В. Маркиной, Т. М. Митиной и других авторов.

Современное педагогическое образование, призванное формировать высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные образовательные задачи, сталкивается с серьезными вызовами. Наблюдаемый разрыв между теоретическими знаниями, получаемыми в высшей школе, и реалиями педагогической практики часто приводит к разочарованию молодых специалистов, снижению эффективности учебного процесса и в итоге к педагогическим неудачам. Истоки этих неудач следует искать не только в несовершенстве учебных программ, но и в фундаментальных особенностях самого педагогического образования, его методологической базе и социокультурном контексте. Американский исследователь Дж. Дьюи, изучая социальные проблемы образовательного процесса, отмечал, что важным составляющим моментом является создание условий для самореализации обучающихся в образовательном пространстве.

Одной из ключевых проблем является методологическая неопределенность. Зачастую педагогические вузы предлагают обучающимся набор разрозненных дисциплин, не всегда связанных единой концепцией целостного педагогического процесса. Отсутствие глубокого понимания сущности педагогической деятельности как сложной, иерархически организованной системы приводит к формированию фрагментарного представления о профессии. Это, в свою очередь, затрудняет адаптацию выпускников к многогранности реальной педагогической работы, где требуется не просто знание методики, но и умение анализировать, прогнозировать, принимать нестандартные решения и строить доверительные отношения с учениками.

Другим существенным фактором, определяющим характер педагогических неудач, является слабая интеграция теории и практики. Педагогическая практика, как правило, носит формальный характер, отрываясь от актуальных проблем, с которыми сталкиваются учителя в школах. Отсутствие систематической, глубокой стажировки под руководством опытных наставников не позволяет студентам приобрести необходимый практический опыт, выработать рефлексивные навыки и научиться эффективно применять полученные

знания. Это приводит к тому, что выпускник, обладая теоретическими знаниями, оказывается неподготовленным к решению повседневных педагогических задач, что провоцирует чувство неуверенности и, как следствие, педагогические ошибки. Личность, по мнению Э. Дюркгейма, должна быть свободной в теоретическом и практическом аспекте.

Характер педагогических неудач многообразен. Он может проявляться в неспособности выстроить эффективную коммуникацию с учениками, в неумении управлять классом, в затруднениях при адаптации учебного материала к индивидуальным потребностям детей, а также в общем снижении мотивации к преподаванию. Такие неудачи не только подрывают веру молодого педагога в свои силы, но и негативно сказываются на образовательном процессе в целом, создавая барьеры для успешного обучения и развития обучающихся.

Сложившаяся ситуация кажется безвыходной, но все понимают, что именно система профессионального развития педагогической команды является драйвером перемен и повышения качества образования.

В нашем учреждении созданы необходимая нормативно-правовая база для сопровождения методической работы, научно-методический совет с приглашенными методистами и методологами местного педагогического университета, методические объединения педагогов одной-двух смежных предметных областей. Но методической работой были охвачены не все педагоги, многие из них не формулировали для себя методическую тему как способ разрешения личных затруднений, абсолютное большинство учителей избегало участия в профессиональных конкурсах или представления своего опыта на методических совещаниях. Методические объединения (далее – МО) учителей функционировали для решения текущих организационно-педагогических вопросов (проведение внутренней диагностики, организация школьных олимпиад и конкурсов для учащихся, тренировочных мероприятий в форме ОГЭ и ЕГЭ). Фиксировался уход отдельных учителей от культуры самообразования и системного профессионального и личностного развития, а посещение курсов повышения квалификации сводилось к получению «бумажки» для аттестации.

Для выхода из ситуации формальной системы методической работы нами было предпринято несколько шагов: в течение года вместо МО функционировали кластеры по крупным трендовым позициям (организация музейной педагогики, создание комфортной психолого-педагогической ситуации в учреждении, организация классов технологического профиля в средней школе и т. д.). Опыт работы отдельных кластеров, объединяющих учителей не по принципу преподаваемых предметов, при отдельных положительных результатах тем не менее не дал главного результата – создания реально функционирующей методической работы, через которую можно транслировать корпоративные ценности и миссию образовательного учреждения, планомерно реализовывать стратегию развития школы. Но при этом не стали привычкой для учителей регулярное взаимопосещение и анализ уроков педагогами, организация ежегодных методических конференций для профессиональной рефлексии и тиражирования личного опыта, запуск системы наставничества и коучингового сопровождения. Благодаря обратной связи с педагогами мы смогли скорректировать стратегию дальнейшего развития.

Административная команда провела методическое совещание «Эпические провалы как ресурс для профессионального роста» (главная тематическая линия: почему эпикфейлы случаются и как их правильно воспринимать). В рамках данного методического совещания, которое прошло в формате эпикфейл-трека, администраторы и учителя на личных примерах показали, что учиться на личных поражениях гораздо важнее, чем гордиться победами. Необходимо распознавать слабые места идей и неэффективность принятых действий, только в этом случае можно получить ценный опыт, необходимый для достижения цели. Классический пример эпикфейла – многочисленные эксперименты и пробы изобретателя Томаса Эдисона, который признался: «Я потерпел поражения. Просто нашел десять тысяч способов, которые не работают».

Культура эпикфейлов прижилась. Так при разборе работы классных руководителей и учителей-предметников в классах с низким уровнем успеваемости сами учителя, проанализировав свою деятельность, выявили причины своих педагогических неудач и сами предложили способы выхода из ситуации (см. табл. 1).

Таблица 1

**Эпикфейл и способы выхода из сложившейся педагогической ситуации**

<b>Причины эпикфейла (учебная неуспешность класса)</b>	<b>Возможные способы, методы, формы работы по росту успеваемости в классе</b>
Недостаточный учет особенностей учеников	Персонифицированное обучение (ИОТ) по «новым грамотностям» (информационная, правовая, финансовая, предпринимательская и т. д.). Организация на уроке постоянной коммуникации (письменной, устной, разговорной) учителя с учеником, необходимо придерживаться правила: «Если урок прошел без участия ученика – это урок “для галочки”». Отказ от методик, рассчитанных на всех учащихся, без учета индивидуальных особенностей учащихся (уровень предметной подготовки, познавательной мотивации, личные интересы)
Снижение познавательного интереса у учащихся	Отказ от эмоциональной бедности учебного материала, предоставляемого учителем на уроке. Постоянное повышение предметной и/или методической компетентности учителя. Необходим тщательный отбор учебного материала, дополнительных учебных пособий и цифровых ресурсов для поддержки и развития познавательного интереса учащихся. Отказ от однообразных заданий на уроке. Организация участия учащихся в проектах профессиональной навигации (разные уровни «Профессионалитет», «Билет в будущее»). Метапредметные погружения (на предметное содержание «наращиваем» метапредметные компетенции). Учебный материал на уроке подается в формате ELEVATOR RITCH: «точно – ясно – понятно». Можно для успевающих обучающихся практиковать задания без заранее данных алгоритмов выполнения, формы исполнения
Отсутствие оценки или адекватной оценки за любую деятельность ученика на уроке	Отказ от недоброжелательного отношения учителя к учащимся. Отказ учителя от постоянных приемов понуждения или необоснованных требований к ученикам
Излишняя повторяемость одних и тех же педагогических приемов на уроке. Использование учителями на уроках устаревших методик	При сохранении традиционных подходов преподавания нельзя игнорировать современные исследования и отдельные технологии. Например, лекционная форма подачи учебного материала должна сопровождаться дополнительным визуальным рядом (карты, фотохроника и т. п.) для сохранения познавательного интереса учащихся
Игнорирование потребностей родителей	Постоянное взаимодействие с родителями, необходимо прислушиваться к их мнению – это способы для неконфликтных отношений и повышения доверия родителей к учителям и к школе. Образовательные инициативы учителей должны проводиться с предварительным согласованием с учащимися и их родителями, с глубоким анализом возможных последствий. Изучение отношений и потребностей родителей. Выстраивание плана совместных с родителями воспитательных мероприятий (профессиональные пробы, спортивные состязания и т. п.). Практико-ориентированное обучение

Для повышения информационной осведомленности учителей по вопросам нормативно-правовой и методической базы образовательной деятельности в общем образовании было проведено несколько тестирований учителей. Выявленные проблемы неосведомленности педагогов задавали тематику обязательных информационных совещаний с погружением в отдельные методические вопросы. Но подобные «экзаменовки» вызвали недовольство учителей жесткой стандартизацией и ориентацией на тестовые задания.

Учителя предложили рассматривать эпикфейлы в качестве проблемных кейсов. Учителя выделили несколько провальных ситуаций и по каждой из них создали группы. Группы, проанализировав / решив их как проблемный кейс, предложили несколько возможных решений с желаемыми / запланированными результатами,

которые представлены в таблице 2. Управление персоналом и его профессиональным развитием – это зона ответственности руководителя образовательного учреждения. Но самой ценной частью профессионального развития учителя является желание самого учителя извлекать уроки из каждой педагогической неудачи и целенаправленно двигаться дальше, принимая во внимание полученный опыт.

Признание культуры эпикфейлов («провалы – неизбежная часть пути к успеху») позволило нам создать внутришкольную систему повышения квалификации учителей, положить в ее основу концепцию «школы как самообучающейся организации», понимание и формулирование своих запросов под корпоративное обучение. Мелкие неудачи и эпические провалы оказались нужны наравне с убедительными победами.

Таблица 2

## Эпикфейл как проблемный кейс

Эпикфейл – проблемный кейс	Решение, выход
Неэффективность образовательного процесса, низкие образовательные результаты отдельных обучающихся по промежуточной аттестации и ГИА	Создание профессиональных сообществ. Введение кураторской методики (учитель-методист и учитель с высокими образовательными результатами учащихся осуществляют кураторство). Постоянное и системное исследование урока. Педагогические туры. Сторителлинг. Исследование в действии. Результат: учителя постоянно анализируют свои действия на предмет эффективности/неэффективности
Отдельные педагоги испытывают трудности работы в цифровых средах	Организация обратного наставничества: молодые педагоги обучают учителей-стажистов работе в разных цифровых средах. Результат: высокий уровень владения педагогическими технологиями и формирование общности педагогического коллектива
Низкие образовательные результаты обучающихся у молодых педагогов (низкий темп освоения учебного материала, невыполнение домашнего задания)	Учителя-стажисты на своих уроках знакомят молодых специалистов с технологией «перевернутого класса». Результат: высокий уровень владения педагогическими технологиями и формирование общности педагогического коллектива
Профессиональное выгорание, усталость от «вала» задач	Работа педагогов с консультантом-коучем, решение проблемы дефицита времени с правильным распределением текущих и долгосрочных педагогических задач. Тайм-менеджмент. Результат: педагогический коллектив, мотивированный на профессиональное и личностное развитие
Неэффективность работы методических объединений	Переход от предметных объединений к формированиям, которые объединяются едиными профессиональными проблемами и задачами под реализацию отдельных проектных линий. Результат: создание профессиональных объединений учителей, заинтересованных в реализации проекта; разрушение границ между учителями-предметниками, которые совместно повышают личную методическую компетентность
Нежелание отдельных педагогов участвовать в распространении педагогического опыта	Коучинговое сопровождение этих учителей по выделению личной методической темы как личного профессионального эпикфейла (низкие образовательные результаты учащихся – необходимость «наращивания» предметных и методических знаний учителя); написание методической статьи или подготовка выступления на методическом совещании или конференции. Обучение всего коллектива навыкам учебно-исследовательской и проектной деятельности. Результат: участие педагогов в грантовых программах, профессиональных конкурсах, выступления на конференциях. Опосредованный результат: учителя личным примером формируют интерес у обучающихся к подобной деятельности
Нехватка времени и непонимание, каким должен быть результат работы	Рекомендуется составление личного базового плана (майнд-карта портала mindmeister.com либо создание своего варианта в любом удобном для себя формате (графики, блокнот, рисунки, планы и т. п.). Обязательные элементы майнд-карты учителя: визуализация цели (вместо «хочу профессионально расти» ставим конкретную цель: «в 2026 году участвую в конкурсе “Учитель” с результатом более 80 баллов из 110 возможных»); алгоритм выполнения («погружаюсь в консультационные ресурсы Рыбаков-фонда; выделяю свои сильные и слабые позиции и т. д.»); обзор – summary («моя слабая позиция “отсутствие в реальном арсенале педагогических технологий технологии проблемного обучения” закрыта; разработала и апробировала авторский курс проблемных кейсов по предмету»)

На основании вышеизложенного можно предложить авторский алгоритм действий при осознании учителем педагогической неудачи:

- Признание факта неудачи. Первый и самый трудный шаг – честное признание перед самим собой, что произошла педагогическая неудача. Важно избежать самообмана и рационализации, а открыто принять факт неудовлетворительного результата.

- Эмоциональная регуляция. Неудача может вызывать широкий спектр негативных эмоций: разочарование, гнев, стыд, грусть. Важно дать себе время на переживание этих чувств, но не позволить им парализовать дальнейшие действия. Применение техник саморегуляции (дыхательные упражнения, медитация, физическая активность) поможет восстановить эмоциональное равновесие.

- Детальный анализ ситуации. Тщательно проанализировать обстоятельства, предшествовавшие неудаче. Что именно пошло не так? Какие факторы (методические, личностные, контекстуальные) повлияли на результат? Оценить собственную роль в случившемся, выделив ошибки и упущения.

- Определение причин неудачи. На основе проведенного анализа выявить основные причины неудачи. Это может быть недостаточная подготовка к уроку, неэффективные методы обучения, непонимание потребностей учеников, проблемы в коммуникации, внешние факторы (болезнь, личные проблемы и т. д.).

- Разработка плана корректирующих действий. Сформулировать конкретные шаги, направленные на устранение выявленных причин неудачи. Это может включать в себя повышение квалификации, изменение методики преподавания, установление более тесного контакта с учениками, консультации с коллегами или психологом.

- Реализация плана и мониторинг результатов. Последовательно выполнять намеченный план, отслеживая изменения в учебном процессе и поведении учеников. Важно быть гибким и готовым вносить коррективы в план, если это необходимо.

- Рефлексия и извлечение уроков. По завершении цикла корректирующих действий провести повторный анализ ситуации, оценив эффективность предпринятых мер. Извлечь уроки из неудачи, превратив ее в ценный опыт для дальнейшей педагогической деятельности.

Главными формами методической работы может выступать средствообразующий фактор посредством взаимообучения, регулярного взаимопосещения и анализа (исследования) уроков педагогами, организации ежегодных методических конференций, формирующих у педагогов потребность в личной профессиональной рефлексии и тиражировании накопленного опыта, в рамках которого запускается:

- система наставничества – передача опыта от опытных педагогов к молодым специалистам, ускоряя их адаптацию к профессиональной деятельности и способствуя формированию преемственности поколений в педагогическом коллективе;

- внедрение взаимообучения – создание динамичной среды обмена знаниями и опытом, где каждый педагог выступает и в роли ученика, и в роли учителя;

- регулярное взаимопосещение уроков – возможность критически оценить собственные подхо-

ды к обучению, заимствовать новаторские методики и выявлять области для совершенствования;

- анализ уроков – мощный инструмент для выявления проблемных зон и разработки коллективных стратегий их преодоления;

- презентационная площадка посредством методических конференций – обсуждение актуальных вопросов образования и формирование единого методического пространства.

Этот комплекс мер создает синергетический эффект, качественно меняя уровень методической работы в современном образовательном пространстве. В образовательном процессе неизбежны ситуации, которые оцениваются как педагогические неудачи. Они могут проявляться в неувоении материала отдельными обучающимися, конфликтах между педагогом и учащимися, низкой мотивации к обучению [8] или даже в срыве учебного занятия. Важно не игнорировать эти явления, а рассматривать их как ценный опыт, позволяющий совершенствовать педагогическую практику [9].

Ключевым аспектом в анализе педагогических неудач является выявление их причин [10]. Зачастую они кроются не только в недостаточной подготовке учеников или сложностях учебной программы, но и в ошибках самого педагога. Это может быть неэффективный выбор методов обучения, отсутствие индивидуального подхода к учащимся, неумение создать благоприятную психологическую атмосферу в классе или недостаточно четкая коммуникация. Для извлечения конструктивных уроков необходимо проводить тщательный самоанализ своей деятельности, учитывать мнение коллег и при необходимости привлекать к анализу психолога или других специалистов. Важно объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, выявлять моменты, в которых можно было бы действовать иначе, и разрабатывать конкретные шаги по улучшению своей работы. Эффективная работа над ошибками предполагает не только корректировку методов обучения, но и развитие личностных качеств педагога, таких как эмпатия, терпение, гибкость и умение адаптироваться к меняющимся обстоятельствам [11]. Понимание причин, осознание особенностей педагогических неудач, активная работа – это первый шаг выхода из «отрицательной фазы» [12]. Данный подход позволит не только избежать повторения ошибок в будущем, но и значительно повысить качество образовательного процесса.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Папуша Е. Н., Садовникова В. Н. Методическая работа в школе: новый формат // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 2. С. 144–152. EDN LCLIQR.
2. Масина О. А., Каренин А. А. Образовательный процесс вуза: педагогические условия использования мобильных технологий // Наука Online. 2019. № 1 (6). С. 113–125. EDN YHLPFA.
3. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. URL: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (date of request: 02.03.2026).
4. Стариков Д. А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 403–410. EDN WKDBWV.
5. Данилков А. А. Педагогическая ошибка // Народное образование. 2014. № 7 (1440). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-oshibka> (дата обращения: 28.10.2025).
6. Макеева О. В., Сартаков М. В., Туманова М. Б. Моделирование и методы оптимизации сбора и обработки информации // Перспективы науки. 2023. № 8 (167). С. 73–77. EDN LOLYLW.
7. Мамонтова Э. Г. Педагогический «провал» или путь к успеху // Лучшие педагогические практики и современное образование: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 апреля 2023 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. С. 29–32. EDN CAJOQG.
8. Рындак В. Г., Сайфутдинова Г. С., Козьяр М. В. Дидактические средства преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-sredstva-preodoleniya-neudach-v-formirovanii-motivatsii-obuchayuschih-sya-k-kreativnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 28.10.2025).
9. Зубарева Н. С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: специальность 10.02.19 «Теория языка»: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2001. 306 с. EDN QDKZBT.
10. Малышко С. В. Педагогические трудности современного учителя и стратегии их преодоления // Наука. Инновации. Технологии. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-trudnosti-sovremennogo-uchitelya-i-strategii-ih-preodoleniya> (дата обращения: 28.10.2025).
11. Танцура Т. А. Педагогическая поддержка в преодолении «Коммуникативных неудач» // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-v-preodolenii-kommunikativnyh-neudach> (дата обращения: 28.10.2025).
12. Słomczyński M., Sidor D. Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym // Available at. URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/arttykul/index/numer/47/id/970> (date of request: 02.03.2026).

*Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

## Методология и технология профессионального образования

УДК 37.016:811.112.2

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-27-30

Ирина Викторовна Архипова

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, [irarch@yandex.ru](mailto:irarch@yandex.ru)

### ПОЛИСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ: КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО ТАКСИСА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* Статья посвящена обоснованию и разработке лингводидактической модели обучения грамматике немецкого языка, основанной на принципах полисистемного анализа. В работе последовательно раскрывается сущность полисистемного анализа как исследовательской и дидактической стратегии, описывается структура ФСП таксиса в немецком языке как объекта такого анализа и предлагается трехуровневая методика его интеграции в учебный процесс. Практическим результатом является модель обучения, направленная на переход от изолированного усвоения форм к осознанному овладению смысловыми категориями иностранного языка.

*Ключевые слова:* полисистемный анализ; функциональная грамматика; категориальные единства; функционально-семантическое поле; таксис; немецкий язык; лингводидактика.

Irina V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [irarch@yandex.ru](mailto:irarch@yandex.ru)

### POLYSYSTEM ANALYSIS AS A BASIS FOR TEACHING GRAMMAR: THE CATEGORIAL UNITY OF TAXIS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING PRACTICE

*Abstract.* This article substantiates and develops a linguodidactic model for teaching German grammar based on the principles of polysystem analysis. The study systematically examines the essence of polysystem analysis as both research and didactic strategy, describes the structure of the functional-semantic structure of taxis in German as the object of such analysis, and proposes a three-level methodology for its integration into the teaching process. The practical outcome is a teaching model aimed at moving from the isolated acquisition of forms to the conscious mastery of semantic categories in a foreign language.

*Keywords:* polysystem analysis; functional grammar; categorial unities; functional-semantic field; taxis; German; linguodidactics.

Современная лингводидактика находится в поиске эффективных моделей, способных преодолеть устойчивый разрыв между системным знанием о языке и способностью использовать это знание в живой, прагматически адекватной речи. Традиционный формальный подход к преподаванию грамматики, акцентирующий внимание на запоминании парадигм и правил комбинаторики изолированных форм, все чаще критикуется за недостаточную ориентированность на реальные процессы смыслопорождения. В этом контексте теория функциональной грамматики, разработанная А. В. Бондарко и его последователями [1; 2; 3; 4], предлагает мощный концептуальный аппарат для переориентации учебного процесса с формы на функцию, с единицы – на ее место в системе взаимосвязанных средств выражения определенного смысла.

Настоящий обзор рассматривает эволюцию функционально-когнитивного подхода к грам-

матике и его применение в лингводидактике на основе анализа ряда ключевых работ. Теоретической основой служит монография А. В. Бондарко «Категоризация в системе грамматики», в которой системно изложены принципы функционально-грамматики, в частности теория функционально-семантических полей. Центральной идеей является представление о прототипической организации грамматических категорий, структурированных вокруг ядра (прототипа) и периферии, что подчеркивает континуальность и нежесткость грамматических систем. Этот взгляд создает методологический базис для последующих прикладных исследований.

Более поздние работы демонстрируют последовательный перенос данных теоретических положений в сферу преподавания языка. В частности, статья И. В. Архиповой и С. В. Шустовой непосредственно посвящена лингводидактическому потенциалу прототипических структур [2].

Авторы, опираясь на идею А. В. Бондарко, обосновывают методику, при которой освоение грамматической категории начинается с ее ядерных, наиболее частотных и семантически прозрачных реализаций с последующим переходом к периферийным случаям. Практическая реализация такого подхода в учебном процессе освещается в работах И. В. Дмитриевой, где анализируются особенности и опыт преподавания функциональной грамматики как учебной дисциплины в рамках конкретных образовательных программ [3; 4]. Современный контекст этих исследований отражает статья А. А. Ветошкина и Э. В. Хачатрян, рассматривающая прототипический подход в ряду других современных коммуникативно-когнитивных тенденций в обучении грамматике английского языка [5]. Таким образом, анализируемый корпус текстов иллюстрирует четкую линию развития от фундаментальной лингвистической теории категоризации к ее операционализации в виде конкретных педагогических технологий и учебных курсов. Сквозными трендами выступают когнитивизация лингводидактики, использование концептов прототипа и поля для моделирования усвоения языка и прагматическая коммуникативная ориентация, рассматривающая грамматику как инструмент для решения смысловых задач.

Лингводидактический потенциал рассматриваемого функционально-семантического подхода реализуется через обращение к понятию категориальных единств – синтезированных дидактических единиц, консолидирующих грамматические, лексико-грамматические и функционально-семантические аспекты языка в рамках единой смысловой парадигмы. Наиболее комплексным типом таких единств являются функционально-семантические категории, репрезентируемые в языке соответствующими функционально-семантическими полями (ФСП). Эффективное освоение этих полей обучающимися требует особой аналитической стратегии – полисистемного анализа.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование полисистемного анализа как методологической основы обучения грамматике и разработка на его примере методики работы с категориальным единством таксиса в практике преподавания немецкого языка. В задачи входит: 1) раскрытие сущности полисистемного анализа в рамках функционально-семантического подхода; 2) описание ФСП таксиса в немецком языке как объекта такого анализа; 3) проектирование

трехуровневой лингводидактической модели, реализующей принципы полисистемного анализа в учебном процессе.

Полисистемный анализ в контексте функциональной грамматики можно определить как исследовательскую и дидактическую стратегию, направленную на одновременное и взаимосвязанное рассмотрение плана содержания и плана выражения языковой категории. Эта стратегия исходит из фундаментального положения теории А. В. Бондарко о полевой организации грамматики, согласно которой определенное семантическое инвариантное содержание (например, темпоральность, локативность, каузальность) воплощается в речи не одним, а целым спектром взаимодействующих средств разных уровней: морфологических, синтаксических, лексических, словообразовательных.

Применительно к обучению полисистемный анализ предполагает отказ от линейного («от формы к значению») или изолированного изучения грамматических явлений. Вместо этого обучающимся предлагается двигаться «от смысла к форме», то есть от инвариантного значения категории – ко всей совокупности средств его объективации, а затем – к правилам выбора конкретного средства в зависимости от условий речевой среды. Такой подход обеспечивает формирование у студентов системного взгляда на язык, при котором грамматическая форма перестает быть самоцелью, а становится осознанно выбираемым инструментом для выражения нужного смысла.

Иллюстрацией эффективности полисистемного анализа может служить работа с категорией таксиса – функционально-семантической категорией, выражающей временную и логико-временную соотнесенность двух или более ситуаций в рамках высказывания (одновременность, предшествование, следование, а также обусловленность, уступка, цель). В немецком языке таксис представляет собой сложное категориальное единство, план выражения которого образуют разноуровневые и взаимодействующие средства.

Полисистемный анализ данного единства предполагает его рассмотрение как темпорально-аспектуально-таксисного полисинкретического семантического макрокомплекса. В его структуре можно выделить:

- Ядро: специализированные синтаксические средства с хронологической семантикой – придаточные предложения с союзами *während* (одновременность), *bevor* (предшествование), *nachdem* (следование).

- Периферию: лексико-грамматические средства с синкретичной семантикой, актуализирующие секундарно-таксисные значения. К ним относятся:

- предложно-девербативные конструкции: *trotz/ungeachtet* + Genitiv (уступка), *wegen* + Genitiv (причина), *zu* + Dativ (цель), *durch* + Akkusativ (средство); эти конструкции реализуют логико-временные синкреты, где значение тесно связано с контекстом;

- причастные обороты (*Partizip I/II*), выражающие атрибутивную одновременность или предшествование.

Таким образом, инвариантное значение таксиса («временная соотношенность») манифестируется в речи целым набором вариантов, выбор между которыми определяется не только хронологией, но и коммуникативной интенцией говорящего, стилистическим регистром, требованием компрессии высказывания. Именно полисистемный анализ позволяет увидеть и преподавать эту систему вариантов как целое.

Интеграция принципов полисистемного анализа в практику преподавания может быть реализована через трехуровневую модель, обеспечивающую движение от анализа к синтезу, от понимания системы к навыку ее использования. Она включает следующие этапы:

1. Этап семантико-когнитивного осознания и аналитической деконструкции.

Цель – сформировать понятие инварианта поля и категориальной таксисной ситуации. Обучающимся предлагается набор параллельных высказываний, где одна смысловая связь выражена разными средствами:

*Er konnte nicht kommen, weil er krank war* (придаточное причины).

*Wegen seiner Krankheit konnte er nicht kommen* (предложно-именная конструкция).

*Er, durch Krankheit gehindert, konnte nicht kommen* (причастный оборот).

Задача студентов – идентифицировать общее значение (причинно-следственная связь с оттенком предшествования) и проанализировать различия в стилистической окраске, степени компрессии, коммуникативной целесообразности каждого варианта.

2. Этап систематизации и сознательного выбора.

Цель – построение целостной системной картины средств выражения таксиса. На основе проведенного анализа совместно с обучающимися выстраивается интерактивная схема-кластер ФСП таксиса, визуализирующая ядерные и периферийные сред-

ства, а также зоны их семантического перекрытия (синкретизма). Далее следуют трансформационные упражнения с метаязыковым комментарием, например: «Перефразируйте сложноподчиненное предложение с *obwohl* в конструкцию с *trotz*. В каком стиле речи уместнее каждый из вариантов и почему?» Ключевой вопрос этапа: «Какой инструмент из нашего “таксисного набора” наиболее точен для данной коммуникативной задачи?»

3. Этап продуктивного применения в коммуникативном контексте.

Цель – развитие навыка адекватного выбора и использования таксисных средств для решения реальных коммуникативных задач. Задания формулируются как проблемные речевые кейсы, например:

1. Аналитическое задание: Исследуйте научно-популярную статью и выявите все средства выражения причинно-следственных связей. Объясните, чем обусловлен выбор именно этих средств в данном типе дискурса.

2. Продуктивное задание: Подготовьте аргументированное выступление на дискуссионную тему, сознательно используя конструкции уступки (*trotz der gegenteiligen Meinung...*) и следствия (*infolgedessen...*) для усиления *persuasiveness*.

3. Проектное задание: Напишите инструкцию по использованию технического устройства, применяя инфинитивные группы с *zu* для компактного обозначения цели действий.

Критерием успешности на этом этапе является не формальная правильность, а смысловая точность, стилистическая уместность и коммуникативная эффективность выбора.

Проведенное исследование демонстрирует, что полисистемный анализ, базирующийся на теоретическом аппарате функциональной грамматики, представляет собой эффективную основу для модернизации преподавания грамматики немецкого языка в вузе. Рассмотрение категории таксиса через призму ФСП и полисистемного подхода позволяет трансформировать грамматику из предмета запоминания в инструмент когнитивной деятельности по осмыслению и оформлению сложных смысловых отношений.

Разработанная трехуровневая модель обеспечивает формирование у обучающихся метаграмматической компетенции – способности анализировать, систематизировать и сознательно использовать грамматические явления как систему взаимосвязанных вариантов для достижения коммуникативных целей. Это в полной мере соответствует стратегической задаче современного

высшего филологического образования – подготовке рефлексирующего специалиста, который владеет языком не как набором алгоритмов, а как гибкой, мотивированной и открытой для анализа системой смыслопорождения.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке аналогичных моделей для других

комплексных ФСП немецкого языка (модальность, аспектуальность, локативность, персональность), создании на их основе учебно-методических комплексов, а также в интеграции корпусных технологий, позволяющих студентам самостоятельно исследовать закономерности функционирования грамматических средств в аутентичных дискурсах.

#### Список источников

1. Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
2. Архипова И. В., Шустова С. В. Прототипические грамматические структуры: лингводидактический потенциал // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 14. С. 90–97.
3. Дмитриева И. В. Особенности функциональной грамматики как учебной дисциплины // Иностранные языки в вузе и школе: материалы IV региональной научно-практической конференции / под ред. Л. М. Вардомацкого, О. Н. Кулиевой. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2012. С. 49–51.
4. Дмитриева И. В. Из опыта реализации образовательной программы «Функциональная грамматика: теория и практика преподавания» // Дополнительное языковое образование из опыта работы : сб. ст. / Мин. гос. лингвист. ун-т; редкол.: Л. А. Тригубова (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2021. С. 42–49.
5. Ветошкин А. А., Хачатрян Э. В. Современные подходы в обучении грамматике английского языка // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. С. 37–41.

*Статья поступила в редакцию 30.12.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2026; принята к публикации 03.04.2026.*

*The article was submitted 30.12.2025; approved after reviewing 17.05.2025; accepted for publication 23.06.2025.*

УДК 37.013.42

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-31-37

Елена Владимировна Васильева

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия, [vasileva\\_elena\\_1997@mail.ru](mailto:vasileva_elena_1997@mail.ru)

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ВЕТЕРАНАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

*Аннотация.* Цель исследования заключается в научном обосновании эффективности разработанных педагогической технологии и педагогических условий. Для достижения поставленной цели использовались метод моделирования, тестирование, учебные задания, методы математической обработки экспериментальных данных. В результате внедрения в практику педагогической технологии и педагогических условий в экспериментальной группе при повторной оценке уровня сформированности профессиональной готовности к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий была отмечена положительная динамика показателей.

*Ключевые слова:* будущие социальные работники; профессиональная готовность; ветераны боевых действий; кейс-задания; педагогическая технология; педагогические условия.

Yelena V. Vasilyeva

Amur State University, Blagoveshchensk, Russia, [vasileva\\_elena\\_1997@mail.ru](mailto:vasileva_elena_1997@mail.ru)

## PREPARING FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL WORK WITH COMBAT VETERANS

*Abstract.* The purpose of the study is to scientifically substantiate the effectiveness of the developed pedagogical technology and pedagogical conditions. To achieve this goal, the author employs the following methods: modeling, testing, educational tasks, and mathematical processing of experimental data. The implementation of the pedagogical technology and the specified pedagogical conditions in the experimental group led to a positive shift in the indicators recorded during the repeated assessment of the level of professional readiness to provide social support to combat veterans.

*Keywords:* future social workers; professional readiness; combat veterans; case-based tasks; pedagogical technology; pedagogical conditions.

Социальная работа ориентирована на формирование благоприятных условий, улучшающих качество жизни, и способность к самообеспечению лиц, обратившихся за помощью. К таким лицам относятся граждане РФ и других стран, оказавшиеся в сложной социальной ситуации, которым оказывается профессиональная поддержка. В число клиентов социальной работы входят безработные, инвалиды, многодетные семьи и т. д.

Приказом Минтруда России от 06.09.2024 № 455н был утвержден новый профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе». В данном профессиональном стандарте была выделена категория клиентов социальной работы – ветераны боевых действий, а также добавлена новая трудовая функция, направленная на оказание им социальной поддержки [1].

По официальным статистическим данным, в России в данный момент зарегистрировано около 1,26 миллиона ветеранов боевых действий. Несмотря на закрепленную на государственном уровне систему социальной поддержки ветеранов боевых действий у них присутствуют проблемы. О. Г. Струкова, Е. В. Морозова, Е. В. Жукова, А. Н. Барышова [2, с. 82; 3, с. 231; 4] выделяют со-

циальные и медико-психологические проблемы ветеранов боевых действий. Выделенные проблемы ветеранов боевых действий обуславливают друг друга, поэтому их решение должно осуществляться комплексно через систему социальной поддержки.

В соответствии с определением, приведенным в Большой российской энциклопедии, под социальной поддержкой понимается набор действий, направленных на поддержание и повышение качества жизни граждан, а также предоставление помощи для обеспечения их жизнедеятельности [5; 6, с. 17].

Способы оказания социальной поддержки ветеранам боевых действий подразумевают комплекс мер, которые специалист по социальной работе применяет для поддержки ветеранов, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. Ключевая цель подготовки таких студентов – сформировать у них профессиональные качества, необходимые для продуктивного взаимодействия с данной категорией граждан. Профессиональное обучение будущих социальных работников охватывает освоение теоретических основ; развитие практических умений; выработку профессио-

нальных навыков; становление личностных установок, ориентированных на оказание помощи ветеранам [7, с. 44; 8, с. 182].

Исследователи О. В. Семёнова, Л. В. Куриленко, В. Н. Стрельников, О. С. Сазонов подчеркивают, что в современной образовательной среде важно стремиться не только к тому, чтобы студенты усвоили теоретические аспекты, но также к навыкам применения этих знаний в реальных жизненных ситуациях [9, с. 192; 10]. М. Е. Маньшин, Н. В. Лобанова, Т. К. Смыковская выделяют значимость введения кейс-заданий в учебный процесс. Подобный подход способствует формированию у студентов целого спектра навыков: начиная от аналитических и творческих до практических, коммуникативных, социальных и рефлексивных [11, с. 604; 12, с. 45].

Следовательно, для подготовки будущих социальных работников, готовых к оказанию качественной помощи ветеранам, в процессе обучения предпочтение следует отдать применению практических заданий, направленных на развитие навыков выполнения реальных задач социального работника. Это включает в себя использование кейс-заданий, симулирующих реальные ситуации из профессиональной жизни, а также деловые игры, позволяющие студентам отработать практические действия в учебной среде.

Анализ научных публикаций показывает, что методика использования кейс-заданий в образовательном процессе достаточно широко освещена в исследованиях различных авторов. Однако следует констатировать отсутствие работ, посвященных изучению возможностей применения кейс-заданий при формировании профессиональных компетенций будущих социальных работников в контексте оказания помощи ветеранам боевых действий.

В рамках проведенного экспериментального исследования ставилась цель проследить изменения уровня профессиональной подготовленности студентов – будущих социальных работников к взаимодействию с ветеранами боевых действий. Основным инструментом данного исследования выступили специально разработанные кейс-задания, интегрированные в учебный процесс.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- провести анализ специфики профессиональной компетентности студентов в вопросах взаимодействия с ветеранами боевых действий. Особое внимание уделяется выявлению характерных особенностей их подготовленности к данной сфере деятельности;

- создать и провести апробацию специализированного комплекса кейс-заданий, ориентированных на развитие у студентов необходимых навыков работы с ветеранами;

- экспериментально подтвердить результативность разработанных педагогических условий и технологии.

При организации опытно-экспериментальной работы нами использовались следующие методы: метод моделирования, методика оценивания уровня мотивации достижения; тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов автора Т. Д. Дубовицкой; тестирование; учебные задания; методы математической обработки экспериментальных данных.

Экспериментальная часть исследования была организована на базе Амурского государственного университета. В рамках научной работы проводилось изучение возможностей совершенствования профессиональной подготовки будущих социальных работников в сфере оказания помощи ветеранам боевых действий с применением кейс-заданий.

Основной акцент в исследовательской деятельности был сделан на апробации педагогической технологии; разработке практико-ориентированных кейс-заданий; оценке эффективности предложенной технологии в формировании профессиональных компетенций. Экспериментальная работа была проведена в три этапа:

- констатирующий педагогический эксперимент (осуществлялся в 2022–2023 гг.);

- формирующий педагогический эксперимент (осуществлялся в 2023–2024 гг.);

- подведение результатов опытно-экспериментальной работы (январь-февраль 2025 г.).

В рамках констатирующего педагогического эксперимента был проведен диагностический эксперимент, целью которого являлась комплексная оценка исходного уровня подготовки студентов. В ходе диагностики анализировались: сформированность профессиональных компетенций, развитие личностных качеств, значимых для профессии, степень мотивационной готовности к будущей деятельности.

Полученные результаты позволили разработать педагогическую технологию, основанную на кейс-заданиях, оптимальные педагогические условия для ее реализации [7, с. 51]. Разработанный методический комплекс включает тематические кейс-задания, способствующие развитию профессионально значимых личностных характе-

ристик, базовых и специальных профессиональных умений, практических навыков выполнения должностных обязанностей, диагностические кейсы для контроля динамики профессионального становления.

Формирующий этап экспериментального исследования был организован для апробации и оценки результативности специально созданных педагогической технологии, педагогических условий, разработанных для совершенствования подготовки студентов к работе с ветеранами боевых действий посредством кейс-заданий.

В исследовании участвовали студенты направления подготовки «Социальная работа» из Амурского государственного университета. Эксперимент охватил 124 студента, разделенных поровну на экспериментальную и контрольную группы. Исходные условия для обеих групп на начальном этапе обучения были сопоставимыми, что обеспечило достоверность сравнения. Создание двух групп позволило проверить эффективность применяемых педагогической технологии и педагогических условий.

При повторном проведении исследования, направленного на выявление сформированности компонентов профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий, был проведен сравнительный анализ результатов исследования, полученных до формирующего этапа и по итогам его проведения. Полученные в процессе исследования данные были подвергнуты математической обработке. Для определения достоверности различий между средними значениями сравниваемых параметров использовался критерий  $t$  (критерий Стьюдента). Различия считали достоверными при  $p < 0,05$ . Учитывалась также стандартная ошибка среднего значения ( $m$ ) [6, с. 15].

Разработанная технология подготовки студентов к работе с ветеранами боевых действий реализовывалась поэтапно. Первичный этап – развитие личностно профессиональных характеристик, значимых для эффективного взаимодействия с данной категорией лиц. Второй этап – формирование комплекса специальных знаний и практических умений, необходимых для оказания комплексной помощи. Третий этап – совершенствование профессиональных навыков через практическое применение полученных компетенций в смоделированных и реальных ситуациях.

На первом курсе обучения реализовывался этап подготовки, ориентированный на развитие

личностных характеристик студентов, значимых для последующей работы с ветеранами боевых действий. Основной акцент в этот период делался на формировании мотивационной основы будущей профессиональной деятельности.

Специально разработанные педагогические условия включали:

- активизацию учебно-профессиональной мотивации через интеграцию ценностных ориентиров профессии в учебные материалы, разработку специализированных практико-ориентированных заданий;
- регулярный мониторинг развития профессионально значимых качеств с помощью диагностических кейс-заданий.

Включение в профессиональную подготовку будущих социальных работников кейс-заданий, направленных на формирование у студентов профессионально-личностных качеств (эмпатии, толерантности, ответственности, социальной активности и т. д.), способствовало формированию у студентов представлений об их значимости в решении социальных проблем ветеранов боевых действий. Сформированные профессионально-личностные качества студенты могли закрепить во время учебной практики (ознакомительной практики).

В рамках учебной практики (ознакомительной практики) будущие социальные работники выполняли трудовые функции социального работника:

- Оказывали содействие в реализации надомного социального обслуживания ветеранов боевых действий, утративших способность к самообслуживанию в результате инвалидности (покупали продукты и лекарственные средства; помогали с уборкой дома и т. д.). При выполнении данных трудовых функций будущие социальные работники смогли закрепить такие профессионально-личностные качества, как эмпатия (проявляя заботу о ветеранах боевых действий, студенты пытались понять их эмоциональное состояние и потребности); терпимость и понимание (студенты осознавали и принимали во внимание индивидуальные особенности каждого ветерана боевых действий) и т. д.
- Проводили мероприятия, направленные на успешную адаптацию ветеранов боевых действий к мирной жизни. Оказывали содействие в организации и проведении групповых занятий в рамках программы «СВОя атмосфера». Данная программа направлена на создание условий для поддержки и социализации ветеранов боевых действий. Студенты организовывали досуг ветеранов боевых действий с целью их сплочения между собой, пред-

упреждения и преодоления негативных ситуаций, профилактики эмоционального напряжения у ветеранов боевых действий.

В ходе практической работы студенты продемонстрировали ключевые профессиональные качества, необходимые для социального работника, а также осознанную мотивацию к оказанию помощи ветеранам боевых действий. Применение кейс-заданий в учебном процессе позволило ознакомить студентов с актуальными проблемами, с которыми сталкиваются ветераны, обеспечить практико-ориентированную подготовку. Такой подход способствовал формированию комплексного понимания будущей профессии и развитию необходимых компетенций для работы с данной категорией населения.

На втором и третьем курсах обучения осуществлялся второй этап педагогической технологии, направленный на развитие специальных компетенций будущих социальных работников. Центральное внимание уделялось формированию профессиональной когнитивной базы, необходимой для эффективной работы с ветеранами боевых действий.

Организационно-методическое обеспечение этапа включало:

- реализацию междисциплинарного подхода (интеграцию содержания различных учебных курсов, разработку комплексных кейс-заданий);
- систему мониторинга профессионального роста (применение диагностических кейс-заданий, регулярную диагностику уровня сформированности компетенций).

Пример реализации педагогической технологии на втором этапе: после освоения раздела «Социальные технологии работы с военнослужащими» студенты выполняли практические задания, моделирующие реальные профессиональные ситуации:

- Разрабатывали программы надомного социального обслуживания для ветеранов боевых действий, получивших инвалидность в период службы. Для разработки эффективной программы студенты анализировали социальную ситуацию ветерана боевых действий, его потребности в получении социальных услуг и т. д. Разрабатывая программу, студенты закрепляли полученные знания по нормативно-правовой базе надомного социального обслуживания, в том числе по отношению к ветеранам боевых действий; о перечне услуг, которые реализуются в надомном социальном обслуживании для ветеранов боевых действий.

- Разрабатывали план информационного мероприятия и подробный план индивидуальной консультации ветеранов боевых действий по пенсионному обеспечению ветеранов боевых действий. Информационное мероприятие и подробный план индивидуальной консультации затрагивали вопросы об условиях получения пенсии ветерана боевых действий; необходимые документы для оформления пенсии ветерана боевых действий. Таким образом, студенты на практике закрепили знания о пенсионном обеспечении ветеранов боевых действий, условиях ее получения, о перечне необходимых документов для ее оформления.

Реализация второго этапа педагогической технологии позволила достичь следующих результатов:

- качественное усвоение теоретических основ (глубокое понимание специфики работы с ветеранами боевых действий, осознание особенностей социальных проблем данной категории лиц, усвоение нормативно-правовой базы);
- развитие практических навыков (способность анализировать проблемные ситуации, умение применять теоретические знания в практической деятельности, формирование профессионального мышления).

На завершающем этапе педагогической технологии (4-й курс) особое внимание уделялось развитию практических навыков работы с ветеранами боевых действий. Основной целью данного этапа стало совершенствование профессиональных умений:

- через моделирование реальных рабочих ситуаций (разработка практико-ориентированных кейс-заданий, воспроизведение типичных профессиональных ситуаций, отработка алгоритмов решения проблем);
- междисциплинарный синтез знаний (применение комплексного подхода, сочетание различных методов работы).

В рамках данного этапа в практические кейс-задания были включены следующие задания:

- Провести анализ социальных ситуаций ветеранов боевых действий. Студенты выявляли и анализировали основные причины, повлекшие за собой социальное неблагополучие ветерана боевых действий. Определяли факторы, влияющие на возникновение, развитие и решение социальной проблемы ветерана боевых действий.
- Разработать комплексные программы работы с ветеранами боевых действий на основе полученных данных. При разработке комплексных программ студенты определяли и разрабатывали основные мероприятия, направленные на решение социальной проблемы ветерана; определяли пере-

чень специалистов, которые будут задействованы в решении социальной проблемы ветерана; разрабатывали механизмы контроля программы.

В рамках производственных практик под руководством социального работника студенты реализовывали разработанные программы на практике при решении социальных проблем ветеранов боевых действий. Кроме того, во время производственных практик, в рамках кейс-заданий студенты выполняли трудовые действия социального работника:

- Разрабатывали подробный план консультаций и проводили консультации с ветеранами боевых действий, например, студенты консультировали ветеранов о положенных мерах социальной поддержки, как встать в очередь на получение земельного участка, положенного ветеранам боевых действий, и какие документы для этого необходимы.

- Осуществляли патронат многодетных семей ветеранов боевых действий, находящихся в зоне боевых действий. С целью профилактики социального неблагополучия и своевременного оказания необходимой социальной поддержки семьям ветеранов студенты исследовали жилищно-бытовые условия; проводили беседы с членами семьи о социальной обстановке в семье, возможных проблемах.

- Разрабатывали индивидуальные планы оказания социальной поддержки ветеранам боевых действий.

В результате выполнения вышеперечисленных трудовых действий по оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий у студентов формировались умения и навыки практической деятельности социального работника по оказанию социальной поддержки ветеранам.

Результаты экспериментального исследования выявили следующую динамику профессиональной подготовки: по результатам формирующего педагогического эксперимента уровень **сформированности** мотивационно-ценностного компонента профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий в экспериментальной группе увеличился с критического до должного. Средние оценки по результатам эксперимента в КГ – 4,7 балла, в ЭГ – 4,0 балла.

По результатам тестирования на контрольном этапе формирующего педагогического эксперимента средняя оценка сформированности информационного компонента профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий в экспериментальной группе соста-

вила  $4,7 \pm 0,3$  балла (при  $p < 0,05$ ), в контрольной группе –  $3,9 \pm 0,3$  балла (при  $p > 0,05$ ). На начало эксперимента в обеих группах средняя оценка сформированности информационного компонента составила  $3,4 \pm 0,2$  балла (при  $p < 0,05$ ).

По результатам тестирования на контрольном этапе формирующего педагогического эксперимента средняя оценка сформированности операционально-деятельностного компонента профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий в экспериментальной группе составила  $4,7 \pm 0,3$  балла (при  $p < 0,05$ ), в контрольной группе –  $3,8 \pm 0,2$  балла (при  $p > 0,05$ ). На начало эксперимента в обеих группах средняя оценка сформированности операционально-деятельностного компонента составила  $3,1 \pm 0,3$  балла (при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, по итогам формирующего педагогического эксперимента можно определить интегральный показатель сформированности профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий. Для расчета интегрального показателя профессиональной готовности мы использовали подход, используемый в квалиметрии [12, с. 83].

Интегральный показатель профессиональной готовности рассчитывается по формуле:

ИП = КМЦ + ИК + КО, где КМЦ, ИК, КО – коэффициенты мотивационно-ценностного, информационного, операционально-деятельностного компонентов профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий.

- в контрольной группе: ИП =  $4,0 + 3,9 + 3,8 = 11,7 \pm 0,9$  (при  $p > 0,05$ );

- в экспериментальной группе: ИП =  $4,8 + 4,7 + 4,7 = 14,2 \pm 1,1$  (при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, на начало эксперимента средний интегральный показатель в контрольной и экспериментальной группах составлял  $9,8 \pm 0,8$  балла (при  $p < 0,05$ ) и относился к критическому уровню сформированности профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий. По итогам формирующего педагогического эксперимента интегральный показатель сформированности профессиональной готовности к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий в экспериментальной группе достиг верхних границ допустимого уровня. Интегральный показатель в контрольной

группе возрос до допустимого уровня, но в количественном значении находится значительно ниже, чем в экспериментальной группе.

Полученные результаты говорят о положительном изменении уровня профессиональной готовности будущих социальных работников к

оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий в экспериментальной группе после проведения формирующего педагогического эксперимента. В то же время в контрольной группе также наблюдаются изменения, но значительно меньше (см. табл.).

**Изменение интегрального показателя профессиональной готовности к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий у студентов по итогу формирующего педагогического эксперимента**

Компоненты ПГ	Группа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	p <sup>1-2</sup>	p <sup>1-3</sup>	p <sup>1-4</sup>	p <sup>2-3</sup>	p <sup>2-4</sup>	p <sup>3-4</sup>
		M ± m	M ± m	M ± m	M ± m						
Мотивационно-ценностный	ЭГ	3,3 ± 0,2	3,5 ± 0,3	4,0 ± 0,3	4,8 ± 0,3	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,05
	КГ	3,3 ± 0,3	3,4 ± 0,3	3,6 ± 0,2	4,0 ± 0,3	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05
p <sup>ЭГ-КГ</sup>		p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05						
Информационный	ЭГ	3,4 ± 0,2	3,9 ± 0,3	4,3 ± 0,2	4,7 ± 0,3	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05
	КГ	3,4 ± 0,2	3,5 ± 0,2	3,7 ± 0,3	3,9 ± 0,3	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
p <sup>ЭГ-КГ</sup>		p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,05						
Операционно-деятельностный	ЭГ	3,1 ± 0,2	3,6 ± 0,2	4,1 ± 0,2	4,7 ± 0,3	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05
	КГ	3,1 ± 0,3	3,3 ± 0,3	3,5 ± 0,3	3,8 ± 0,2	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
p <sup>ЭГ-КГ</sup>		p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p < 0,05						
Интегральный показатель	ЭГ	9,8 ± 0,8	11,0 ± 0,9	12,4 ± 0,1	14,2 ± 1,3	p < 0,05	p < 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05
	КГ	9,8 ± 0,8	10,2 ± 0,8	10,8 ± 0,8	11,7 ± 0,9	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
p <sup>ЭГ-КГ</sup>		p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p < 0,05						
Уровень	ЭГ	Критический	Критический	Допустимый	Допустимый						
	КГ	Критический	Критический	Критический	Допустимый						

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о положительном влиянии разработанной педагогической технологии. Сравнительный анализ итоговых показателей позволяет констатировать:

- доказанная эффективность: экспериментальная педагогическая технология продемонстрировала

статистически значимые результаты, зафиксирован устойчивый рост профессиональных компетенций;

- сравнительные преимущества: студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты, качественное отличие в уровне профессиональной готовности;

- практическая значимость: подтверждена эффективность кейс-заданий, полученные данные подтверждают, что применение разработанного комплекса обеспечивает качественную профессиональную подготовку, способствует формированию компетенций.

Таким образом, общее положительное изменение можно объяснить не только положительным изменением показателей отдельных компонентов профессиональной готовности будущих социальных работников к оказанию социальной поддержки ветеранам боевых действий, но и применением в рамках изуче-

ния общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, производственных практик кейс-заданий. Кейс-задания способствовали лучшему освоению студентами учебного материала за счет его использования в решении социальных проблем ветеранов, а также кейс-задания давали возможность студентам отрабатывать на практике трудовые действия социального работника по оказанию социальной поддержки ветеранам, что в итоге способствовало формированию профессиональной готовности и повышению ориентации будущих социальных работников на профессиональную деятельность.

### Список источников

1. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе»: Приказ Минтруда России от 06.09.2024 № 455н // Консультант плюс: [сайт]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_487751/a26b71f9820b3441124866b64acb6b3f1d434a24/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_487751/a26b71f9820b3441124866b64acb6b3f1d434a24/) (дата обращения: 03.11.2025).
2. Мананников Д. Ю. Социальная поддержка военнослужащих и членов семей погибших (умерших) участников боевых действий в условиях проведения Российской Федерацией специальной военной операции на территории Украины // Наука. Общество. Государство. 2022. Т. 10, № 2 (38). С. 80–88.
3. Организационно-методические подходы к комплексной социальной реабилитации инвалидов вследствие военной травмы, полученной в ходе проведения специальной военной операции: методические рекомендации / под ред. М. А. Дымочки. М., 2023. 488 с.
4. Черненко И. И., Чухно И. А. Медико-социальное значение и организация психологической помощи и социальной адаптации участников боевых действий и членов их семей в современных условиях // Международный неврологический журнал. 2017. № 6 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnoe-znachenie-i-organizatsiya-psihologicheskoy-pomoschi-i-sotsialnoy-adaptatsii-uchastnikov-boevykh-deystviy-i-chlenov-ih> (дата обращения: 15.12.2025).
5. Куриленко Л. В., Стрельникова В. Н. Сущность профессиональной деятельности специалистов социальной работы на современном этапе развития общества // Вестник СамГУ. 2014. № 9 (120). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialistov-sotsialnoy-raboty-na-sovremennom-etape-razvitiya-obschestva> (дата обращения: 13.01.2026).
6. Панченко В. Ю. О понятии социальной помощи в современном обществе // Социологические исследования. 2012. № 5. С. 13–18.
7. Васильева Е. В. Педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 42–57.
8. Манжелес Л. В. Формирование готовности будущих педагогов хореографов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2023. 279 с.
9. Пантюк И. В. Методы и технологии социальной работы: конспект лекций. Минск: БГУ, 2014. 301 с.
10. Полевая Н. М., Шаповалова М. А. Социальный статус и проблемы ветеранов боевых действий // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-status-i-problemy-veteranov-boevykh-deystviy> (дата обращения: 15.12.2025).
11. Титова Е. А. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к профессионально-педагогической деятельности: теоретический аспект // Сборник тезисов докладов участников пула научно-практических конференций / под общ. ред. Е. П. Масюткина. Керчь: Керченский государственный морской технологический университет, 2021. С. 603–605.
12. Федорев Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. Л., 1990. 105 с.

*Статья поступила в редакцию 09.10.2025; одобрена после рецензирования 17.12.2025; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 09.10.2025; approved after reviewing 17.12.2025; accepted for publication 30.03.2026.*

Даниил Андреевич Жилин

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия, zhilinvlg@yandex.ru

## МОДЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные методы диагностики сформированности надпрофессиональных компетенций с акцентом на их прикладную значимость. Проведен анализ психологических инструментов и методик, позволяющих оценить такие качества, как коммуникативные навыки, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект и др. Устанавливается корреляция между диагностическими методиками, измеряемыми показателями и конкретными надпрофессиональными компетенциями личности.

*Ключевые слова:* надпрофессиональные компетенции; диагностика; психологические инструменты; профессиональная адаптация; коммуникативные навыки; критическое мышление; креативность; эмоциональный интеллект; подбор персонала; развитие персонала.

Daniil A. Zhilin

Zabaikalsky State University, Chita, Russia, zhilinvlg@yandex.ru

## A MODEL SET OF METHODS FOR ASSESSING TRANSFERABLE COMPETENCIES

*Abstract.* The article examines contemporary methods for assessing transferable competencies, with particular emphasis on their practical relevance. It analyzes psychological tools and techniques that make it possible to assess such qualities as communication skills, critical thinking, creativity, and emotional intelligence, among others. The study establishes correlations between diagnostic methods, the indicators they measure, and specific transferable competencies.

*Keywords:* transferable competencies; assessment; psychological tools; professional adaptation; communication skills; critical thinking; creativity; emotional intelligence; personnel selection; personnel development.

Актуальность нашего исследования определяется необходимостью совершенствования методов и способов всесторонней оценки надпрофессиональных компетенций, так как оценка надпрофессиональных компетенций является важным инструментом для развития человеческого капитала. Она позволяет идентифицировать сильные и слабые стороны сотрудников, планировать индивидуальные программы развития и повышать эффективность работы организации в целом. Работодатели и HR-специалисты активно оценивают и развивают надпрофессиональные компетенции как кандидатов, так и действующих сотрудников, признавая их критическую важность для эффективной работы в условиях постоянно меняющегося рынка, что подтверждается многочисленными исследованиями в этой области и позволит в дальнейшем разработать модель формирования надпрофессиональных компетенций в условиях обучения в системе дополнительного профессионального образования (в контексте концепции непрерывного обучения) [1; 2; 3].

Исследование методов диагностики надпрофессиональных компетенций является актуальной и перспективной задачей, которая позволит:

- повысить эффективность управления человеческими ресурсами;
- улучшить качество образования;
- повысить конкурентоспособность организаций и отдельных специалистов.

В настоящее время остается недостаточно исследованной как сама тема формирования надпрофессиональных компетенций, так и методология их диагностики, в частности психолого-педагогический инструментарий оценки. Существующие подходы зачастую фрагментарны: они не обеспечивают системной картины развития компетенций, учитывая большое количество различных типологий.

Цель исследования – систематизировать существующие методы диагностики надпрофессиональных компетенций и определить наиболее эффективные инструменты их оценки для дальнейшего формирования комплексной методики диагностики надпрофессиональных компетенций специалиста в ходе образовательной деятельности.

В ходе теоретической части исследования был определен перечень надпрофессиональных компетенций (топ-10), которые наиболее актуальны, по мнению работодателей, менеджеров и самих сотрудников организаций различного сектора экономики (см. рис. 1) [4; 5].

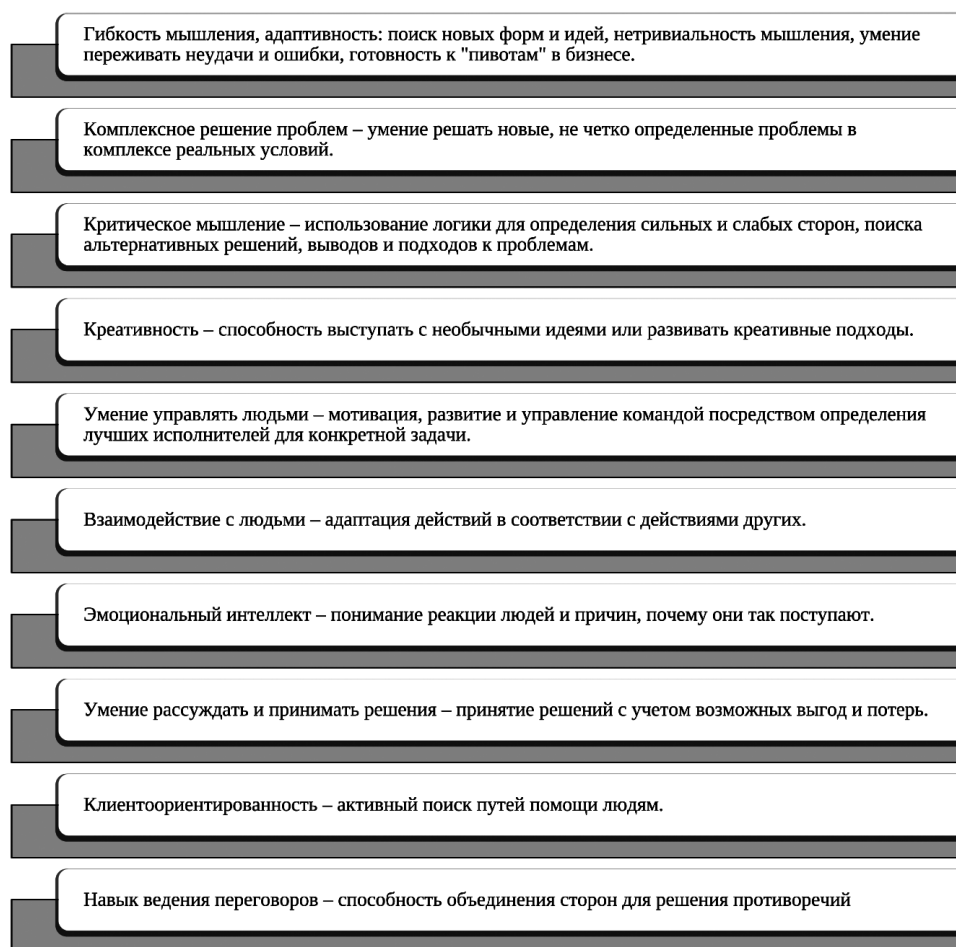


Рис. 1. Надпрофессиональные компетенции личности

Для достижения целей исследования был выбран комплексный подход к оценке надпрофессиональных компетенций, что позволяет получить всестороннее понимание профессионального поведения специалистов. Нами был осуществлен подбор, обзор и анализ психолого-педагогического инструментария для диагностики надпрофессиональных компетенций отечественных и зарубежных исследователей по следующим критериям:

- доступность и удобство применения методик для гарантии доступности прохождения максимальному числу потенциальных респондентов;
- научная обоснованность и сформировавшийся опыт применения;
- специфичность в контексте исследования;
- гарантия единства диагностики и образовательного процесса – учет возможности применения методик в процессе обучения, в том числе с применением ДОТ, логичность в контексте образовательных материалов и учебного плана.

В ходе сопоставления с критериями были определены 9 методик, позволяющих произве-

сти диагностику всего перечня надпрофессиональных компетенций личности. Валидность и применимость данных методик и их комплекса подтверждается исследованием на 2 группах: 1-я группа – контрольная (125 респондентов); 2-я группа – экспериментальная (125 человек). Возрастной состав групп – от 18 до 40 лет. Важность проведенной работы заключается в описании диагностического инструментария в части применимости для оценки конкретной компетенции. Таким образом, была собрана следующая система методик:

1. **Методика «Оценка профессиональной адаптации»** М. А. Дмитриевой [6; 7]. Методика исследует особенности единства адаптации человека к физическим условиям профессиональной сферы личности, здесь в методическом инструментарии выделяет психофизиологический аспект. Кроме того, предложенная методика направлена на исследование адаптации личности, опираясь на особенности выполнения человеком своих профессиональных обязанностей. Оценка профессиональной адаптации включает как общий показатель про-

фессиональной адаптации, так и дополнительные категории, которые выражаются в следующих уровнях: высокий уровень, выраженный уровень, низкий уровень, выраженная дезадаптация личности.

Выбор методики обусловлен необходимостью исследовать компетенцию «адаптивность», которая подразумевает исследование у специалистов способности к быстрому поиску новых идей и форм в работе. Также с помощью представленной методики удастся изучить готовность личности к поддержке, открытость личности по отношению к окружающим, что выражается в высокой адаптивности.

**2. Тест критического мышления Старки [8].** Направлен на выявление разных уровней критического мышления специалистов. При реализации методики полученные баллы можно разделить на уровни: высокий, средний, низкий.

Данная методика выбрана с целью определения уровня критического мышления: построения логических связей в профессиональной деятельности, анализа информации, рефлексии и саморефлексии.

**3. Опросник креативности Джонсона (в адаптации Е. Е. Туник) [9].** Направлен на выявление уровней креативности, которые располагаются в методике в следующей уровневой представленности: от очень высокой до очень низкой креативности.

Использование данной методики определяет способность личности в генерировании новых необычных идей, умении респондентов отклоняться от обычных решений и обычных традиционных схем в поведении, а также выражается в умении личности быстро и творчески подходить к решению проблемных ситуаций. В результате оценки креативности специалистов мы определяем уровень творческих способностей, проявление способности специалистов к мобилизации и энергии, чувствительность, интеллектуальную гибкость, оригинальность личности.

**4. Диагностика лидерских способностей (Е. С. Жариков, Е. Крушельницкий) [10].** Направлена на определение уровней развития лидерских способностей личности. Методика позволяет исследовать компетенцию лидерства, которая направлена на выявление показателей развития целеустремленности личности, умения мотивировать других, ответственности, проявление компетентности, определение аналитических способностей, коммуникативных качеств, а также самодисциплины. Чем больше выражены лидерские способности, тем больше проявляются вышеуказанные качества у специалистов.

Благодаря методике можно выявить: слабый уровень, средний, сильный (высокий уровень) и гипертрофированные качества лидера, которые проявляются в диктаторской форме.

**5. Опросник коммуникативной и социальной компетентности (КОСКОМ) [11].** Исследует показатели уровней общения (коммуникации) и социальной компетентности личности, в процессе опросника выявляются разные показатели коммуникативной и социальной компетентности, что позволяет определить особенности проявления социально-психологической компетентности личности, исследует уровень понимания окружающих людей, особенности мотивации достижения у респондентов. Опросник коммуникативной и социальной компетентности личности определяет выраженность следующих шкал у респондентов:

- социально-коммуникативная адаптивность личности;
- стремление к согласию;
- нетерпимость к неопределенности;
- избегание неудач;
- фрустрационная толерантность личности.

Использование опросника коммуникативной и социальной компетентности позволяет выявить показатель выраженности такой надпрофессиональной компетенции, как коммуникативность, которая проявляется у специалистов как владение речевой коммуникацией, умение оперировать вербальными навыками в процессе общения, определяет социальную ориентацию специалиста и способствует исследованию навыков самопрезентации.

**6. Методика «Тест эмоционального интеллекта» [12]** направлена на исследование у респондентов показателей выраженности личностного эмоционального интеллекта. Использование в работе методики на выявление эмоционального интеллекта позволяет изучить эмоциональный интеллект, который подразумевает изучение умения у личности распознавать свои и чужие эмоции, понимать невербальные проявления других людей, а главное, эмоциональный интеллект направлен на умение управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциями других людей для решения практических задач.

**7. Тест «Способность принимать решения» [13]** представляет собой психолого-педагогический инструментальный, который позволяет определить склонности специалистов в их выраженных способностях принимать решения. В методике представлены разные шкалы:

- изучение искренности личности;
- проницательность личности;
- способность специалистов к принятию решений;
- продумывание;
- ориентация на подлинную потребность;
- интуиция;
- общая характеристика личности, которая проявляется в склонности к принятию решений.

В результате использования предложенной методики определяется уровень развития надпрофессиональной компетенции – «комплексное решение проблем», что будет выражено в интегральном показателе в данном психолого-педагогическом инструментарии. Изучение способности принимать решения у респондентов позволит определить уровень развития данной надпрофессиональной компетенции.

**8. Диагностика уровня эмпатических способностей** (В. В. Бойко) [14]. Позволяет исследовать уровни проявления у личности умения сопереживать, понимать и воспринимать мысли и чувства другого, умения оказывать другому поддержку в процессе взаимодействия.

В результате исследования эмпатических способностей согласно вышеуказанной методике можно определить следующие ее уровни: высокий показатель, средний показатель, заниженный показатель, очень низкий уровень.

В процессе исследования уровней диагностики эмпатии у респондентов были исследованы следующие особенности развития эмпатических качеств по следующим каналам эмпатии:

- рациональный,
- эмоциональный,
- интуитивный,
- установки, способствующие эмпатии,
- проникающая способность в эмпатии,
- идентификация в эмпатии.

В результате тест на изучение способности принимать решения дает возможность изучить следующие особенности личности: информация о возможностях, искренность, проницательность, продумывание до конца, ориентация на подлинную потребность, интуиция. Важным показателем в исследовании надпрофессиональных компетенций специалиста выступает, согласно информации, представленной в таблице ниже, клиентоориентированность, которая выступает как выраженность помощи другим людям. В психологии данное качество тесно связано с показателем эмпатии, поэтому мы оцениваем выраженность компетенции клиентоориентированности

с помощью методики, которая выявляет уровень эмпатии у респондентов.

**9. Методика «Стили саморегуляции поведения»** [15]. Методика направлена на выявление следующих показателей респондентов:

- 1) общий уровень саморегуляции,
- 2) планирование,
- 3) моделирование,
- 4) программирование,
- 5) оценивание результатов,
- 6) гибкость,
- 7) самостоятельность.

В целом каждая шкала позволяет определить особенности саморегуляции поведения, определяет как личность в процессе профессиональной деятельности способна осуществлять свой тайм-менеджмент. Следует констатировать, что общий показатель саморегуляции личности выражен в низком, среднем и высоком уровнях. Использование методики по исследованию стилей саморегуляции позволит определить степень выраженности двух надпрофессиональных компетенций, таких как:

- «тайм-менеджмент», связанный с оценкой саморегуляции личности;
- «умение рассуждать и принимать решения», что определяется в методике через показатели планирования, моделирования, гибкости и проявления самостоятельности.

Результаты исследования могут служить основой для дальнейшего улучшения образовательных практик и развития профессиональных навыков в сфере дополнительного образования.

Предложенный комплекс методик гарантировал высокую результативность в первичной диагностике показателей надпрофессиональных компетенций и диагностике после прохождения курсов ДПО (для развития надпрофессиональных компетенций), с динамикой уровня сформированности компетенций. При применении комплекса методик до прохождения курса дополнительного профессионального образования (ДПО) у обеих групп респондентов был зафиксирован низкий уровень сформированности надпрофессиональных компетенций – в среднем у 48 % участников; после прохождения курса наблюдалась существенная динамика уровня развития компетенций: высокий уровень сформированности компетенций был диагностирован у 24 % респондентов (против 9 %), проявилась значимая динамика среднего уровня, который составил 64 % (показатель увеличился почти вдвое), а низкий уровень сформированности компетенций отмечался лишь у 12 % респондентов экспериментальной группы.

## Показатели и методики диагностики надпрофессиональных компетенций

№	Методики	Показатели надпрофессиональных компетенций	Надпрофессиональные компетенции
1	Методика «Оценка профессиональной адаптации»	Отношение к объединению (большой группе); отношения между рабочими; удовлетворенность положением в коллективе; оценка коллективизма; отношение к труду; удовлетворенность условиями труда; отношение к малой группе; удовлетворенность собой на работе; отношение к руководителю	Адаптивность
2	Тест критического мышления Старки	Очень высокий уровень критического мышления; средний уровень критического мышления; низкий уровень критического мышления	Критическое мышление
3	Опросник креативности Джонсона (в адаптации Е. Е. Туник)	Очень высокая креативность; высокая креативность; средняя креативность; низкая креативность; очень низкая креативность	Креативность
4	Диагностика лидерских способностей	Выражены лидерские способности, со склонностью к диктаторским; высокий уровень лидерских способностей; средний уровень лидерских способностей; низкий уровень лидерских способностей	Лидерство
5	Опросник «Коммуникативная и социальная компетентность (КОСКОМ)»	Социально-психологическая компетентность; вербальная компетентность; оперативная социальная компетентность личности; коммуникативная компетентность; эго-компетентность; умение самопрезентации; мотивация одобрения (шкала лжи); понимание ситуации; сноровка, хватка, предприимчивость личности; моральные установки личности; мотивация достижения личности; эмоциональная устойчивость личности; стабильность человеческих отношений; понимание людей; показатель социальной компетентности; личностный фактор	Коммуникативность
6	Методика «Уровень эмоционального интеллекта» (С. А. Беляев)	Высокий уровень эмоционального интеллекта; средний уровень эмоционального интеллекта; низкий уровень эмоционального интеллекта; высокий уровень личностного интеллекта; средний уровень личностного интеллекта; низкий уровень личностного интеллекта; высокий уровень коммуникативного интеллекта; средний уровень коммуникативного интеллекта; низкий уровень коммуникативного интеллекта	Эмоциональный интеллект
7	Тест «Способность принимать решения»	Искренность; пронизательность; способность принимать решения; продумывание всего до конца; ориентация личности на подлинную потребность; интуиция как важная составляющая в процессе выявления способности принимать решения; интегральная характеристика способности принимать решения	Комплексное решение проблем
8	Диагностика уровня эмпатических способностей	Высокий показатель эмпатических способностей личности; средний показатель эмпатических способностей личности; заниженный показатель эмпатических способностей личности; очень низкий уровень эмпатических способностей личности	Клиентоориентированность
9	Методика «Стили саморегуляции поведения»	Общий уровень саморегуляции; планирование; моделирование; программирование; оценивание результатов; гибкость; самостоятельность	Тайм-менеджмент (оценка общего уровня саморегуляции и оценивании результатов); умение рассуждать и принимать решения (через показатели планирования, моделирования, гибкости и проявления самостоятельности)

В то же время отмечаем необходимость продолжения работы по уточнению и конкретизации соответствий между выбранными методиками и компетенциями, а также возможного расширения перечня

диагностического инструментария по отдельным компетенциям. Подробные результаты количественного анализа данных исследования групп респондентов будут представлены в следующих материалах.

### Список источников

1. Исаева О. М., Савинова С. Ю. Оценка надпрофессиональных компетенций будущих менеджеров методами психодиагностики и графологии // Организационная психология. 2020. № 3. С. 69–84.
2. Гнатышина Е. А., Евплова Е. В., Малышева Е. В. Надпрофессиональные компетенции педагогов: результаты теоретического и эмпирического исследования // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. № 3 (156). С. 72–96.
3. Ермакова Е. В., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Теория и практика непрерывного образования в условиях педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 1. С. 169–182. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241012.htm> (дата обращения: 30.01.2026).
4. International Labour Office. Skills and Employability Branch. Skills for a greener future: key findings. Geneva: ILO, 2019, 30 p. URL: [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed\\_emp/%40ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_709121.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_709121.pdf) (date of request: 18.03.2025).
5. OECD. The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Third Edition, 2019, 136 p. URL: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/11/the-survey-of-adult-skills\\_d7f1bc16/f70238c7-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/11/the-survey-of-adult-skills_d7f1bc16/f70238c7-en.pdf) (date of request: 18.12.2025).
6. Никифоров Г. С., Дмитриева М. А., Корнеева Л. Н. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991. 152 с.
7. Оценка профессиональной адаптации (автор: Дмитриева М. А.) // PsyTests. Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/work/oradA.html> (дата обращения: 06.12.2025).
8. Теоретические основы и социальные практики развития критического мышления: учебно-методическое пособие для практических занятий и организации самостоятельной работы аспирантов / Л. И. Щербакова, Н. В. Быковский, Д. А. Василенко и др. Новочеркасск: НОК, 2023. 62 с.
9. Туник Е. Е. Опросник креативности Д. Джонсона, СПб.: СПбГУПМ, 1997. 10 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 488 с.
11. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 383 с.
12. Тест эмоционального интеллекта: методическое пособие / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, И. И. Ветрова, Ю. П. Мигун. М.: Институт психологии РАН, 2019. 178 с.
13. Мокшанцев Р. И. Психология переговоров: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. 350 с.
14. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. URL: <https://782329.selcdn.ru/leonardo/uploadsForSiteId/200154/texteditor/56f4476a-6d8e-497d-82b2-937c1c81e999.pdf> (дата обращения: 21.07.2025).
15. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.

*Статья поступила в редакцию 24.09.2025; одобрена после рецензирования 17.12.2025; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 24.09.2025; approved after reviewing 17.12.2025; accepted for publication 30.03.2026.*

Тамара Александровна Новикова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, toma.novikova.94.94@mail.ru

## АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* Дана характеристика речи, актуализирована проблема влияния цифровых средств обучения на процесс профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры. Личный вклад автора заключается в формулировании определения и проведении диагностики актуального уровня его коммуникативно-речевой компетентности. Новизна результатов исследования обусловлена выявлением трудностей в речевом взаимодействии будущего учителя физической культуры в процессе профессиональной деятельности и в их оценке в логике мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного критериев.

*Ключевые слова:* речь; педагогическая деятельность; учитель; культура; физическая культура; специфика физической культуры; коммуникативно-речевая компетентность; профессия.

Tamara A. Novikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, toma.novikova.94.94@mail.ru

## THE CURRENT LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SPEECH OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

*Abstract.* The article characterizes speech as a component of professional activity and highlights the problem of the influence of digital learning tools on the professional training of prospective physical education teachers. The author's contribution lies in formulating a definition of communicative competence in speech and in diagnosing its current level of development. The novelty of the study lies in identifying difficulties in the verbal interaction of prospective physical education teachers in the course of their professional activity and in assessing these difficulties through motivational, cognitive, activity-based, and reflective criteria.

*Keywords:* speech; pedagogical activity; teacher; physical education; specificity of physical education; communicative competence in speech; profession.

Востребованность настоящего научного исследования обусловлена комплексом факторов. Во-первых, речь является базовым педагогическим инструментом учителя, потому что при помощи ее передаются знания и опыт от поколения к поколению и достигается взаимопонимание между педагогом и учениками, в связи с чем ведущая роль в процессах обучения и воспитания отводится речевому общению. Однако условия настоящего времени оказывают существенное влияние на этот процесс. Они прежде всего характеризуются повсеместным применением различных цифровых средств коммуникации, которые выхолащивают естественный процесс общения, что особенно отражается на педагогической деятельности. Использование цифровых форм обучения, обезличивая коммуникативно-речевое взаимодействие, во многом лишает педагогическую деятельность ее сути. Во-вторых, использование коммуникации цифрового характера в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры усугубляет проблемную ситуацию, так как учитель по данному предмету уже имеет определенные коммуникативно-речевые проблемы. В-третьих, организация урока физической

культуры имеет свою специфику, что создает дополнительные коммуникативно-речевые трудности в процессе общения педагога с учащимися.

В основе актуальности исследования лежит ряд противоречий, наиболее влиятельным из которых является противоречие между необходимостью организации педагогом учебной коммуникации, основанной на живом межличностном общении, и растущим уровнем использования цифровых средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры, формализующих его, превращающих в схему, в пустую оболочку. При этом профессиональная деятельность учителя физической культуры дополнительно осложнена спецификой урока физической культуры, создающей коммуникативно-речевые барьеры в преподавании данного предмета. Это проявляется в неумении четко и правильно сформулировать и выразить мысль, подать громкую, понятную, недвусмысленную команду, в неточном использовании профессиональной терминологии, зачастую заменяемой собственным спортивно-бытовым жаргонизмом, в несоблюдении речевого этикета в общении с учениками, в недостаточности зна-

ний в области общей культуры и русского языка. Таким образом, обсуждаемая научная проблема состоит в необходимости определения уровня развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, а цель исследования заключается в создании научных предпосылок для поиска технологических решений, направленных на его повышение и, как следствие, снижение вероятности возникновения ситуаций взаимного непонимания, влекущего конфликты, травмы и неусвоение учебного материала учащимися. Новизна полученных результатов обусловлена подтверждением негативного влияния чрезмерного использования цифровых средств коммуникации на результаты обучения; выявлением специфики урока физической культуры, определяющей особый характер речевой коммуникации субъектов учебного процесса; отнесением учителя физической культуры к психотипу кинестетика, выстраивающего познание преимущественно через движение и физическое взаимодействие, а не через диалог.

Теоретические методы исследования включали анализ различных источников научной информации, эмпирические – наблюдение, анкетирование, беседы, констатирующий педагогический эксперимент, тестирование и статистическую обработку данных.

Информационно-технический прогресс оказывает существенное положительное влияние на жизнь человека. Однако наряду с создаваемыми преимуществами имеют место и негативные явления. Так, например, активное внедрение и использование инновационных продуктов информационно-технического прогресса в образовании позволяет решать множество технически трудоемких задач, освобождая время для выполнения более важных функций педагога, но в то же время избыточная опора на применение данных продуктов в профессиональной подготовке будущего учителя заменяет реальное общение виртуальным, что деформирует сущностную основу профессионально-педагогической деятельности. Применение цифровых средств обучения в процессе вузовской подготовки способствует появлению у студентов коммуникативно-речевых пробелов, способных создавать трудности в осуществлении профессиональной деятельности в будущем.

Для учителя физической культуры это явление создает дополнительную заостренность, так как предмет «Физическая культура» имеет специфику,

требующую особого уровня владения учителем речевой коммуникацией и навыками общения, о чем более подробно будет сказано далее. Таким образом, в сложившейся актуальной ситуации возникает необходимость поиска оптимального способа использования инноваций в образовании, который бы был не только современным, но и работал на опережение, сохранял гуманистическую основу педагогической профессии и развивал речевую коммуникацию в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры.

Научной разработкой вопросов педагогического общения учителя физической культуры занимался ряд исследователей: Д. И. Сурнин [1], В. С. Лихачёва [2], М. В. Вагутина [3], Н. Л. Юзева [4], Т. В. Кубышкина [5], О. В. Владимирцева [6], Н. Л. Стрельникова [7], Т. М. Панкратович [8], К. М. Тилиев [9] и др. В их трудах раскрываются различные аспекты заявленной проблемы – она рассматривается в ситуации спортивно-игровой деятельности, в процессе изучения иностранного языка, формирования культуры речи, коммуникативных способностей, коммуникативной культуры в целом. Теоретические основы и практические предпосылки исследования процесса коммуникации на уроках и занятиях физической культурой изучены достаточно глубоко. Вместе с тем, на наш взгляд, в проанализированных работах недостаточно внимания уделяется собственно речевой составляющей процесса коммуникации, специфике ее реализации в рамках физкультурно-спортивной деятельности, выявлению условий ее эффективного развития. Поэтому считаем целесообразным провести ретроспективный экспресс-анализ речи как социокультурного явления, лежащего в основе гуманитарного развития человека, направленного на раскрытие его личностного потенциала.

Во все времена ученые придавали особое значение речи и изучали ее с различных точек зрения. В Древней Греции существовали риторские школы, в которых занимались развитием речи и осваивали ораторское искусство. В период Средневековья, Нового времени, Новейшего времени изучением речи занимались такие ученые, как Августин Блаженный, Фома Аквинский, Присциан Цезарейский, Антон Барсов, Измаил Срезневский, Фёдор Буслаев, Александр Потеня, Филипп Фортунатов, Антуан Арно, Этьен де Кондильяк и др. Особый вклад в развитие речи внес Михаил Ломоносов, создавший первую научную книгу о

русском языке «Российская грамматика» и первый учебник «Краткое руководство к красноречию». Основоположник лингвистики Вильгельм фон Гумбольдт определил речь как речевую деятельность, понимание языка как связующего звена внутри социума и ввел понятие «языковое сознание» [10]. В первые десятилетия XX века особый вклад в развитие речи внес швейцарский ученый Фердинанд де Соссюр, разделивший понятия языка и речи [11].

В концепции лингвистической философии речь рассматривается как вид сознательной, целенаправленной деятельности и социальной активности человека, переплетающейся с другими формами деятельности, в том числе и с трудовой, в процессе которой она и возникла [12]. В рамках психологии интерес к речи представляется в системе высших психических функций человека, то есть в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью и эмоциями. Д. Н. Ушаков определяет речь не только как способность пользоваться языком слов, но и как один из основных признаков, отличающих человека от животных [13]. Л. С. Выготский, с одной стороны, считает речь системой рефлексивного социального контакта, а с другой – системой рефлексов сознания по преимуществу для отражения влияния других систем. Также он определяет речь как систему звуков, сложнейших движений, выразительных жестов и результат работы чувственных аппаратов [14].

Речь характеризуется определенным темпом, продолжительностью, тембровыми особенностями, степенью громкости, артикуляционной четкости, акцентами и т. п. Она может быть охарактеризована через указание на психологическое состояние говорящего, его коммуникативную задачу, отношение к собеседнику, искренность по признакам своей формальной и смысловой структуры. В речевом общении выделяется ряд аспектов, соответствующих поставленной задаче:

- информативный (обмен информацией);
- прескриптивный (воздействие на адресата);
- экспрессивный (выражение эмоций, оценок);
- межличностный (регулирование отношений между собеседниками);
- игровой (апелляция к эстетическому восприятию, воображению, чувству юмора) [15].

Таким образом, речь – это характерный исключительно для человека вид трудовой и интеллектуальной деятельности, имеющей глубокую историческую, биологическую, психическую и социальную природу происхождения, а также

обладающей систематическим научно-историческим характером в рамках широкого научного исследования. Речь – обязательный и необходимый компонент жизнедеятельности людей, обеспечивающий не только обмен информацией, но и воспитание молодого поколения, так как грамотное, правильное и доступное для понимания изложение мыслей формирует культурные, моральные и нравственные ценности.

Педагогическая деятельность учителя выстроена прежде всего на речевом взаимодействии со всеми субъектами образования, особенно с детьми. К. Д. Ушинский считал слово мощнейшим инструментом воспитания и обучения. Зачастую в педагогической практике возникает проблема непонимания между субъектами образования (учителями, детьми, родителями), главной причиной которого является недостаточный уровень коммуникативно-речевой подготовленности учителя. «Я твердо убежден, – писал В. А. Сухомлинский, – что множество школьных конфликтов имеет своим источником неумение учителя говорить со своими учениками» [16].

Физическое воспитание является неотъемлемой частью образования и культуры человека. И в первую очередь за обеспечение данного гармонического единства отвечает учитель физической культуры, что накладывает на него большую ответственность. Он прививает навыки здорового образа жизни, формирует культуру движений, воспитывает морально-волевые, нравственные и физические качества, которые ценны не менее, чем умение читать, писать и считать. При этом результат такой работы во многом определяется уровнем его коммуникативно-речевой компетентности. Зачастую по завершении профессиональной подготовки, особенно в условиях современности, учитель физической культуры в практической деятельности испытывает трудности коммуникативно-речевого характера, предпосылками которых являются:

- специфика предмета «Физическая культура»;
- отнесение учителя физической культуры к психотипу кинестетика;
- избыточное применение современных цифровых средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

Специфика урока по предмету «Физическая культура» заключается в том, что он организуется в условиях, существенно отличающихся от условий организации уроков по другим предметам, что создает дополнительные трудности в педагогической деятельности. Во-первых, обучение и

воспитание осуществляется в увеличенном аудиторном и внеаудиторном пространстве, что вызывает необходимость, помимо более широкого распределения внимания, обеспечивать контроль и управление за счет подачи громких, четких, однозначно воспринимаемых, лексически и профессионально правильно выстроенных команд. Во-вторых, взаимодействие с обучающимися в процессе формирования у них двигательных навыков, предполагающее близкое нахождение и даже частичный физический контакт субъектов данного взаимодействия, неизбежно приводит к временному сокращению социальной дистанции с учащимися. Это создает необходимость индивидуального подхода к каждому ученику с быстрым переключением на личность ребенка, с мгновенным выбором требуемой интонации и слов, понятных для ребенка в данный момент обучения. В-третьих, учитель физической культуры имеет явно видимые отличия в профессиональной одежде, что формирует его особенный образ. Зачастую окружающими данный образ воспринимается как некое упрощение традиционного образа учителя, предполагающего строгий, сдержанный наряд классического кроя. В этой ситуации коммуникативно-речевая компетентность учителя физической культуры может и должна стать своеобразным компенсатором производимого впечатления, а следовательно, и авторитета среди коллег и обучающихся. Важность этих специфических отличий только на первый взгляд может казаться незначительной. В реальности их совокупное влияние ощутимо усложняет профессионально-педагогическую деятельность учителя физической культуры, актуализируя задачу развития его коммуникативно-речевой компетентности.

Наблюдения показывают, что большинство учителей физической культуры относится к психотипу кинестетика, для которого характерно преобладание двигательной активности над интеллектуальной. Это, в свою очередь, предопределяет относительно невысокий уровень внимания такого человека к своей речевой подготовке. Чаще всего учитель физической культуры является либо еще ограниченно действующим, либо уже завершив свою карьеру спортсменом, тем не менее продолжающим занятия спортом в поддерживающем режиме. В силу такой спортивной активности физическое развитие зачастую предпочитается интеллектуальному, вследствие чего возникают определенные речевые трудности в осуществлении профессионально-педагогиче-

ской деятельности учителя. Недостаточно высокий уровень коммуникативно-речевой компетентности повышает вероятность возникновения на уроках физической культуры недопонимания, отторжения, конфликтов, получения травм и других ситуаций, обусловленных слабой речевой подготовленностью педагога.

В настоящее время одним из наиболее значимых факторов, оказывающих негативное влияние на развитие речи учителя физической культуры, является излишнее применение цифровых средств обучения в процессе его профессиональной подготовки. С одной стороны, их внедрение создает новые дидактические возможности, но, с другой – сводит к минимуму необходимость реального общения на лекционных, практических и лабораторных занятиях в вузе, что приводит к снижению речевой грамотности будущего учителя. Использование цифровых средств обучения обезличивает коммуникативно-речевой акт и отдаляет человека от человека, постепенно лишая его эмпатийности, то есть того, что делает человека человеком.

Исследование, проведенное в Алтайском государственном педагогическом университете, подтвердило наличие у будущих учителей физической культуры коммуникативно-речевых трудностей. Анализ результатов анкетирования показал, что выявленные трудности преимущественно обусловлены коммуникативно-речевой неподготовленностью, что объясняется нехваткой навыков речевой коммуникации в процессе вузовской подготовки. Также подтверждена необходимость разработки и реализации согласованного комплекса мер, обеспечивающих оптимальный эффект в развитии коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры [17].

Анализ методологической и научно-методической литературы позволил сформулировать определение коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, под которой понимается приобретенная в процессе профессиональной подготовки совокупность компетенций, обеспечивающих управление речевыми формами взаимодействия в рамках физкультурно-педагогической деятельности. Она включает владение следующими коммуникативными качествами речи: правильность, точность, выразительность, чистота, богатство и уместность, владение профессиональной физкультурно-спортивной терминологией, а также психологическую устойчивость, этикет общения и широкий кругозор учителя.

Профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры осуществляется в процессе освоения образовательных программ, реализация которых базируется на ряде методологических подходов, среди которых одним из наиболее значимых является деятельностный подход [18]. В логике деятельностного подхода, основанной на структуре деятельности, правомерно выделить ряд критериев, по которым будет проведена оценка уровня развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в констатирующем эксперименте:

- мотивационный – стремление быть частью коллектива; сила и устойчивость интереса к внутригрупповому речевому взаимодействию; переход внешней мотивации принуждения во внутреннюю потребность в речевой коммуникации;
- когнитивный – знание профессиональной терминологии; знание закономерностей двигательной деятельности; обладание речевым этикетом и культурой общения, эмпатийность;
- деятельностный – умение устанавливать речевой контакт; владение навыками речевого взаимодействия в совместной работе; владение командной речью;
- рефлексивный – готовность к диалогу внутри коллектива; способность к самооценке и анализу результатов собственной речи; коррекция исходных речевых установок.

Для оценки состояния мотивации студентов первого курса института физической культуры и спорта АлтГПУ в качестве диагностического инструмента был применен тест-опросник шкалы локуса контроля Дж. Роттера [19]. По результатам опроса определен уровень интернальности будущих учителей физической культуры:

- 67,5 % – низкий уровень;
- 23,5 % – средний уровень;
- 9,0 % – высокий уровень.

Из полученных результатов следует, что большая часть студентов считает, что события в их жизни зависят преимущественно от внешних факторов, чем от их собственных действий. Это говорит об эмоциональной неустойчивости, склонности к неформальному общению и поведению, малой общительности, слабом самоконтроле и высокой напряженности, что свидетельствует о преобладании внешнего принуждения над инициативной речевой коммуникацией.

Оценка когнитивного критерия проведена при помощи теста «Краткое обследование познавательных способностей» («Mini Mental State Examination – MMSE») [20]:

- 49,2 % – легкая деменция;
- 31,7 % – умеренные когнитивные отклонения;
- 19,1 % – субъективные когнитивные отклонения.

Выявлено отсутствие обучающихся со средней и тяжелой деменцией. При этом большая часть испытывает ее легкую форму, то есть имеет определенные трудности в пространственной и временной ориентации, а также в восприятии реальности. Наименьшее количество опрошенных имеет умеренные или субъективные отклонения, что позволяет судить об их адекватности в пространственной и временной ориентации, а также об адекватном восприятии действительности. Следовательно, большая часть опрошенных в основном не проявляет осознанности в своих действиях и влекущих их последствиях, то есть эта группа молодых людей из-за когнитивной недостаточности не способна увидеть связь между своей речевой деятельностью и достигнутыми в учебе и профессии результатами.

Для оценки деятельностного критерия использовалась методика Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой «Адаптированность студентов в вузе» [21]. Результаты показали, что только 27,7 % студентов первого курса имеют высокий уровень адаптированности к учебной деятельности, а 57,3 % даже к завершению первого года обучения остаются на низком уровне. Такой показатель свидетельствует об испытываемых студентом трудностях в общении: держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях, трудно находит общий язык с однокурсниками, не разделяет принятые в группе нормы и правила, не встречает понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не может обратиться к ним или преподавателю за помощью, с трудом осваивает учебные предметы и выполняет учебные задания, а также испытывает трудности публичного выступления. Нетрудно убедиться, что большинство из перечисленных проявлений обусловлено недостаточностью коммуникативно-речевых компетенций.

Рефлексивный критерий оценивался по результатам применения опросника А. В. Карпова [22]. Проведенный опрос показал, что преобладающая часть испытуемых имеет низкий уровень рефлексии – 58,4 %, средний уровень – 23,1 %, высокий уровень – 18,5 %. Следовательно, большинство студентов не умеет проводить самоанализ собственных мыслей, действий, опыта и эмоций. Они не склонны к абстрактному мышлению и, соответственно, не делают выводов, позволяющих скорректировать свое поведение. В силу этого им

трудно увидеть причинно-следственную связь между слабой речевой коммуникацией и затруднениями учебного и социального характера.

На основании проведенных теоретических и практических исследований определено, что речь – это сложное, характерное только для человека биопсихосоциальное явление, связанное с процессами мышления, памяти, эмоций и сознания. Коммуникативно-речевая компетентность необходима в профессии учителя физической культуры, так как он работает в специфических условиях, отличается кинестетическими особенностями восприятия мира и подвержен влиянию современных цифровых средств обучения в процессе профессиональной подготовки.

Анализ итогов констатирующего эксперимента показал, что большинство обучающихся считают, что результаты их деятельности в большей степени зависят от внешних, а не от внутренних факторов, что свидетельствует о слабой интернальности их мотивации. Также определено, что большая часть опрошенных испытывает определенные трудности в пространственной, временной ориентации, а также в восприятии мира. Их низкая когнитивность является помехой в осуществлении речевой деятельности. По результатам диагностирования уровня адаптированности студентов в вузе выявлены тенденции к речевым трудностям при построении межличностных отношений с однокурсниками и преподавателями, что говорит о

сдержанности в осуществлении естественной коммуникации в реальных условиях. Оценка рефлексивности студентов показала, что значительная их часть не способна адекватно оценить самих себя, осознать собственные речевые пробелы и избежать повторных ошибок во взаимодействии с другими студентами и педагогами.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что актуальный уровень развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры является невысоким и гипотетически недостаточным для эффективного управления речевыми формами в будущей педагогической деятельности. Выявлены основные причины, способствующие возникновению коммуникативно-речевых трудностей в процессе профессиональной подготовки учителя физической культуры: специфика предмета «Физическая культура»; отнесение учителя физической культуры к психотипу кинестетика; избыточное применение современных цифровых средств обучения, обезличивающих коммуникативный акт. Вместе с тем научно-технический прогресс, очевидно, не может и не должен быть остановлен, что делает актуальной идею поиска разумного баланса между применением в процессе реализации образовательных программ современных средств обучения, имеющих цифровую природу, и традиционных средств, основанных на живом человеческом общении.

### Список источников

1. Сурнин Д. И. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2013. 17 с.
2. Лихачёва В. С. Формирование коммуникативных умений будущего учителя физической культуры в спортивно-игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2017. 19 с.
3. Ватутина М. В. Формирование готовности будущих специалистов по физической культуре к коммуникативному взаимодействию (на примере преподавания иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2006. 25 с.
4. Юзеева Н. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста физического воспитания в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2004. 20 с.
5. Кубышкина Т. В. Формирование культуры речи у студентов физкультурного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2003. 22 с.
6. Владимирцева О. В. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к педагогическому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2008. 22 с.
7. Стрельникова Н. Л. Педагогическая технология управления развитием коммуникативных способностей у студентов вузов физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2015. 19 с.
8. Панкратович Т. И. Развитие коммуникативной компетентности учителя физической культуры в системе повышения профессиональной квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 20 с.
9. Тилиев К. М. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2017. 23 с.
10. История физической культуры и спорта: учебник / Н. Ю. Мельникова, А. В. Трескин. М.: Спорт, 2017. 432 с.
11. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Юрайт, 2020. 303 с.
12. Психоллингвистика: учебник / В. П. Белянин. М.: Флинта, 2016. 415 с.
13. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.: Советская энциклопедия – ОГИЗ, 1940. Т. 4. 1562 с.

14. Словарь Л. С. Выготского / Е. Н. Высоцкая, А. А. Леонтьев [и др.]. М.: Смысл, 2004. 118 с.
15. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. 505 с.
16. Андреева Ю. В., Богуславский М. В. В. А. Сухомлинский: Педагогика радости познания: монография. СПб., 2024. 162 с.
17. Новикова Т. А. Анализ предпосылок применения проектной технологии развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 268–271.
18. Скопа В. А. Методология научного исследования: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 219 с.
19. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 1051 с.
20. Захаров В. В., Вознесенская Т. Г. Нервно-психические нарушения: диагностические тесты. М.: МЕДпресс, 2013. 320 с.
21. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 2. С. 1–12.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–56.

*Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 30.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 30.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

УДК 377.5

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-51-57

Елена Юрьевна Прокофьева

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, e.lenaprokof@yandex.ru*

## ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема организации социального партнерства между образовательным и медицинским учреждениями при проведении производственной практики студентов медицинского колледжа. На основе анализа научных исследований, нормативной документации, практического опыта, фокус-групповых обсуждений определены этапы социального партнерства и роль медицинского колледжа в системе взаимодействия. Взаимовыгодная деятельность обеих организаций помогает выпускникам приобретать практический опыт и возможность быстрой адаптации на рабочем месте.

*Ключевые слова:* среднее профессиональное медицинское образование; социальное партнерство; проект «Профессионалитет»; производственная практика; цифровизация профессионального образования.

Elena Yu. Prokofieva

*The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, e.lenaprokof@yandex.ru*

## SOCIAL PARTNERSHIP IN ORGANIZING PRACTICAL TRAINING FOR MEDICAL COLLEGE STUDENTS: INSIGHTS FROM PRACTICE

*Abstract.* This article addresses the pressing issue of establishing social partnerships between educational and healthcare institutions in the context of medical college students' practical training. Drawing on scientific literature, regulatory frameworks, practical experience, and focus group discussions, the study outlines the stages of social partnership and highlights the role of the medical college within the collaboration system. Mutually beneficial activities between the institutions enable students to gain hands-on experience and facilitate their rapid adaptation in professional settings.

*Keywords:* secondary vocational medical education; social partnership; Professionalitet project; practical training; digitalization of vocational education.

В условиях стремительных изменений в сфере здравоохранения особую значимость приобретает качественная подготовка медицинских кадров. Современные технологии и требования, предъявляемые к выпускникам, как правило, выходят за область содержания образовательных программ, что приводит к потребности в создании единой образовательной среды, в которой появляется возможность взаимодействовать, обмениваться опытом. В процессе трансформации системы профессионального образования медицинского профиля важным является формирование социального партнерства между образовательными учреждениями и медицинскими организациями [1, с. 164]. Взаимовыгодное сотрудничество обеих организаций, реализующееся через совместную работу на всех этапах организации процесса обучения будущих специалистов медицинского профиля, называется социальным партнерством. Совместная деятельность медицинского колледжа и медицинской организации направлена на подготовку конкурентоспособных специалистов, которые соответствуют современным требованиям на рынке труда [2, с. 129; 3, с. 60].

Проблема исследования заключается в необходимости оптимизации механизмов взаимодействия между участниками образовательного процесса при организации производственной практики как ключевого этапа профессиональной подготовки студентов.

Целью исследования является анализ и обобщение опыта социального партнерства при организации производственной практики студентов медицинского колледжа.

Использованы методы анализа нормативно-правовой и научной литературы, результатов исследований; изучение, сравнение и обобщение педагогического опыта взаимодействия образовательной и медицинской организации; метод фокус-группы.

Проведенный анализ научной литературы показывает, для того чтобы выпустить квалифицированного специалиста медицинского профиля, необходима практическая подготовка в условиях реальной медицинской организации, где студентам предоставляется возможность познакомиться с новым технологическим оборудованием и профессиональными процессами, с которыми

они встретятся после получения профессионального образования, поэтому организация взаимодействия между учреждениями для достижения требуемого уровня подготовки выпускников становится актуальной задачей [1, с. 164]. Исследования в области профессионального медицинского образования (А. К. Сосновская, Т. Ф. Прокофьева, Ю. В. Зотьева, С. О. Шевалье, А. В. Панкратов, В. А. Федоров и другие) доказывают, что взаимодействие образовательных и медицинских организаций создает эффективную систему подготовки кадров, отвечающую современным требованиям здравоохранения, что становится стратегически важным направлением развития [1, с. 164; 3, с. 60; 4, с. 100; 5, с. 28; 6, с. 214]. Значительный вклад в изучение проблематики социального партнерства в профессиональном образовании внесли В. И. Байденко, Т. М. Глушанок, А. А. Муравьева, В. Г. Зарубин и В. А. Щеголев. В своих исследованиях авторы рассматривают социальное партнерство в системе профессионального образования как комплексный процесс сотрудничества между субъектами экономической деятельности и сферы труда, основная цель которого заключается в повышении эффективности профессиональной подготовки кадров и обеспечении соответствия квалификации специалистов требованиям современного рынка труда [7, с. 313].

Следует отметить, что интеграция образовательных и профессиональных организаций нашла отражение в государственном федеральном образовательном проекте «Профессионалитет» (часть плана по социально-экономическому развитию России до 2030 года), направленном на создание образовательно-производственных и образовательных кластеров среднего профессионального образования, которые объединяют колледжи и предприятия, включая организации малого и среднего бизнеса, что позволяет гарантировать подготовку квалифицированных кадров в условиях сокращения сроков обучения. Такой подход обеспечивает организацию и прохождение практики студентами в реальных профессиональных условиях под руководством сотрудника предприятия. Важно подчеркнуть, что в рамках партнерских соглашений работодатели активно участвуют в образовательном процессе: влияют на разработку образовательных программ, определяют оснащение учебных зон и организуют наставничество, формируют управленческую структуру и педагогический состав, оказывают содействие в реализации новых образовательных

программ с использованием платформы «Цифровой конструктор компетенций». При этом все сотрудники кластера проходят обучение необходимым компетенциям: педагогическим, производственным, управленческим и навыкам разработки образовательных программ под запросы работодателей [8].

Отметим, что медицинские специальности внесены в данную программу только в 2024 году. Но уже накоплен положительный опыт взаимодействия образовательных и медицинских организаций в рамках реализации федерального проекта «Профессионалитет», что позволило сформировать модель практико-ориентированной подготовки медицинских кадров, направленную на максимальное приближение условий подготовки обучающихся колледжей к условиям работы в системе здравоохранения [9, с. 76].

По данным сайта Минпросвещения России, программа «Профессионалитет» реализуется в 2024/25 учебном году в 25 медицинских колледжах России: в Москве, Омской области, Мурманске, Республике Адыгея, Липецкой области, Алтайском крае и др. [8]. Несмотря на то, что лишь небольшое количество медицинских колледжей участвует в реализации программы «Профессионалитет», остальные успешно осуществляют взаимодействие с медицинскими учреждениями в процессе организации производственных практик студентов. Как показывает анализ, в настоящее время медицинские организации сами стремятся к сотрудничеству с образовательными учреждениями медицинского профиля, размещая предложения о заключении договоров с колледжами на платформе «Работа в России», что связано с нехваткой медицинских кадров; с соответствием государственного заказа на подготовку специалистов со средним медицинским образованием требованиям практического здравоохранения; с возможностью участвовать в подготовке будущих специалистов; с экономической выгодой, которая проявляется в сокращении затрат на дополнительное обучение выпускников.

Нами был проведен анализ актуальных моделей социального партнерства, реализуемых в медицинских колледжах Краснодарского края, Санкт-Петербурга, Стерлитамака, который позволил выделить общие аспекты, характеризующие деятельность образовательных учреждений:

- основными целями социального партнерства является поиск дополнительных возможностей для улучшения условий качественной профессиональной подготовки специалиста, создание баз для

практики студентов и содействие трудоустройству выпускников;

- в основе построения модели социального партнерства лежат социальный диалог между организациями, единство требований к студентам со стороны преподавателя и сотрудников медицинской организации, участие медицинских работников в обучении и оценке качества подготовки студентов, совместная работа в рамках конференций, конкурсов и круглых столов;

- реализация социального партнерства через долгосрочные договоры о совместной подготовке кадров, включающие прохождение практик, привлечение специалистов к учебному процессу, создание фокус-групп для разработки вариативной части программы, участие в конкурсах, ярмарках вакансий и профориентационных мероприятиях, прохождение стажировок преподавателями колледжа на базе медицинской организации [4, с. 100; 5, с. 28; 6, с. 214].

В качестве примера рассмотрим медицинский колледж им. В. М. Бехтерева (г. Санкт-Петербург), в котором сформирована комплексная система социального партнерства, являющаяся частью образовательной программы колледжа. Важное направление такого партнерства – это организация производственных практик в реальных профессиональных условиях для качественной подготовки будущих выпускников. Медицинский колледж им. В. М. Бехтерева сотрудничает с 82 медицинскими организациями города, среди которых крупнейшие лечебные и научные учреждения: СПб НИИ скорой помощи имени И. И. Джанелидзе, СПб ГБУЗ «Введенская больница», многопрофильные стационары и поликлиники. Такое многообразие медицинских организаций-партнеров позволяет студентам в период прохождения производственной практики не только приобрести опыт профессиональной деятельности в различных направлениях будущей профессии, но и выбрать для себя место работы в определенном отделении. На базах медицинских организаций созданы учебные кабинеты с необходимым оборудованием, позволяющие проводить и учебные практики студентов. Также большая работа ведется в рамках профориентационной работы на базах медицинских организаций, проведения совместных мастер-классов, конкурсов, приобщения к профессиональным сообществам.

С целью анализа позитивного опыта социального партнерства при организации производственной практики студентов медицинского колледжа нами был использован метод фокус-

группы, который позволил собрать разнообразные мнения целевой аудитории в ходе группового обсуждения в СПб ГБПОУ «МК им. В. М. Бехтерева», что способствует более глубокому пониманию существующих проблем и выбору предложений по их решению [10, с. 91]. В нашем исследовании в состав фокус-группы вошли заведующий практикой и отделением дистанционного обучения, преподаватели профессиональных модулей, разрабатывающие программы производственных практик, методист, представители медицинской организации (главная и старшие медицинские сестры). Исследование проводилось с соблюдением этических норм: все участники подписали информированное согласие, а данные анонимизировались для защиты конфиденциальности. Модератор (исследователь) использовал полуструктурированную памятку по проведению обсуждения с открытыми вопросами.

В ходе исследования подтверждены необходимость и перспективы развития социального партнерства колледжа и медицинских организаций при организации производственных практик студентов в условиях трансформации среднего профессионального образования; участники осознают значимость взаимодействия для соответствия выпускников требованиям рынка труда, которые легко адаптируются в новых условиях профессиональной деятельности; выделены формы сотрудничества (совместные мероприятия, стажировки преподавателей, участие медицинских работников в учебном процессе); отмечено, что продуктивная практика возможна только при совместной работе обеих организаций (выбор базы и отделений, в зависимости от изучаемого профессионального модуля и формирования компетенций, указанных в программе практики; контроль и оценка результатов); обозначена потребность в согласовании механизмов взаимодействия всех субъектов производственной практики, что является основой социального партнерства, преобладающая роль в котором принадлежит медицинскому колледжу, и поиска новых форматов ее организации, например с использованием информационных технологий.

При работе фокус-группы были выявлены и проблемы в организации производственных практик студентов. Модератором (исследователем) было рекомендовано предложить решение данных проблем каждым участником фокус-группы; обсудить возможность внедрения информационных технологий в организацию про-

изводственной практики студентов для решения выявленных проблем. Высказанные суждения участников можно объединить в группы:

- расширение баз практик – увеличение количества медицинских организаций для сотрудничества с учетом получения ожидаемых результатов практики, прописанных в образовательных программах;
- совершенствование договорных взаимодействий между обеими организациями: организация практики студентов всех уровней и практических занятий на базах медицинских организаций (учебной, производственной, преддипломной), целевое обучение с заключением соответствующих договоров; волонтерская деятельность студентов под руководством опытных медицинских работников; согласование программ практики и планируемых результатов; в рамках договорного взаимодействия медицинские организации могут предоставлять студентам различные меры поддержки, включая материальные, оплату услуг дополнительного образования и профпереподготовки, содействие трудоустройству выпускников;
- усиление роли работодателей в обучении и оценке качества подготовки специалистов: привлечение медицинских работников к проведению практических занятий, руководство прохождением практики, участие в промежуточных и итоговых аттестациях, разработка единых критериев оценивания, внедрение системы наставничества для студентов на базах практики, проведение стажировок на базах медицинских организаций для преподавателей медицинского колледжа;
- внедрение новых форм организации практической подготовки: использование информационных технологий для создания постоянной системы мониторинга студентов обеими организациями, для улучшения взаимодействия и более быстрой коммуникации между всеми участниками, для получения обратной связи и корректировки в организации практик.

Подводя итог работы фокус-группы, следует отметить, что поставленные модератором (исследователем) вопросы вызвали активное обсуждение; участники высказывали мнение, основанное на опыте, результатах работы со студентами на базах практики и сотрудничества между медицинским колледжем и медицинской организацией. Результаты фокус-группового исследования свидетельствуют о том, что социальное партнерство выступает значимым фактором в системе профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа, что требует поиска новых форм взаимодействия между колледжем и медицинскими организациями.

Для дальнейшего раскрытия темы исследования важным является выделение этапов социального партнерства в организации производственной практики и определение деятельности каждого участника. Социальное партнерство понимается нами как продуктивное взаимодействие медицинского колледжа и медицинской организации, которое возможно только при совместной деятельности обоих учреждений во всех взаимосвязанных этапах при организации производственной практики. Выделение данных этапов и деятельности обеих организаций было проведено с целью систематизации процесса продуктивного сотрудничества образовательного учреждения и медицинской организации для обеспечения практико-ориентированной подготовки специалистов, с возможностью дальнейшего совершенствования образовательного процесса и материально-технической базы.

#### *I этап. Планирование практики.*

Представляет собой основу организации производственной практики. Образовательное учреждение играет важную координирующую роль: преподаватели профессиональных модулей разрабатывают программу практики, ставят цели, задачи, определяют содержание, образовательные результаты, необходимое оснащение, квалификацию руководителей практики, источники информации, разрабатывают фонд оценочных средств. Медицинская организация согласует и утверждает программы практики. Исходя из целей профессионального модуля и формирования необходимых компетенций, медицинский колледж выбирает базы практики, согласует сроки и продолжительность практики с медицинской организацией. В дальнейшем при позитивном результате заключаются договоры. Дальнейшая работа по организации производственной практики заключается в распределении студентов по базам практики, определении лиц, которые будут осуществлять руководство практикой.

#### *II этап. Подготовительный.*

На этом этапе осуществляется подготовка студентов, без которой невозможен выход на производственную практику: теоретическая (лекции) и практическая (проводятся практические занятия на базе медицинского колледжа в доклинических кабинетах с отработкой необходимых сестринских манипуляций). Образовательная организация несет ответственность за допуск студента на практику: он не должен иметь текущих задолженностей по профессиональному модулю, то есть

иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку. Со стороны медицинской организации данный этап подразумевает участие медицинских работников в учебном процессе (чтение лекций, проведение практических занятий) и в оценивании результатов подготовки студентов (участвуют в промежуточной аттестации). В завершении подготовительного этапа формируются учебные группы, которые распределяются по базам практики, в медицинской организации – непосредственно по рабочим местам. Каждая организация проводит инструктаж по технике безопасности и медицинской этике.

### *III этап. Реализация практики.*

Студенты проходят производственную практику в отделениях медицинской организации под руководством непосредственных руководителей и преподавателей колледжа, заполняют необходимую отчетную документацию. Каждая организация играет важную роль на данном этапе для достижения целей и решения задач производственной практики. Преподаватель медицинского колледжа выполняет не только контролирующую функцию, но и обеспечивает студентов, непосредственных руководителей на базах практики методической поддержкой.

### *IV этап. Оценка результатов.*

Деятельность обеих организаций заключается в анализе отчетной документации студентов, приеме дифференцированного зачета для оценки профессиональной подготовки после прохождения производственной практики. Данный этап является важным, так как при получении обратной связи от всех участников практического обучения, анализа результатов аттестации осуществляется корректировка образовательных программ, в том числе при выявлении проблем организации производственной практики.

Как видно из представленного содержания этапов социального партнерства, сформирована целостная система взаимодействия образовательного учреждения с медицинской организацией, которая органично интегрирована в образовательный процесс при организации производственных практик студентов. Находясь в тесном взаимовыгодном сотрудничестве, они обеспечивают качественную подготовку квалифицированных специалистов, что и является сутью понятия социального партнерства.

Медицинская организация включена в каждый этап социального партнерства: заключение договоров, распределение студентов на практику,

контроль за прохождением практики, заполнение документации и в конце практики – участие в промежуточной аттестации в виде дифференцированного зачета и экзаменов.

Медицинский колледж выполняет ряд функций: образовательную (организация теоретического и практического обучения, позволяющая обеспечить фундаментальную базу знаний и навыков студентам), координационную (установление продуктивного взаимодействия всех участников), методическую (разработка и корректировка образовательных программ, внедрение инновационных технологий обучения, разработка фонда оценочных средств, профессиональное развитие преподавательского состава).

Успешность социального партнерства возможна только при условии, если медицинские организации получают подготовленных специалистов, соответствующих современным требованиям, которые быстро адаптируются к работе; медицинский колледж – возможность актуализации образовательных программ и расширение ресурсов информационно-образовательной среды колледжа за счет медицинской организации; а выпускники – доступ к современному оборудованию, гарантированное трудоустройство и перспективы профессионального роста [11, с. 46].

Проведенное исследование показало, что социальное партнерство в организации производственной практики обеспечивает студентам возможность непосредственного погружения в профессиональную среду, получения реального опыта работы с современным оборудованием и технологиями, развития практических навыков под руководством опытных наставников, формирования профессиональной идентичности, благодаря чему у обучающихся формируются профессиональные компетенции, улучшается адаптация к условиям будущей деятельности, более развитые навыки коммуникации с пациентами, способность эффективно работать в команде и умение принимать ответственные решения.

Важно также отметить, что практика в рамках социального партнерства способствует формированию у студентов профессиональной этики и ответственности, стрессоустойчивости, способности к самообучению, навыков тайм-менеджмента, развитию критического мышления, повышает их мотивацию к профессиональному развитию, способствует более успешному трудоустройству после окончания обучения, улучшает качество подготовки специалистов и способствует развитию про-

фессионального сообщества, что делает данный подход незаменимым инструментом в подготовке квалифицированных специалистов [12, с. 131].

Подводя итог, подчеркнем, что социальное партнерство в медицинском среднем профессиональном образовании при организации производственных практик необходимо для обеспечения образовательным учреждениям приближения процесса обучения к профессиональной деятельности и обогащения информационно-образовательной среды; для студентов – получение качественной практико-ориентированной подготовки с гарантированным трудоустройством; для медицинских организаций – получение специалистов, способных без длительной адаптации и дополнительной переподготовки осуществлять профессиональную деятельность. Основными условиями успешной реализации социального партнерства являются: формирование баз медицинских организаций-партнеров; разработка механизмов взаимодействия между образовательным и медицинским учреждениями; организация и обеспечение

необходимых условий для обучения студентов в кабинетах, созданных непосредственно в медицинской организации; осуществление регулярных стажировок преподавателей профессиональных модулей на базах медицинских учреждений.

Целью дальнейшего научного исследования является выявление форм организации производственных практик, основанных на принципах продуктивного взаимодействия всех участников с использованием информационных технологий, что позволит совершенствовать механизмы подготовки специалистов в соответствии с требованиями современного рынка труда, расширить возможности взаимодействия между образовательной и медицинской организациями. Исследование приобретает особую актуальность в связи с процессами трансформации среднего профессионального образования и системы здравоохранения, поскольку применяемая традиционная форма организации производственных практик в процессе подготовки медицинских специалистов нуждается в обновлении.

### Список источников

1. Панкратов А. В., Юреникова И. В. Роль социального партнерства в подготовке конкурентоспособных кадров // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 33-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnogo-partnerstva-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov> (дата обращения: 08.07.2025).
2. Машкова М. Ю. Проекты социального партнерства в системе СПО. Лучшие практики социального партнерства // Потенциал развития механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями для региональных рынков труда: материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Кемерово, 7–8 ноября 2023 года / редкол.: Н. Ф. Апарина [и др.]. Кемерово, 2023. URL: [2023-potencial-razvitija-mehanizmov-vzaimodejstija-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf](https://2023-potencial-razvitija-mehanizmov-vzaimodejstija-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf) (дата обращения: 21.06.2025).
3. Шевалье С. О. Ресурсы работодателя в образовательном процессе: возможности и проблемы использования // Потенциал развития механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями для региональных рынков труда: материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Кемерово, 7–8 ноября 2023 года / редкол.: Н. Ф. Апарина [и др.]. Кемерово, 2023. URL: [2023-potencial-razvitija-mehanizmov-vzaimodejstija-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf](https://2023-potencial-razvitija-mehanizmov-vzaimodejstija-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf) (дата обращения: 21.06.2025).
4. Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А. Организация взаимодействия колледжа с социальными партнерами в интегрированной образовательно-производственной среде при подготовке квалифицированных рабочих // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. № 3 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodeystviya-kolledzha-s-sotsialnymi-partnerami-v-integrirovannoy-obrazovatelno-proizvodstvennoy-srede-pri> (дата обращения: 23.08.2025).
5. Прокофьева Т. Ф. Пути повышения качества совместной работы в рамках социального партнерства (из опыта работы) // Современные механизмы взаимодействия профессиональных образовательных организаций с социальными партнерами: материалы региональной научно-практической конференции, г. Волгоград, 15 октября – 19 ноября 2018 года. Волгоград, 2018. URL: [https://vmk1.ru/rabotniku/prepodavatelyu/Files/Konferenzii/Konferenzia\\_28.11-20.12.2019.pdf?ysclid=mey4kzre66659289846](https://vmk1.ru/rabotniku/prepodavatelyu/Files/Konferenzii/Konferenzia_28.11-20.12.2019.pdf?ysclid=mey4kzre66659289846) (дата обращения: 21.08.2025).
6. Сосновская А. К., Ротаренко И. В. Роль социального партнерства в профессиональной подготовке и трудоустройстве выпускников медицинского колледжа // Инновационная наука. 2015. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnogo-partnerstva-v-professionalnoy-podgotovke-i-trudoustroystve-vypusnikov-meditsinskogo-kolledzha> (дата обращения: 23.08.2025).
7. Крючкова Г. А. Социальное партнерство в профессиональном образовании // Теория и практика современной науки. 2022. № 12 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnyorstvo-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 08.07.2025).
8. Профессионалитет: [сайт]. URL: <https://xn--n1abdr5c.xn--p1ai/objects/meditsina/> (дата обращения: 21.05.2025).

9. Данилина Н. В., Бурцева О. И. Профессионалитет: новые горизонты развития Тобольского медицинского колледжа имени Володи Солдатовой // Клиническая эндоскопия. 2024. № 66 (3). URL: <https://doi.org/10.31146/2415-7813-endo-66-3-76-79> (дата обращения: 08.09.2025).

10. Корнаухова А. Д. Метод фокус-групп: обзор методологических аспектов // Символ науки. 2025. № 8-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-fokus-grupp-obzor-metodologicheskikh-aspektov> (дата обращения: 11.08.2025).

11. Михайлова Е. В. Система взаимодействия «Студент – Преподаватель – Работодатель» в учебном процессе: формы и задачи // Потенциал развития механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями для региональных рынков труда: материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Кемерово, 7–8 ноября 2023 года / редкол.: Н. Ф. Апарина и [др.]. Кемерово, 2023. URL: [2023-potencial-razvitiya-mehanizmov-vzaimodejstviya-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf](https://potencial-razvitiya-mehanizmov-vzaimodejstviya-poo-s-rabotodateljami-fin.pdf) (дата обращения: 21.06.2025).

12. Белоконов О. В. Оценка качества среднего профессионального образования с точки зрения работодателей // МНКО. 2019. № 3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-s-tochki-zreniya-rabotodateley> (дата обращения: 08.04.2025).

*Статья поступила в редакцию 17.11.2025; одобрена после рецензирования 24.02.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 17.11.2025; approved after reviewing 24.02.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

Михаил Михайлович Сыроквашин

Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, Россия, syrokvashinmm@bk.ru

## ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ КОНТЕКСТЕ

*Аннотация.* Цель статьи – исследовать возможности интеграции ИИ-инструментов для персонализации обучения на основе аудирования в профессиональном контексте. В качестве материала рассмотрены платформы ElevenLabs, Natural Reader и Twee. Применены методы анализа функционала и оценки качества создаваемого контента. Выявлены преимущества синтеза речи и адаптации заданий под обучающихся. Рассматриваются технические ограничения и подчеркивается значимость педагогической экспертизы создаваемого материала, что критически важно при системном подходе к применению современных ИИ-инструментов в обучении.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект; ИИ-инструменты; персонализированное обучение; аудирование; профессиональное образование; синтез речи; генеративные языковые модели; цифровая педагогика.

Mikhail M. Syrokvashin

Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia, syrokvashinmm@bk.ru

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR PERSONALIZING LISTENING TRAINING IN A PROFESSIONALLY ORIENTED CONTEXT

*Abstract.* The article explores the integration of AI tools to personalize learning through listening in a professional context. The study considers the platforms ElevenLabs, Natural Reader, and Twee as its material. The methods employed include functional analysis and quality assessment of generated content. The advantages of speech synthesis and the adaptation of tasks to learners' needs are identified. The article also addresses technical limitations and emphasizes the importance of pedagogical evaluation of the generated material, which is essential to a systematic approach to the use of contemporary AI tools in education.

*Keywords:* artificial intelligence; AI tools; personalized learning; listening comprehension; vocational education; speech synthesis; generative language models; digital pedagogy.

Современные реалии профессионального образования диктуют необходимость перехода от стандартизированных подходов к персонализированным методикам, что обусловлено растущим спросом на индивидуализацию обучения в условиях цифровой трансформации рынка труда [1; 2]. Рост спроса на индивидуализацию процесса обучения связан с необходимостью подготовки специалистов, способных оперативно адаптироваться к быстро меняющимся требованиям отраслей. Стандартные курсы зачастую игнорируют различия в когнитивных стилях, профессиональных задачах и уровне языковой подготовки, персонализация превращается не просто в педагогический тренд, а в стратегическую необходимость [3]. Особую роль в этом процессе играет развитие навыков аудирования как ключевого компонента профессиональной коммуникации. Например, юристы международного права сталкиваются с необходимостью точного восприятия устных договоренностей на переговорах, где неточности и ошибки в интерпретации терминов могут привести к правовым рискам. Маркетологам необходимо проводить анализ речевых паттернов в реклам-

ных роликах с целью определения эмоциональных триггеров целевой аудитории. IT-специалистам зачастую необходимо участие в англоязычных вебинарах и совещаниях, где скорость восприятия технической лексики напрямую влияет на качество и адекватность выполнения проектов. Традиционные методы обучения, основанные на статичных аудиозаписях и шаблонных упражнениях, не способны обеспечить гибкость, требуемую для отработки таких узкоспециализированных сценариев [4]. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) открывают новые горизонты для преодоления этих ограничений. Современные ИИ-платформы, такие как генеративные языковые модели (например, GPT-4 или DeepSeek) и нейросети для синтеза речи, позволяют создавать адаптивный текстовый и аудиоконтент, учитывающий не только уровень владения языком, но и профессиональную специфику. Применение ИИ-инструментов при разработке материалов, а также анализ ошибок и восприятие терминов в процессе работы с созданными материалами позволяет в режиме реального времени оптимизировать и подобрать лексический материал и адаптировать

сложность заданий, фактически тем самым формируя индивидуальные образовательные траектории [5]. Это делает возможным создание профессионально ориентированных диалогов для юристов, которые имитируют реальные переговоры с носителями различных акцентов, или создание подкастов для IT-специалистов с акцентом на актуальную и узкоспециализированную лексику (например, связанную с искусственным интеллектом или блокчейном). Таким образом, использование комбинации ИИ-инструментов фактически обеспечивает обратную связь и сокращает разрыв между академическими знаниями и практическими навыками, необходимыми в реальной профессии.

Комплексный анализ возможностей ИИ для персонализации обучения для создания профессионально ориентированных материалов для аудирования и разработки иных учебных материалов требует рассмотрения ряда задач. Прежде всего, необходимо определить ключевые принципы интеграции ИИ-инструментов в персонализацию создаваемых материалов, включая адаптацию их содержания под когнитивные профили учащихся, а также учесть профессиональные требования конкретных дисциплин. Необходимо также учесть технические аспекты и возможности использования генеративных языковых моделей для генерации аудиоскриптов, текстов заданий и гайдов для отработки произношения сложных терминов, на базе которых будет затем происходить непосредственная подготовка и создание аудиоматериалов в специализированных нейросетях для синтеза речи. Следующая задача фокусируется на апробации разработанных материалов в условиях языкового класса. Решение этих задач позволяет сформировать методологическую базу для масштабирования персонализированных подходов в профессиональном языковом образовании, минимизируя разрыв между академической подготовкой и реальными требованиями рынка труда. Необходимо отметить, что концепция персонализированного обучения, зародившаяся в рамках индивидуализированного подхода середины XX века, на данный момент претерпела значительную эволюцию под влиянием цифровых технологий [6]. Первоначально фокус сводился к дифференциации учебных планов, однако современные адаптивные системы, основанные на алгоритмах машинного обучения, позволяют динамически корректировать содержание, темп и сложность материалов. Такие подходы, как

микрообучение, делят образовательный контент на компактные модули, оптимизированные для поэтапного усвоения в условиях ограниченного времени [7]. Искусственный интеллект позволяет трансформировать соответствующий подход посредством создания алгоритмов для создания профессионально ориентированных материалов (аудиоскриптов, текстов для аудирования и гайдов, ориентированных на фонетическую отработку произношения профессиональной лексики). Например, использование ИИ-инструментов для подготовки материалов к занятиям позволяет создавать персонализированные задания для отработки произношения отдельных слов, вызывающих трудности у обучающихся, диалоги и аудиоскрипты на основе текстов, которые используются в рабочих учебных программах.

Специфика обучения аудированию в профессиональных контекстах варьируется в зависимости от направления подготовки студентов [8]. Так, юристы сталкиваются с необходимостью распознавания быстрой речи в международной деятельности (арбитражные процессы, создание контрактов и договоров), где точность интерпретации может влиять на трактовку договоренностей и соглашений. Подготовка маркетологов требует формирования навыков анализа эмоциональных нюансов в рекламных презентациях, а обучение IT-специалистов – умения восприятия технической лексики в англоязычных подкастах, презентациях и вебинарах. Традиционные методы, такие как прослушивание записей, чаще всего игнорируют профессиональную специфику, предлагая универсальные материалы, слабо связанные с реальными задачами [9]. Это приводит к возникновению разрыва между академической подготовкой и практическими требованиями рабочих сценариев.

Использование современных ИИ-инструментов, таких как генеративные языковые модели (например, GPT-4 и DeepSeek), а также популярных платформ, таких как ElevenLabs, NaturalReader и Twee, при разработке и создании учебных материалов позволяет в значительной степени решить указанную проблему. Внедрение технологий на базе генеративных языковых моделей позволяет создавать учебные материалы, учитывающие не только уровень владения языком, но и профессиональные интересы обучающихся, формируя тем самым связь между лингвистическими навыками и предметной областью. Так, платформа ElevenLabs специализируется на синтезе аудио с вариативными интонациями, что представляется важным для имитации

реальных профессиональных сценариев, таких как юридические переговоры или технические презентации. Платформа NaturalReader позволяет конвертировать созданные аудиоскрипты в аудиоформат с настройкой скорости воспроизведения, что позволяет адаптировать создаваемые аудиоматериалы под индивидуальные когнитивные особенности обучающихся. Платформа Twee позволяет создавать упражнения для развития навыков во всех четырех видах речевой деятельности, путем автоматизированного создания языковых и речевых заданий (например, заданий по заполнению пропусков в транскриптах или подбор синонимов в контексте изучаемой профессиональной лексики). Гибкость ИИ-инструментов делает возможной глубокую контекстуализацию посредством привязки создаваемых учебных материалов непосредственно к имеющимся учебным программам вузов. Например, интеграция аудиогидов по произношению в курсы международного права или добавление технических докладов в программу подготовки будущих инженеров в СГУПС.

Для минимизации ошибок и обеспечения педагогической ценности материалов, создаваемых с помощью генеративных ИИ, необходима разработка структурированных шаблонов (промтов). Процесс их создания и применения является итеративным и включает следующие этапы:

1. Разработка промпта: инициируется преподавателем-лингвистом, который определяет дидактическую цель, контекст и параметры будущего материала (например, «диалог уровня В2 на тему заключения контракта между юристом и клиентом, включающий 5 ключевых терминов из глоссария»). На этом этапе целесообразно привлечение эксперта в предметной области (например, практикующего юриста) для верификации профессиональной аутентичности сценария и лексики. Полученная спецификация формализуется в виде детализированного текстового запроса (промта) с четкими инструкциями для языковой модели по стилю, структуре, лексическому наполнению и ограничениям.

2. Техническая реализация и тестирование: формализованный шаблон проверяется на практике. Преподаватель-лингвист с цифровыми компетенциями обеспечивает его корректную интеграцию с выбранными синтезаторами речи. Результат генерации проходит проверку преподавателем на соответствие методическим задачам и языковым нормам.

3. Контроль качества учебных материалов: каждый шаблон не является статичным. На ос-

нове обратной связи от пилотного применения (например, в ходе апробации, описанной выше) и анализа ошибок студентов шаблон может уточняться и дорабатываться, причем данный процесс может обеспечиваться не разовой, а циклической экспертизой и является неотъемлемой частью учебного процесса.

Для оценки педагогической эффективности предложенного подхода была проведена апробация материалов, в которой приняли участие 62 студента первого курса СГУПС (направление «Юриспруденция»), разделенные на контрольную и экспериментальную группы. Целью являлась сравнительная оценка влияния персонализированных ИИ-генерируемых материалов на развитие навыков аудирования профессиональной лексики. В экспериментальной группе обучение строилось на основе адаптивных материалов, созданных с использованием связки генеративных языковых моделей (для создания сценариев диалогов и упражнений) и платформы NaturalReader (для синтеза аудио). Контент был сфокусирован на актуальной правовой тематике (законодательная система и Конституция РФ; законодательная, судебная и исполнительная власть в РФ) и адаптирован по сложности на основе входного тестирования. Контрольная группа работала с традиционными аудиоматериалами из учебных пособий общего правового профиля. Эксперимент длился 16 недель в рамках регулярных занятий по иностранному языку. Итоговое тестирование показало, что студенты экспериментальной группы демонстрируют статистически значимое ( $p < 0,05$ ) улучшение результатов в заданиях на распознавание целевой профессиональной лексики – в среднем на 18 % выше, чем в контрольной группе. Наиболее заметный прогресс (22 %) был зафиксирован в заданиях, требующих понимания речи в условиях фоновых шумов, имитированных при синтезе аудио. Анкетирование также выявило более высокий уровень вовлеченности и субъективной оценки полезности занятий в экспериментальной группе. Полученные данные подтверждают потенциал персонализированных ИИ-материалов для целенаправленного развития профессиональных навыков аудирования. Однако исследование также выявило и ограничения: часть студентов отмечала определенную искусственность интонации в синтезированных материалах, что указывает на необходимость дальнейшей технической доработки инструментов и важность смешанного использования с аутентичными за-

писями. Проведенное пилотное исследование демонстрирует практическую эффективность интеграции ИИ-инструментов для персонализации учебного процесса. Результаты апробации материалов, продемонстрировавшие улучшение в освоении профессиональной лексики, служат важным аргументом в пользу дальнейшего использования ИИ-инструментов. Однако данные также подчеркивают, что технологический инструментарий не является самодостаточным. Его успешное применение требует методического проектирования учебного процесса, где генеративный ИИ выполняет роль мощного источника контента, а педагог-лингвист выступает куратором, осуществляющим финальную экспертизу материалов, педагогическую поддержку и мотивацию обучающихся. Таким образом, устойчивое развитие персонализированного обучения аудированию лежит не в плоскости выбора между традиционной и цифровой педагогией, а в гармоничной гибридации экспертного педагогического опыта и адаптивных возможностей искусственного интеллекта.

С другой стороны, использование ИИ-инструментов для создания персонально-ориентированных материалов по аудированию сопряжено с комплексом технических и педагогических сложностей [10; 11]. Качество синтезированного аудиоконтента зачастую требует ручной постобработки для устранения неестественных пауз или ошибок логического ударения в профессиональных терминах. Иногда генеративные модели могут воспроизводить смысловые неточности в специализированных текстах, что требует разработки алгоритмов тщательной верификации создаваемого контента, в том числе с привлечением экспертов предметных областей. Отдельным барьером становится доступ к передовым ИИ-платформам, указанным выше, в регионах, подверженных экономическим санкциям, что создает неравенство в образовательных возможностях [12]. В свою очередь, педагогические аспекты связаны с необходимостью перестройки традиционных методик преподавания. Преподаватели иностранных языков сталкиваются с задачей интеграции автоматизированных систем в учебный процесс, используя ИИ-платформы в качестве инструмента создания дополнительных материа-

лов для аудирования, а не замены традиционных методов. Для минимизации ошибок в генерируемых материалах требуется разработка шаблонов с четкими параметрами использования определенной лексики и грамматических структур, соответствующих профессиональной направленности образовательных программ.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование ИИ-инструментов обладает значительным потенциалом для персонализации обучения аудированию в профессионально ориентированном контексте, однако его реализация сопряжена с техническими и методологическими вызовами. Проведенный анализ демонстрирует, что ИИ-инструменты способны генерировать аудиоматериалы, адаптированные под специфику различных профессий, и обеспечивать динамическую корректировку содержания разрабатываемых материалов практически в режиме реального времени. Для разработчиков учебных материалов критически важно совершенствовать качество генерации аудиоматериалов, уделяя внимание интонационной точности и контекстуальной релевантности контента. Перспективы развития предложенного подхода могут быть связаны с автоматизацией создания многоуровневых учебных комплексов, включающих аудиоскрипты, глоссарии и ситуативные задания, генерируемые на основе анализа потребностей конкретной профессиональной группы. Интеграция с технологиями обработки естественного языка позволит точнее адаптировать аудиоматериалы под диалектные особенности и профессиональный жаргон, используя корпуса специализированных текстов для обучения моделей. Однако успех этих инноваций зависит от технической оптимизации алгоритмов и разработки открытых стандартов для совместимости платформ. Особую роль в данном вопросе имеет повышение точности синтеза речи для узкоспециализированных дисциплин и разработка инструментов для автоматической адаптации учебных материалов под меняющиеся требования рынка труда. Только сбалансированный подход, объединяющий технологический прогресс с педагогической экспертизой, обеспечит устойчивое развитие персонализированного обучения аудированию.

### Список источников

1. Зайцева Н. В., Мачинский В. А. Использование искусственного интеллекта в обучении английскому языку: адаптивное обучение и персонализация контента // Человек. Социум. Общество. 2025. № 5. С. 34–39.

2. Aleynikova D. V., Yarotskaya L. V. AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning // *Tambov University Review: Series Humanities*. 2024. Vol. 29, № 1. P. 46–56.
3. Жукова М. С., Сорокоумова Г. В. Искусственный интеллект как инструмент стимуляции критического мышления в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 84-3. С. 403–405.
4. Зубков А. Д., Сыроковашин М. М. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы // *Мир педагогики и психологии*. 2025. № 3. С. 102–111.
5. Использование мнемотехник в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов / Р. О. Агавелян, Е. П. Кобелева, Е. А. Стучинская, Е. В. Душинина // *Сибирский педагогический журнал*. 2022. № 4. С. 38–50.
6. Балмасова Т. А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку // *Вестник педагогических наук*. 2022. № 8. С. 224–227.
7. Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н., Комкова А. С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2022. № 6-1. С. 6.
8. Зубков А. Д., Сыроковашин М. М. Феномен «перевернутого класса» в обучении иностранным языкам в вузе // *Мир педагогики и психологии*. 2025. № 3. С. 153–160.
9. Глумова Е. П., Жигалев Б. А., Морозова М. А. Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов // *Язык и культура*. 2024. № 65. С. 143–166.
10. Кирякова О. А. Интеллектуальные ресурсы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // *Сибирский учитель*. 2024. № 3 (154). С. 25–29.
11. Кирякова О. А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза // *Сибирский учитель*. 2022. № 1 (140). С. 17–25.
12. Долгова Н. И. Организация образовательного процесса по иностранному языку для студентов института профессионального образования по модели смешанного обучения // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2023. № 3 (56). С. 31–36.

*Статья поступила в редакцию 15.06.2025; одобрена после рецензирования 30.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 15.06.2025; approved after reviewing 30.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.02

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-63-69

Елена Юрьевна Брель

*Российская академия образования, г. Москва, Россия, brelelena@mail.ru*

Светлана Вячеславовна Гани

*Российская академия образования, г. Москва, Россия, sgani@mail.ru*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК РЕСУРС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования психолого-педагогического сопровождения как ресурса воспитательной работы в вузах РФ. Выявлены ключевые факторы риска деструктивного поведения первокурсников (тревожность вследствие негативного медиаконтента, употребление ПАВ, дефицит социальной поддержки), связанные с учебными и социальными стрессорами. На основе опроса 263 студентов и анализа деятельности психологических служб вузов описаны приоритетные профилактические мероприятия: просвещение, групповые тренинги, студенческие сообщества, программы для обучающихся групп риска. Отмечен высокий уровень цифровизации и межведомственного взаимодействия в деятельности психологических служб вузов.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение; воспитательная работа; деструктивное поведение; студенты вуза; профилактика рисков; психологическая служба; ценностные ориентиры; цифровая среда.

Yelena Yu. Brel

*The Russian Academy of Education, Moscow, Russia, brelelena@mail.ru*

Svetlana V. Gani

*The Russian Academy of Education, Moscow, Russia, sgani@mail.ru*

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A RESOURCE FOR STUDENT DEVELOPMENT WORK AT THE UNIVERSITY

*Abstract.* The article presents the findings of a study on psychological and pedagogical support as a resource for student development work in Russian universities. The study identifies the key risk factors for destructive behavior among first-year students, including anxiety caused by negative media content, psychoactive substance use, and a lack of social support, all of which are associated with academic and social stressors. Based on a survey of 263 students and an analysis of the work of university psychological support services, the article outlines the priority areas of preventive intervention, including psychoeducation, group training sessions, student communities, and programs for students at risk. The article also highlights the high level of digitalization and interagency cooperation in the work of university psychological services.

*Keywords:* psychological and pedagogical support; student development work; destructive behavior; university students; risk prevention; psychological service; value orientations; digital environment.

Университет сегодня выступает пространством, где образовательная, воспитательная и социализирующая деятельность формируют единую систему, нацеленную на развитие личности и профилактику деструктивных проявлений студенческой молодежи [1]. Особая роль в этом комплексном процессе принадлежит воспитательной составляющей, которая обеспечивает формирование ценностных ориентиров и социальных компетенций будущих специалистов [2].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет воспитание как деятельность, обеспечивающую развитие обучающегося на основе

духовно-нравственных ценностей, норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Таким образом, одной из основных целей современного образования является формирование внутренней позиции молодого гражданина, способного к ответственному самоопределению.

В Указе Президента РФ определены основные базовые ценности – от достоинства личности до коллективизма и взаимопомощи – и акцентируется необходимость их защиты от деструктивных идей и моделей поведения [3]. Примерная рабочая программа воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования ориентирова-

на создание целостной воспитательной системы, обеспечивающей развитие личностных, культурно-нравственных и профессиональных качеств обучающихся [4]. Согласно Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования среди приоритетных направлений выделены содействие укреплению духовно-нравственной сферы, проведение мероприятий по оценке рисков, профилактике и коррекции агрессивного и аутоагрессивного поведения обучающихся, а также формирование у них стойкого негативного отношения к употреблению психоактивных веществ [5]. Профилактика деструктивных проявлений (рискованного поведения, зависимостей, экстремистских установок) требует перехода от эпизодических психолого-педагогических мероприятий к системе воспитательных событий. На уровне высшего образования это означает переход к активному проектированию образовательной среды, способной прививать обучающемуся не только академические, но и ценностные смыслы.

Реализация указанных задач возможна лишь при условии, что воспитательная работа в вузе будет спроектирована и задействована как системный ресурс профилактики деструктивных проявлений и формирования устойчивой системы ценностей у студентов.

Переход к обучению в вузе представляет собой важный жизненный рубеж, сопровождаемый интенсификацией учебной нагрузки, перестройкой ценностно-смысловых ориентиров и изменением привычных социальных ролей молодого человека. Такие факторы, как снижение контроля со стороны родителей, неумение самостоятельно распределять учебную нагрузку, трудности в освоении учебного материала и коммуникации с преподавателями и одногруппниками, повышают вероятность вовлечения студентов в различные формы деструктивного поведения – от академического мошенничества, химических и нехимических аддикций до аутоагрессивных и суицидальных проявлений [6; 7; 8; 9; 10; 11]. Недостаток социальной поддержки в связи с переездом из родного города, семейной обстановки в общежитие университета могут приводить к субъективному переживанию одиночества, возникновению психосоматических заболеваний, формированию зависимостей [12; 13]. Кроме того, тревогу вызывает влияние информационной среды: регулярное воздействие негативных новостей в средствах массовой информации и сети Интернет повышает ситуативную тревожность и зачастую принимает форму

думскроллинга – патологической тяги к потреблению негативного контента, что способствует росту тревожности и депрессивных расстройств в студенческом возрасте [14; 15; 16].

Эффективная профилактика и устойчивое снижение различных форм деструктивного поведения в студенческой среде достигаются не через карательные меры, а посредством создания воспитательной среды, основанной на принципах субъектности, ценностно-ориентированного образования и психолого-педагогической поддержки [17; 18]. Создание такой среды требует комплексного участия администрации и профессорско-преподавательского состава вуза, студентов-наставников и психологических служб, а также выстраивания межведомственного взаимодействия с медицинскими и правовыми структурами [19].

В настоящий момент остаются недостаточно изученными вопросы оценки долгосрочного эффекта воспитательных программ, интеграции цифровых платформ сопровождения и подготовки преподавателей к роли фасилитаторов воспитательной среды, что, по сути, является вопросом повышения их психолого-педагогической компетентности [21; 22]. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку унифицированных шкал, оценивающих эффективность воспитательной работы в вузе, а также углубленный анализ цифровых форматов воспитательной работы.

Исследование было проведено в 2024/25 учебном году в рамках комплексного мониторинга актуального состояния психолого-педагогического сопровождения обучающихся в системе высшего образования Российской Федерации. В ходе работы проведен анализ факторов рисков возникновения деструктивного поведения, а также оценка психолого-педагогических мероприятий как ресурса воспитательной работы в вузе.

В исследовании приняли участие 263 студента-первокурсника в возрасте 17–18 лет (170 девушек и 93 юноши). Опрос проводили в онлайн-формате с помощью платформы «Анкетолог».

Нами была разработана анкета, включающая три блока вопросов, касающихся различных факторов риска возникновения деструктивного поведения. Первый блок позволяет оценить социальные факторы, которые могут провоцировать риск возникновения деструктивного поведения у студента, поступившего в университет: особенности межличностного взаимодействия в семье и образовательной организации, влияние информационной

среды, смены места жительства. Второй блок касается личностных качеств и психологических особенностей студентов: коммуникативных навыков, субъективного ощущения одиночества, социального пессимизма. Третий блок вопросов позволяет выявить отношение обучающихся к различным формам отклоняющегося поведения (аддитивному, рискованному, самоповреждающему и т. д.).

Для оценки психолого-педагогических мероприятий как профилактики деструктивных проявлений в образовательных организациях высшего образования использовали комплексный опрос руководителей и сотрудников психологических служб 14 университетов. Проведен анализ основных направлений мероприятий, реализуемых в рамках деятельности психологических служб, включения в работу цифровых технологий, особенностей межведомственного взаимодействия.

Для статистического анализа данных использовали U-критерий Манна – Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

Исследование проводили с соблюдением принципов добровольности и конфиденциальности. Все процедуры соответствовали этическим стандартам психологических исследований и требованиям защиты персональных данных несовершеннолетних участников.

Проведенное исследование выявило значимые факторы риска деструктивного поведения студенческой молодежи и позволило установить следующие закономерности.

Анализ первого блока вопросов показал, что наиболее распространенным фактором, вызывающим у студентов беспокойство и напряжение, оказались информационные угрозы. Более половины студентов (55,1 %) указывают на негативное воздействие тревожных новостей в СМИ и сети Интернет, что подтверждает значимость цифровой среды как агента социализации современной молодежи, а также весомого стресс-фактора. Из 144 человек, отметивших данный фактор как негативный, 77,78 % составляют девушки (различия по данному показателю между юношами и девушками статистически значимы ( $p < 0,001$ )).

Также особого внимания заслуживает ситуация студентов-первокурсников, 10,27 % которых столкнулись со сменой места жительства в связи с поступлением в университет. Кроме того, 9,13 % респондентов отметили, что их взаимоотношения с родителями можно охарактеризовать как напряженные и сложные. На случаи травли, социального

избегания, конфликты с преподавателями, учебные трудности указали 10,65 % первокурсников.

По второму блоку вопросов были получены следующие данные. Социальный пессимизм (негативные ожидания от будущего, убеждение, что окружающие люди не помогут в случае проблем, мысли о несправедливом мироустройстве) присущ 12,93 % респондентов. Различия между группами юношей и девушек по данному параметру статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Юноши в большей степени склонны к мрачной оценке окружающей действительности, чем девушки (61,76 % и 38,24 % соответственно).

На высокий уровень субъективного ощущения одиночества указали 9,51 % первокурсников (различия по группам юношей и девушек статистически не значимы).

Корреляционный анализ по первому и второму блокам анкеты показал, что коммуникативные трудности, с которыми сталкивается молодой человек при переходе в новую образовательную среду (на них указали 11,02 % респондентов), связаны с субъективным ощущением одиночества ( $r = 0,680$ ,  $p < 0,001$ ), что подчеркивает важность развития социальных навыков в системе профилактики.

Также выявлена значимая корреляция между сменой места жительства и развитием социального пессимизма ( $r = 0,546$ ,  $p < 0,001$ ), что указывает на серьезные адаптационные вызовы.

Фактор семейного неблагополучия имеет положительную корреляцию с пессимистичным взглядом на окружающий мир (социальный пессимизм):  $r = 0,466$ ,  $p < 0,001$ ; кроме того, была выявлена положительная корреляция данного фактора с субъективным ощущением одиночества ( $r = 0,504$ ,  $p < 0,001$ ).

Неблагоприятная психологическая обстановка в образовательной организации связана с социальным пессимизмом ( $r = 0,585$ ,  $p < 0,001$ ) и уходом в социальные сети ( $r = 0,338$ ,  $p < 0,001$ ).

Ответы на третий блок вопросов показали, что процент студентов, сталкивающихся с употреблением психоактивных веществ в компании сверстников, в данной выборке достаточно высок (33,1 %), при этом положительно относятся к употреблению ПАВ 11,02 % опрошенных первокурсников (различия по полу статистически не значимы). Это может свидетельствовать о нормализации данного типа поведения в молодежной среде и создавать дополнительное давление на тех, кто пытается избежать подобных практик.

Факт чрезмерного использования сети Интернет, в основном с целью просмотра социальных сетей, отметили 50,2 % участников опроса.

Почти половина респондентов (44,11 %) отметили, что положительно относятся к жестким ограничениям в пище (18,63 % – 49 человек, из них 83,67 % – девушки; различия по полу значимы при  $p < 0,001$ ) и перееданию, если последнее помогает снять эмоциональное напряжение (25,5 %; статистически значимых различий по полу не выявлено). Здесь необходимо уточнить, что, отвечая на вопросы об ограничениях в пище, студенты отмечали необходимость придерживаться жесткой диеты, даже если это может нанести серьезный ущерб здоровью.

Значительная доля первокурсников (23,95 %) демонстрирует положительное отношение к самоповреждающему поведению, что может являться индикатором психологического неблагополучия и недостаточно сформированных способов эмоциональной саморегуляции. По данному показателю выявлены значимые статистические различия между девушками и юношами ( $p < 0,01$ ) – девушки значимо чаще склонны положительно относиться к самоповреждениям (порезы, ожоги), чем юноши.

Об увлечении азартными онлайн-играми сообщили 10,65 % обучающихся. 17,11 % респондентов положительно относятся к различным формам рискованного поведения, без которой жизнь кажется им слишком пресной. Азартные игры и рискованное поведение значимо чаще одобряют юноши, чем девушки (уровень значимости различий  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно).

Корреляционный анализ выявил системный характер рисков деструктивного поведения среди студентов. Положительное отношение к употреблению ПАВ выступает центральным элементом, демонстрируя высокие положительные корреляции с одобрением рискованного поведения ( $r = 0,665$ ,  $p < 0,001$ ), склонности к азартным играм ( $r = 0,662$ ,  $p < 0,001$ ), ограничениям в пище ( $r = 0,630$ ,  $p < 0,001$ ) и положительному отношению к самоповреждающему поведению как способу совладания с ситуациями стресса ( $r = 0,626$ ,  $p < 0,001$ ). Положительные средние корреляции фактора позитивного отношения к употреблению ПАВ отмечены в связи с факторами чрезмерного использования Интернета ( $r = 539$ ,  $p < 0,001$ ) и переедания как способа справиться с негативными эмоциями ( $r = 507$ ,  $p < 0,001$ ).

Отметим, что социальный пессимизм выступает во взаимосвязи с одобрением респондентами

большинства форм деструктивного поведения, особенно с положительным отношением к употреблению ПАВ ( $r = 0,353$ ,  $p < 0,001$ ). Негативные установки по отношению к социальному окружению усиливают готовность студентов применять рискованные способы регуляции эмоционального состояния, что требует включения в профилактические программы элементов социально-психологической поддержки и работы по формированию позитивных установок и ценностей.

Мониторинг деятельности психологических служб университетов позволил оценить роль психолого-педагогических мероприятий в качестве профилактического ресурса деструктивных проявлений среди студентов-первокурсников.

Анализ показал, что половина психологических служб (50 %) была создана менее двух лет назад, что свидетельствует об относительной молодости системы психолого-педагогического сопровождения в высшем образовании. При этом средний стаж работы служб составляет 5,8 лет, что указывает на наличие как опытных (например, в одном из вузов психологическая служба существует 21 год), так и недавно созданных подразделений.

На основе анализа мероприятий, реализуемых психологическими службами университетов, были выделены те, которые могут эффективно профилировать риск различных форм деструктивного поведения в молодежной среде. Основные категории и примеры таких мероприятий представлены в таблице ниже.

Приоритетными направлениями в большинстве вузов являются:

- Здоровьесбережение и профилактика стресса (реализуется 100 % вузов) – включает работу с тревожными состояниями, управление стрессом, профилактику эмоционального выгорания.
- Адаптация первокурсников (реализуется 71,4 % вузов) – психолого-педагогическое сопровождение периода вхождения в университетскую среду, что также помогает справляться студентам со стрессовыми ситуациями.
- Профилактика наркозависимости и употребления ПАВ (реализуется 57,1 % вузов) – данное направление работы особенно актуально в контексте высокого процента употребления ПАВ в молодежной среде.

Современные вызовы отражены в специализированных программах:

- Программы для участников СВО и их семей реализуются в 21,4 % вузов.

• Программы адаптации иностранных студентов представлены в 28,6 % вузов.

• Антиэкстремистские программы в связи с угрозами вовлечения молодежи проводятся в 28,6 % вузов.

Значительный ресурс для профилактики деструктивных проявлений среди студентов представляет волонтерское движение: в 6 вузах из

14 (42,9 %) привлекают студентов-волонтеров (обучающихся по программе бакалавриата «Психология» или программам специалитета «Клиническая психология», «Психология служебной деятельности») к проведению просветительских мероприятий. Общее количество волонтеров-психологов в 6 вузах составляет 160 человек.

### Основные категории психолого-педагогических мероприятий

Категория	Примеры мероприятий	Влияние на факторы риска
Психологическое просвещение	Лекции и семинары по психологическому и физическому здоровью, управлению эмоциями и стрессом; публикации в социальных сетях; дискуссии и круглые столы по актуальным темам	Информирование студентов о психологических аспектах здоровья снижает их уязвимость к деструктивным формам поведения
Групповые формы работы	Арт-терапевтические занятия; тренинги командообразования и коммуникативных навыков; адаптационные тренинги и программы для первокурсников; тренинги по профилактике стресса и развитию навыков саморегуляции	Групповая работа помогает справляться с субъективным ощущением одиночества, улучшает коммуникативные навыки, снижает стрессовые состояния и способствует социальной адаптации
Деятельность студенческих сообществ и клубная работа	Психологические клубы и дискуссионные группы; киноклубы и книжные клубы; волонтерские сообщества; клубы самопомощи; студенческие психологические организации	Участие в клубах и сообществах формирует позитивную социальную среду, снижает риски деструктивных форм поведения за счет погружения в социально значимые формы деятельности
Специализированные программы	Программы для участников СВО и их семей; программы для студентов группы риска; программы адаптации для иностранных студентов; программы для студентов с ОВЗ	Адресные программы работают с конкретными группами риска, предоставляя целенаправленную поддержку и снижая факторы уязвимости
Программы, направленные на формирование позитивных ценностей	Программа ответственного и безопасного поведения в студенческой среде, развивающая ценности самосохранения и социальной ответственности; формирование ценностей коллективной солидарности и бережного отношения к собственной жизни и здоровью; формирование ценностей эмпатии, взаимопомощи и психологической поддержки; воспитание ценностей патриотизма и взаимоподдержки в условиях социального риска; развитие ценностей гражданской солидарности и противодействия деструктивным идеологиям; формирование ценностей заботы о собственном физическом и психологическом благополучии; формирование ценностей уважения и толерантности к другим	Программы повышают психологическую устойчивость и способствуют формированию социально-ответственного поведения у студентов, снижая их уязвимость к тревоге, депрессии и деструктивным формам поведения

Работу психолого-педагогических служб вуза характеризует высокий уровень цифровизации: 85,7 % вузов имеют группы в социальной сети «ВКонтакте», 57,1 % ведут телеграм-каналы для коммуникации со студентами, 78,6 % используют цифровые платформы для психологической диагностики и консультирования.

Психологические службы вузов активно развивают сетевое взаимодействие с медицинскими учреждениями, органами социальной защиты, правоохранительными органами. Внутривузовское сотрудничество включает работу с факультетами, кафедрами, центрами карьеры, правовы-

ми отделами, центрами сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное исследование позволило выявить комплекс основных факторов риска возникновения деструктивного поведения у первокурсников и наметить направления для повышения эффективности профилактической и воспитательной работы в университете.

Информационная среда является важным источником беспокойства и тревоги молодых людей 17–18 лет. Негативные сообщения и новости вызывают у студентов чувство постоянной угрозы и усиливают эмоциональную нагрузку. Для сни-

жения такого влияния необходимо развивать навыки медиаграмотности и поощрять осознанное ограничение времени, проводимого в новостных лентах, а также проводить тренинги по развитию навыков эмоциональной регуляции.

Адаптация к новой образовательной среде сопровождается состоянием социальной неуверенности и одиночества. Студенты, сменившие привычный круг общения, испытывают сложности в установлении контактов и доверии. Групповые программы поддержки, волонтерские инициативы и клубные встречи способны укрепить чувство принадлежности и помочь студентам выстроить новые социальные связи.

Семья является для первокурсника одним из важнейших ресурсов в ситуации стресса. Напряженные взаимоотношения с близкими усиливают чувство изоляции и способствуют возникновению социального пессимизма. Включение в программу психолого-педагогического сопровождения студентов и их родителей (законных представителей) элементов семейного консультирования и тренингов межличностного взаимодействия позволит во многом решить накопившиеся конфликты и повысить уровень доверия в семье.

Студенты склонны использовать разнообразные способы совладания со стрессом, от здоровых до деструктивных. Клубы самопомощи, группы арт-терапии, тренинги по развитию навыков эмоциональной саморегуляции, программы по формированию позитивных ценностей создают альтернативу деструктивным практикам.

Мониторинг деятельности психологических служб вузов показал, что многие образовательные организации активно развивают инфраструктуру поддержки: создают специализированные пространства, осваивают цифровые платформы, организуют просветительские и профилактические программы разного формата для различных целевых групп. Однако наблюдается необходимость в системном распространении лучших практик для работы с уязвимыми категориями – иностранными студентами, лицами с ограниченными возможностями, участниками боевых действий и их семьями.

Деятельность психологической службы вуза неразрывно связана с воспитательной работой, способствующей всестороннему развитию обучающихся. Практическая значимость исследования заключается в том, что показано, как деятельность психологических служб может способствовать не только снижению уровня тревожности и деструктивных проявлений в студенческой среде, но и являться ресурсом воспитательной работы, формируя у студентов устойчивые личностные и социально-психологические компетенции, необходимые для успешной учебы и будущей профессиональной карьеры.

Перспективным представляется проведение исследований оценки эффективности воспитательной работы, реализуемой через специально организованные психолого-педагогические мероприятия и цифровую интеграцию, а также прогнозирование влияния таких инициатив на академическую успеваемость, удовлетворенность жизнью, профессиональное и личностное самоопределение студентов.

### Список источников

1. Тафинцева Л. М. Социальная работа в вузе по профилактике деструктивного поведения в молодежной среде // Журнал педагогических исследований. 2023. № 6 (8). С. 21–26.
2. Платонова С. М. Развитие личности студентов в системе воспитательной работы вуза // Социальная педагогика. 2021. № 3. С. 50–53.
3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 10.08.2025).
4. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispsvo/education/> (дата обращения: 10.08.2025).
5. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/516/xdfty8026hfpsj25wku83syp6akmxd9.pdf> (дата обращения: 10.08.2025).
6. Дремова О. В. Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? // Университетское управление: практика и анализ. 2020. № 4 (24). С. 30–45.
7. Варенникова А. Д. Психолого-педагогическая работа как основа профилактики аддиктивного поведения студентов // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 93–98.
8. Латушкина Ю. А., Побокин П. А., Белашева Х. В. Особенности проявления телесных модификаций в студенческой среде // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4 (68). С. 131–136.
9. Лизунова Г. Ю., Заяц Н. М., Бондаренко М. А. Результаты исследования адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 110–113.

10. Факторы развития суицидального поведения студентов высших учебных заведений / К. А. Файзуллина, О. В. Вихристюк, Г. С. Банников, П. К. Яхъяева // Социальная и клиническая психиатрия. 2024. № 4 (34). С. 87–98.
11. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся / Т. Г. Фомина, Е. В. Филиппова, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова // Национальный психологический журнал. 2024. № 4 (19). С. 148–160.
12. Социальная поддержка как ресурс обеспечения субъективного благополучия студенческой молодежи / Е. К. Веселова, Е. Ю. Коржова, О. В. Рудыхина, Т. В. Анисимова // Социальная психология и общество. 2021. № 1 (12). С. 44–58.
13. Мишина М. М., Григорьева С. И., Губанов А. В. Интернет-зависимость и переживание одиночества современным молодым человеком // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2018. № 3 (7). С. 504–514.
14. Величковская С. Б. Особенности влияния негативной информации СМИ на уровень тревоги о здоровье у обучающихся вузов до и во время пандемии Covid-19 // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 1 (842). С. 96–106.
15. Иксанов Д. А., Крахотин И. В. Влияние думскроллинга на психическое состояние студентов // Актуальные исследования. 2022. № 50 (129:II). С. 104–108.
16. Doomscrolling Scale: its Association with Personality Traits, Psychological Distress, Social Media Use, and Wellbeing / S. A. Satici, E. G. Tekin, M. E. Deniz, B. Satici // Appl. Res. Qual. Life. 2022. Vol. 18, № 2. P. 833–847.
17. Чиговская-Назарова Я. А., Щенина Т. Е. Использование социальной рекламы в профилактике деструктивного поведения студенческой молодежи (на материале Глазовского государственного инженерно-педагогического университета им. В. Г. Короленко) // Вестник педагогического опыта. 2023. № 4 (58). С. 34–37.
18. Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior among the student youth (theory and practice of domestic studies) / Z. A-M. Albakova, V. A. Matanis, I. N. Zakasovskaia [and others] // Eurasia J Biosci. 2020. № 14. P. 4085–4093.
19. Астафурова О. А., Кулагина И. И., Харламова И. И. Организация внеучебной воспитательной работы в вузе // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. С. 46–49.
20. Лапшова А. В., Уракова Е. А., Семенова Д. М. Организационно-педагогические основы управления воспитательной работой в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (4). С. 161–163.
21. Руденко И. В., Писаренко Д. А. Инновационные воспитательные практики в цифровой среде вуза – пространстве взросления молодежи // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 1. С. 7–16.

*Статья поступила в редакцию 02.03.2026; одобрена после рецензирования 30.03.2026.; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 02.03.2026; approved after reviewing 30.03.2026.; accepted for publication 30.03.2026.*

Ольга Сергеевна Втюрина

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, kruteleva@yandex.ru

## ОПЫТ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ И ВНЕДРЕНИИ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ РАБОТЫ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Аннотация.* В статье обобщен многолетний региональный опыт по построению системы работы классов психолого-педагогической направленности. Рассмотрен процесс проектирования и внедрения ключевых компонентов системы: программно-содержательного, оценочного, методического. Описаны механизмы сетевого взаимодействия как принципа устойчивого функционирования системы. На основе ретроспективных данных демонстрируется результативность модели, выраженная в динамике численности обучающихся, институционализации механизма учета образовательных достижений при поступлении в вуз и формировании профессионального сообщества.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические классы; профессиональное самоопределение; допрофессиональная подготовка; педагогическая профессия; дополнительное образование детей; готовность к выбору педагогической профессии.

Olga S. Vtyurina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, kruteleva@yandex.ru

## THE OMSK OBLAST EXPERIENCE IN DESIGNING AND IMPLEMENTING AN INTEGRATED SYSTEM FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

*Abstract.* The article summarizes the region's long-standing experience in developing a system for specialized psychological and pedagogical classes. It examines the design and implementation of the system's key components: curricular and content-related, assessment-related, and methodological. The mechanisms of network-based collaboration are described as a principle underlying the system's sustainable functioning. Drawing on retrospective data, the article demonstrates the effectiveness of the model, as reflected in the growth in student enrollment, the institutionalization of a mechanism for recognizing educational achievements in university admissions, and the development of a professional community.

*Keywords:* specialized psychological and pedagogical classes; professional self-determination; pre-professional training; teaching profession; supplementary education for children; readiness to choose a teaching career.

Проблема дефицита педагогических кадров является актуальной для многих образовательных систем. Как показывают отечественные и зарубежные исследования, традиционные подходы к привлечению учителей – преимущественно финансовые стимулы (бонусы, подъемные, стипендии) – оказываются недостаточно эффективными, поскольку не затрагивают глубинные мотивационные механизмы выбора профессии [1; 2; 3].

Альтернативой и одновременно дополнением к финансовым инструментам выступает стратегия раннего погружения школьников в педагогическую деятельность. Системная допрофессиональная подготовка позволяет сформировать у обучающихся реалистичное представление о профессии и устойчивый интерес к ней еще до момента поступления в вуз. Как справедливо подчеркивает Л. В. Федяева, эффективное решение кадрового вопроса предполагает раннее профессиональное ориентирование и привлечение мотивированной молодежи в педагогические вузы еще на этапе школьного обучения [4]. Данный подход объективно требует тесной институциональной

интеграции между высшей школой и общеобразовательными учреждениями.

Реализация этой задачи представляет собой комплексный процесс, успешность которого обусловлена использованием различных инструментов профориентационного взаимодействия. К таким механизмам относятся: создание базовых кафедр вузов на площадках школ, функционирование предуниверсариев, проведение специализированных педагогических олимпиад и конкурсов, а также организация профильных психолого-педагогических классов и гимназий. Системное применение указанных форм работы создает необходимую среду для ранней идентификации и поддержки потенциального кадрового резерва для системы образования.

Одной из форм допрофессиональной подготовки являются специализированные классы, организаторами которых выступают предприятия или учреждения профессионального образования. Психолого-педагогические классы являются первичным звеном в стратегическом плане «школа – вуз – организация». Как показывают

исследования, эффективное университетское сопровождение включает не только методическую помощь, но и организацию конкурсного движения, профориентационных событий и образовательных мероприятий, что в комплексе создает специфическую развивающую среду для формирования осознанного профессионального выбора у старшеклассников [1].

Еще более актуальным развитие классов психолого-педагогической направленности становится в контексте появления профильного испытания для поступления в педагогические вузы, анонсированное министром просвещения С. С. Кравцовым в конце 2025 года [5]. Профильное испытание предполагает определенную степень готовности к выбору педагогической профессии, что является основной целью деятельности классов психолого-педагогической направленности.

Статья обобщает пятилетний опыт Омской области в проектировании и внедрении комплексной системы работы психолого-педагогических классов как ключевого элемента региональной модели ранней профессионализации будущих педагогов.

С 2020 года в сотрудничестве ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (далее – ОмГПУ) и БОУ ДО г. Омска «Центр творческого развития и гуманитарного образования “Перспектива”» осуществляется допрофессиональная подготовка в психолого-педагогических классах, которая реализуется в форме программы дополнительного образования «Пед?Класс!» [6]. Представленная программа ориентирована на решение триединой цели: формирование у обучающихся представлений о педагогических профессиях, содействие личностному и профессиональному самоопределению и обеспечению углубленной подготовки по психолого-педагогическому модулю для дальнейшей успешной адаптации в вузе и профессии.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих эффективность реализации программы, выступает реализация содержания на основе современных педагогических и информационных технологий, что актуализирует модель в контексте цифровой трансформации образования. Программа построена по модульному принципу, обеспечивающему логическую последовательность в формировании профессиональной идентичности будущего педагога: изучение модулей представляет собой эволюцию от интроспекции к экстернизации профессиональной педагогической роли.

Одним из результатов работы психолого-педагогических классов является формирование у старшеклассников внутренней, социально-значимой мотивации выбора профессии. Исследования свидетельствуют, что для учащихся психолого-педагогических классов ведущими факторами выбора становятся «возможность приносить пользу людям» и «профессиональный рост», в то время как влияние родителей или друзей оказывается незначительным [7]. Это доказывает, что подготовка способствует именно осознанному, а не случайному или навязанному профессиональному выбору. Представленный вариант содержания программы «Пед?Класс!» решает важную проблему ранней педагогической специализации, заключающуюся в риске формального информирования о профессии без формирования действенного мотивационно-ценностного отношения и опыта практического действия. Непосредственную реализацию модульной программы «Пед?Класс!» в учебном процессе осуществляют педагоги школ и учреждений дополнительного образования, которые проходят соответствующую подготовку и получают методическую поддержку со стороны преподавательского состава ОмГПУ. Университет, в свою очередь, выступает разработчиком и организатором ключевых оценочных и конкурсных процедур.

Программа создает условия для *конструирования начального уровня профессиональной идентичности* через систему социальных и профессиональных практик, интегрированных в образовательный процесс. Таким образом, она выступает как важный элемент системы непрерывного педагогического образования, обеспечивающий осознанный выбор и первичную адаптацию к будущей профессиональной деятельности.

В 2020 году преподавателями университета совместно с магистрантами был разработан практикум «Ориентация школьников на педагогическую профессию» [8]. Публикация данного пособия обеспечивает научно-методическое обоснование и содержательное наполнение образовательного процесса, что способствует трансформации работы психолого-педагогических классов в системную и целенаправленную модель формирования готовности к будущей профессиональной деятельности в сфере образования.

Важным элементом практико-ориентированной составляющей подготовки обучающихся психолого-педагогических классов является разработка проектов соответствующей тематики. С 2023 года для презентации результатов данной

работы функционирует институционализированная площадка – Межрегиональный конкурс социально-педагогических и исследовательских проектов, организованный ОмГПУ. Содержательная подготовка проектов осуществляется обучающимися под руководством педагогов школ и организаций дополнительного образования, а университет в лице профессорско-преподавательского состава обеспечивает экспертизу проектов, их оценку и проводит индивидуальные консультации для участников. Ключевой целью конкурса является идентификация и поддержка одаренных и мотивированных учащихся, демонстрирующих склонность к исследовательской и проектной деятельности в психолого-педагогической сфере.

В качестве примера можно привести слет учащихся и студентов (выпускников классов психолого-педагогической направленности) «ПЕД-проСВЕТ», организованный в 2025 году, в рамках которого были сформулированы концепции более 70 проектных идей, что свидетельствует об активной вовлеченности обучающихся и эффективности созданных условий для их профессионального творчества.

Для развития сетевой кооперации между школами региона и университета в 2025 году на базе ОмГПУ был создан электронный курс внеурочной деятельности для обучающихся классов психолого-педагогической направленности «Мир педагогических профессий» [9]. Курс размещен на платформе Moodle ОмГПУ, доступ к нему осуществляется через браузер, запись на курс производится самостоятельно. В курс включены материалы (видеолекции, интерактивные элементы, текстовые файлы), которые могут быть использованы при организации занятий в классах психолого-педагогической направленности. Формат организации курса предполагает как дистанционное, так и смешанное обучение. Одним из несомненных преимуществ разработанного электронного курса является представление современных типов педагогической карьеры: вожатый, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями, тьютор, классный руководитель, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, педагог-дефектолог, учитель-логопед, педагог-организатор. С точки зрения Е. Ю. Брель, Л. Г. Смышляевой, такие модули целесообразно включать в содержание образовательных программ классов психолого-педагогической направленности, поскольку они способствуют формированию четкого и детализированного

представления о современных типах педагогической карьеры и могут способствовать построению индивидуального образовательного маршрута по освоению выбранной профессии [10].

Попробуем составить целостное представление о содержании подготовки в психолого-педагогических классах, реализуемой ОмГПУ.

Как становится понятно из работ О. И. Березкиной, Э. Р. Диких, Е. И. Зариповой и др., содержание подготовки в психолого-педагогических классах (ОмГПУ) строится по модульной системе, где каждый этап ориентирован на определенный класс [6; 8].

Модуль «Я и другие» (8-й класс) направлен на личностное самоопределение: изучение своих интересов и ресурсов через тренинги, диагностику, составление автобиографического резюме. Представленная цель соотносится с одной из основных задач развития в подростковом возрасте – осознание особенностей собственной личности [11].

Модуль «Я и профессия» (9-й класс) включает профессиональное самоопределение и первые пробы в роли педагога. Обучающиеся осваивают педагогические техники, проектируют индивидуальную карту ресурсов, пробуют себя как организаторы игр. Это продолжение процесса самопознания подростка и формирование внутренней позиции личности через возможность пробы в новой деятельности (возможность рефлексии) – взрослого, несущего ответственность, например за организацию деятельности младших по возрасту детей [11].

Модуль «Я в образовании» (10-й класс) предоставляет возможность обучающимся погрузиться в профессиональную среду, через социальное проектирование, организацию досуговой деятельности, освоение основ вожатства и работы классного руководителя, развитие лидерских качеств. На данном возрастном этапе выбор педагогической профессии становится более осознанным [12].

Модуль «Проба сил» (11-й класс) включает итоговую комплексную пробу и проектирование образовательного маршрута (вожатый, ассистент учителя и др.). Как отмечают Е. Ю. Брель и Л. Г. Смышляева, возможность проявить себя в рамках профессиональной пробы является основой выбора педагогической карьеры и позволяет старшекласснику «обнаружить свой потенциал... соотнести особенности собственной индивидуальности с характером своих намерений двигаться в профессионально-карьерном пространстве и развиваться в нем» [10, с. 101].

В рамках научно-исследовательской деятельности О. И. Берёзкиной (2021–2023 гг.) была разработана и апробирована модель итоговой аттестации для обучающихся психолого-педагогических классов. Разработка контрольно-измерительных материалов, процедура проведения и оценка результатов выпускного экзамена осуществляются преподавателями ОмГПУ, что обеспечивает независимость и валидность оценки. Предложенная модель выпускного экзамена обеспечивает возможность комплексной оценки сформированности компонентов профессиональной готовности школьников к выбору педагогической деятельности с привлечением различных субъектов образовательного процесса [13].

Результаты экзамена признаются ОмГПУ в качестве индивидуальных достижений абитуриента и учитываются при поступлении в соответствии с локальными нормативными актами университета [14]. В настоящее время экзамен проводится на регулярной основе, его участниками могут стать учащиеся образовательных организаций, реализующих программы соответствующей направленности в рамках сетевого взаимодействия с ОмГПУ (на основе соглашений или договоров). География сотрудничества включает более 70 организаций в Омской области, Ямало-Ненецком автономном округе и Санкт-Петербурге.

В 2023 году была проведена экспертиза основных образовательных программ (ООП) образовательных организаций г. Омска и Омской области на предмет готовности ООП к реализации допрофессиональной подготовки в классах психолого-педагогической направленности. Экспертиза осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» и БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области». В ходе экспертизы было отмечено, что существует разрыв между формальным закреплением целей и их реальным содержательным-организационным наполнением [15].

Целевой раздел программ, где зафиксированы ориентиры психолого-педагогической подготовки, в подавляющем большинстве рассмотренных случаев разработан на достаточном уровне, что свидетельствует о нормативном понимании задач. Однако содержательное наполнение учебных предметов, программ воспитания и развития универсальных учебных действий, а также организационно-методическое обеспечение (учебные планы, рабочие программы) не образуют целостной системы, необходимой для последователь-

ного формирования ранней профессиональной идентичности и компетентностей. Особенно важным является слабая представленность психолого-педагогического компонента в содержании учебных дисциплин и внеурочной деятельности, что минимизирует возможности для погружения в профессиональный контекст педагогических профессий. Это означает, что на практике допрофессиональная подготовка зачастую сводится к формальному информированию о профессии, а не к формированию деятельностных или рефлексивных компетенций.

В качестве конструктивного ответа на выявленное противоречие в Омской области была разработана и апробирована модульная программа «Пед?Класс!» [8; 13]. В программе предложены конкретные педагогические техники и форматы работы, обеспечивающие содержательное наполнение психолого-педагогического компонента:

- На этапе личностного самоопределения (модуль «Я и другие») используются тьюториалы, где обучающиеся с помощью диагностических методик и рефлексивных упражнений (например, составление автобиографического резюме) проектируют индивидуальный образовательный маршрут.
- Для погружения в профессиональную среду (модуль «Я в образовании») применяются кейс-метод, социальное проектирование и деловые игры, имитирующие деятельность классного руководителя или организатора досуга.
- Ключевым элементом «профессиональной пробы» (модуль «Проба сил») является стажировка в роли ассистента педагога, которая сопровождается рефлексивным анализом и защитой портфолио достижений.

Наряду с количественными показателями (рост контингента, учет индивидуальных достижений) ключевыми качественными индикаторами эффективности модели служат: сформированность у выпускников психолого-педагогических классов внутренней, социально-значимой мотивации [10], способность к решению типовых педагогических кейсов, а также рефлексивная оценка собственного опыта в ходе профессиональных проб. Эти аспекты, в отличие от формальных отчетных показателей, непосредственно отражают психолого-педагогическую сущность допрофессиональной подготовки.

Выявленный в ходе экспертизы разрыв между целевым и содержательным разделами программ указывает на фундаментальную проблему проектирования образовательной среды – необ-

ходимость согласования интересов множества заинтересованных сторон: учащихся, их родителей, педагогов школ, администрации образовательных организаций, вуза-партнера и будущих работодателей. Как отмечают исследователи, современная образовательная среда должна рассматриваться как открытая педагогическая система, реализующая не только обучающую, но и управленческую функцию, учитывающая интегрированные цели всех участников образовательного процесса [16].

Таким образом, ключевым направлением развития должно стать преодоление разрыва между нормативной и процессуальной составляющими допрофессиональной подготовки. Перспектива может определяться в проектировании интегрированного образовательного пространства, где учебная деятельность, воспитательная работа и социальные практики (волонтерство, наставничество, социальные проекты) будут концептуально и содержательно связаны с задачами ранней профессионализации. Это требует не только коррекции внутренней документации школ, но и развития *сетевой кооперации с педагогическими вузами и колледжами* как центрами методологического и ресурсного обеспечения данного процесса [15].

Традиционно сетевое взаимодействие «школа – вуз» строится как вертикаль: вуз – методический центр, школа – площадка для реализации готовых программ. Однако опыт Омской области демонстрирует возможность *горизонтальной модели партнерства*, нормативной основой которой служит совместная дорожная карта. В данной модели школы с классами психолого-педагогической направленности выполняют несколько ключевых ролей.

Во-первых, школы становятся активными разработчиками и площадками для апробации содержания допрофессиональной подготовки. Они не просто адаптируют модульные программы вуза, но наполняют их практическим содержанием через пробы школьников в роли ассистентов учителя, вожатых, организаторов событий, превращая теоретические наработки в валидированные образовательные практики.

Во-вторых, психолого-педагогические классы выступают генератором мотивированных абитуриентов для педвуза. Системная профориентационная работа приводит к осознанному выбору профессии, росту числа поступающих (в том числе по целевому набору) и формированию кадрового резерва для школ региона.

В-третьих, педагоги и администрация школ-партнеров – полноправные участники формирования региональной образовательной повестки. Их опыт транслируется на всероссийских семинарах и стратегических сессиях, что трансформирует школу из объекта управления в субъект, влияющий на подготовку будущих педагогов.

Таким образом, партнерство школ и педагогического университета в рассмотренной модели психолого-педагогических классов представляет собой взаимообогащающее сотрудничество. Университет получает методически подкованных и мотивированных абитуриентов, обратную связь для развития образовательных программ и расширение сети эмпирических и практических площадок. Школа, в свою очередь, решает стратегическую задачу воспроизводства кадров через систему целевой подготовки, повышает свой статус как инновационной площадки и напрямую участвует в подготовке своего будущего педагога. Закрепленное в совместных программных документах, такое партнерство создает устойчивую экосистему непрерывного педагогического образования, где психолого-педагогические классы выступают не периферийным элементом, а одним из центральных катализаторов развития.

В целом содержание подготовки в классах психолого-педагогической направленности основано на нескольких фундаментальных принципах, которые делают эту подготовку современной и эффективной.

- Акцент на неформальном образовании и практико-ориентированных формах работы: содержание выходит за рамки обычных уроков и реализуется через практики, проекты, тренинги, конкурсы и волонтерскую деятельность. Это позволяет учесть особенности «цифрового поколения», которое ценит практику, быстрый результат и образ жизни профессионала.

- Индивидуальный подход и рефлексия: с самого начала (модуль «Я и другие») школьники учатся самоанализу. Они составляют индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) и ведут портфолио достижений, что помогает осознанно подходить к выбору профессии.

- Система оценки и преемственность: подготовка не заканчивается в школе. В работе О. И. Берёзкиной особо отмечена модель выпускного экзамена [13]. Его успешная сдача позволяет выпускникам получить дополнительные баллы при поступлении в ОмГПУ, создавая непрерывный маршрут «школа – педагогический вуз».

• Методическая поддержка педагогов: представленный практикум – это не учебник, а пособие для учителей и педагогов-наставников [8]. В нем даны готовые методические материалы, рекомендации по проведению занятий и оценке результатов, что обеспечивает единое качество подготовки в разных условиях обучения. Разработанный электронный курс «Мир педагогических профессий» позволяет познакомить старшеклассников с различными типами педагогической карьеры [9].

Рассматривая приведенную модель реализации классов психолого-педагогической направленности в контексте федеральной концепции профильных психолого-педагогических классов [17], можно сделать вывод, что практическая модель Омской области полностью соответствует и развивает федеральные концептуальные основы. Омский опыт служит конкретным примером успешной реализации рекомендаций федерального уровня, демонстрируя, как общие принципы воплощаются в региональную систему (см. табл.).

**Сопоставление теоретической модели, приведенной в федеральной концепции, и практической модели реализации классов психолого-педагогической направленности**

Критерий	Федеральная концепция	Опыт Омской области
Цель	Формирование осознанного профессионального выбора и допрофессиональной подготовки	Создание целостной системы для осознанного выбора педагогической профессии и подготовки к поступлению в вуз
Структура	Рекомендация модульного подхода, программ по психологии, педагогике, развитию мягких навыков	Модульная программа «Пед?Класс!» («Я и другие», «Я и профессия», «Я в образовании», «Проба сил»)
Ключевой принцип	Сетевое взаимодействие «школа – вуз»	Действующая сеть: сотрудничество ОмГПУ, Центра «Перспектива» и более 70 организаций в разных регионах
Оценочный компонент	Необходимость системы оценки достижений обучающихся	Разработанная модель выпускного экзамена, результаты которого учитываются как индивидуальные достижения при поступлении в ОмГПУ
Практика и пробы	Акцент на практико-ориентированной деятельности, социальных практиках	Проектная деятельность, конкурсы, реальные пробы в роли вожатого, ассистента педагога
Методическая база	Предоставление примерных учебных планов и программ	Создание собственных УМК, электронных курсов, адаптация программ под регион

Важно отметить, что специалисты Омской области не просто следуют рекомендациям, а развивают и конкретизируют федеральную концепцию. Внедрение формализованного выпускного экзамена с зачислением баллов при поступлении – это значимый шаг, создающий устойчивую преемственность в системе «школа – вуз», которая рекомендована в концепции развития психолого-педагогических классов, но не детализирована. Опыт внедрения классов психолого-педагогической направленности вышел за пределы области, включив партнеров из ЯНАО и Санкт-Петербурга, что подтверждает универсальность и тиражируемость созданной модели. Проведение межрегионального конкурса проектов и слетов

учащихся классов психолого-педагогической направленности превращает подготовку в живое профессиональное сообщество, что напрямую работает на цель повышения престижа профессии.

Таким образом, за пятилетний период реализации концепции психолого-педагогических классов в Омской области была сформирована комплексная методическая система. Ключевыми индикаторами успешности созданной системы служат устойчивая положительная динамика контингента обучающихся и наличие прозрачного механизма преемственности «школа – вуз» через учет результатов выпускной аттестации, что в совокупности формирует полноценный образовательный трек будущего педагога.

**Список источников**

1. Брель Е. Ю., Минюрова С. А., Белоусова Н. С. Психолого-педагогические классы и педагогическая интернатура как механизмы реализации школьно-университетского партнерства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 2. С. 55–72. DOI 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-55-72. EDN ZLGULH.

2. Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England / S. Gorard, O. M. Ventista, R. Morris, B. H. See // *Educational Studie*. 2023. № 49 (6). P. 914–936. DOI 10.1080/03055698.2021.1915751.
3. See B. H., Gorard S. Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence // *Research Papers in Education*. 2020. № 35 (4). P. 416–442. DOI 10.1080/02671522.2019.1568535.
4. Федяева Л. В. Подготовка будущих учителей к педагогической профессии // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2016. № 2 (11). С. 123–125.
5. Сергей Кравцов: для поступающих в педвузы введут профильное вступительное испытание // Министерство просвещения Российской Федерации: [сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytanie/?ysclid=mjvflqtd964276552> (дата обращения: 02.01.2026).
6. Диких Э. Р., Берёзкина О. И. Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников: современный взгляд на проблему // *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал*. 2021. № 5 (май). URL: <http://emissia.org/offline/2021/2950.htm> (дата обращения: 02.01.2026).
7. Структурные детерминанты профессиональных предпочтений обучающихся классов психолого-педагогической направленности: интегративный психологический анализ / Е. Ю. Брель, С. А. Курносова, С. С. Беляева [и др.] // *Вестник Томского государственного университета*. 2025. № 520. С. 182–189. DOI 10.17223/15617793/520/19.
8. Ориентация школьников на педагогическую профессию: практикум / Е. И. Зарипова, Э. Р. Диких, Т. О. Соловьёва [и др.]. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. 328 с.
9. Свидетельство о регистрации базы данных RU 2025623000. Российская Федерация, Электронный курс «Мир педагогических профессий» / В. В. Бадич, О. И. Берёзкина, О. С. Втюрина [и др.]; заявитель и правообладатель Омский государственный педагогический университет. Заявка № 2025622565 от 08.07.2025. Оpubл. 14.07.2025.
10. Брель Е. Ю., Смышляева Л. Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. Т. 20, № 3. С. 95–110. DOI 10.51314/2073-2635-2022-3-95-110. EDN QMZDBL.
11. Мухина В. С., Проценко Л. М. Развитие личности подростка в условиях социально-психологических инициаций во временных объединениях // *Развитие личности*. 2001. № 2. С. 27–51.
12. Мухина В. С. Юность // *Развитие личности*. 2020. № 4. С. 136–158.
13. Берёзкина О. И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в неформальной образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2024. 213 с. URL: [https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/13144/beryozkina\\_o.i.\\_dissrtaciya.pdf](https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/13144/beryozkina_o.i._dissrtaciya.pdf) (дата обращения: 04.01.2026).
14. Перечень общих индивидуальных достижений поступающих, учитываемых при приеме на обучение. Бакалавриат // Омский государственный педагогический университет: [сайт]. URL: [https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/obrazovanie/abiturientu/priemnaya-komissiya-universiteta/normativnye-dokumenty-priemnoy-kampanii/2025\\_prilozhenie\\_8\\_perechen\\_obshchih\\_individualnyh\\_dostizheniy\\_uchityvaemyh\\_pri\\_prieme\\_na\\_obuchenie.pdf](https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/obrazovanie/abiturientu/priemnaya-komissiya-universiteta/normativnye-dokumenty-priemnoy-kampanii/2025_prilozhenie_8_perechen_obshchih_individualnyh_dostizheniy_uchityvaemyh_pri_prieme_na_obuchenie.pdf) (дата обращения: 04.01.2026).
15. Диких Э. Р., Берёзкина О. И. Экспертиза основных образовательных программ школ, на базе которых созданы классы психолого-педагогической направленности: результаты и перспективы // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2023. № 8 (181). С. 66–71.
16. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment / R. Ju, N. V. Buldakova, S. N. Sorokoumova [and others] // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. № 13 (8). P. 5281–5293. DOI 10.12973/eurasia.2017.01003a.
17. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.

*Статья поступила в редакцию 01.03.2026; одобрена после рецензирования 30.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 01.03.2026; approved after reviewing 30.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

УДК 159.922.8

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-77-82

Надежда Викторовна Гребенникова

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

## СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается категория «психолого-педагогическая культура», анализируется ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры, являющийся ключевым. Автор рассматривает особенности и параметры стремления к самоактуализации как составного элемента ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности. В статье представлено исследование стремления к самоактуализации, выявлены особенности стремления к самоактуализации у обучающихся психолого-педагогических классов в сравнении со старшеклассниками других профилей обучения.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая культура; ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры; стремление к самоактуализации; психолого-педагогический класс; юношеский возраст.

Nadezhda V. Grebennikova

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

## SELF-ACTUALIZATION TENDENCIES WITHIN THE VALUE-SEMANTIC COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE IN ADOLESCENCE

*Abstract.* This article explores the concept of psychological and pedagogical culture and focuses on its key value-semantic component. It examines the characteristics and parameters of striving for self-actualization as an integral element of this component. The study presents findings on self-actualization tendencies among students in psychological and pedagogical classes, highlighting differences compared with high school students in other educational tracks.

*Keywords:* psychological and pedagogical culture; value-semantic component of psychological and pedagogical culture; striving for self-actualization; psychological and pedagogical class; adolescence.

Современная образовательная система переживает острый дефицит квалифицированных педагогических кадров на всех уровнях образования. Для преодоления этой проблемы требуется комплексный подход, который направлен не только на удержание и профессиональное развитие педагогов в профессии, но и на выявление и сопровождение педагогически одаренных и заинтересованных школьников на этапе выбора профессии и в процессе обучения на педагогических направлениях подготовки. Для раннего выявления и эффективного сопровождения на допрофессиональном этапе педагогической подготовки государством разработана идея создания сети психолого-педагогических классов – классов, основанных на избирательном принципе комплектования и включения в программу обучения курса педагогики и психологии. Психолого-педагогический класс ориентирован не только на преодоление кадрового дефицита, но и на повышение качества подготовки, изменение отбора на психолого-педагогические специальности с опо-

рой на развитые профессионально важные качества, уровень знаний и навыков по психологии и педагогике. Данный подход повышает уровень психологизации подготовки специалиста, что и будет благоприятно влиять на эффективность деятельности в процессе реализации педагогической профессии.

В концепции психолого-педагогических классов одним из ожидаемых результатов реализации указано повышение психолого-педагогической культуры личности обучающихся [1]. Развитие психолого-педагогической культуры личности старшеклассников стало для нас ключевым элементом масштабного исследования, проведенного в психолого-педагогических классах г. Барнаула.

Чаще всего психологическую и педагогическую культуры рассматривают отдельно. Психологическая культура понимается как часть общей культуры. Н. А. Ермаченко отмечает, что данная категория является целостной личностной характеристикой, способствующей самореализации и саморазвитию, позволяющей человеку выстраивать взаимо-

отношения на основе гуманистических ценностей и развивать способность управлять собственным поведением и решением проблемных ситуаций [2]. При этом педагогическая культура, по мнению Н. В. Матолыгиной и Л. В. Ругловой, определяется профессионально-педагогическим мышлением, уровнем овладения профессионально-педагогической этикой, характером нравственной культуры и мировоззрения, культурой общения, речи и внешнего вида, уровнем организации педагогической деятельности [3].

Проведя методологический анализ понятий «психологическая культура» и «педагогическая культура», можно прийти к выводу о необходимости их конвергенции для более глубокого и системного подхода к изучению данной проблемы. Ряд попыток объединения данных категорий в одну был предпринят педагогами ранее. Однако в такой конвергенции «педагогическая культура» выступала основой понятия, в то время как «психологическая культура» являлась уточняющим элементом, выделяющим существенные особенности в новом понятии. В связи с этим все исследования проводились исключительно в рамках педагогической науки. Так, например, О. К. Позднякова [4] отмечает, что существует несколько аспектов изучения психолого-педагогической культуры:

1) М. С. Ляшенко определяет психолого-педагогическую культуру как новообразование, позволяющее осуществлять эффективную профессионально-педагогическую деятельность благодаря сформированности психолого-педагогического мышления и овладению психолого-педагогическими знаниями [5];

2) В. Б. Белянина отмечает, что психолого-педагогическая культура, являясь интегративной личностной характеристикой учителя, объединяет общие составляющие подготовки учителя и специфические компоненты, которые проявляются в деятельности учителей конкретных специальностей [6];

3) Л. А. Машина определяет психолого-педагогическую культуру как интегративное личностное образование, которое объединяет аксиологический, креативный и технологический компоненты [7]. Однако все описанные подходы рассматривают психолого-педагогическую культуру в контексте педагогической науки, отмечая ключевую роль педагогической культуры. По нашему мнению, психолого-педагогическая культура является многоаспектным феноменом. Она включает в себя совокупность элементов психо-

логической и педагогической культуры. При этом основой, создающей понимание категории, является именно психологическая культура, имеющая опору на общечеловеческие ценности, осознание смысла деятельности и целей, осознанность выбора профессии, ценностное отношение к ней.

В структуре психолого-педагогической культуры нами вслед за рядом исследователей выделен ценностно-смысловой компонент, являющийся смыслообразующим. По мнению С. Б. Пашкина, В. В. Семикина, ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры является основой психолого-педагогической культуры [8]. Следовательно, развитие психолого-педагогической культуры опирается на развитие ценностно-смыслового компонента. При этом сам компонент также является сложносоставным. В рамках более ранних работ мы отмечали, что в состав ценностно-смыслового компонента входят 15 факторов, одним из которых является стремление к самоактуализации [9].

Как отмечал А. Маслоу, у самоактуализирующихся личностей больше возможностей, они обладают разнообразными реакциями и поступками, т. е. их жизнь более полная [10]. В наиболее общем виде самоактуализация представляет собой наиболее полную реализацию своих возможностей. К. Роджерс считал, что самоактуализация связана с психическим здоровьем и обеспечивает полное познание себя и своих переживаний [11]. Кроме того, самоактуализация является непрерывным процессом личностного роста и развития человека.

Современные исследования самоактуализации весьма обширны и разнообразны. Однако чаще всего выявляются связи самоактуализации с различными психологическими категориями. Так, например, по мнению Е. И. Бузган, самоактуализация тесно связана с ответственностью, которая определяет успешность деятельности. При этом ответственность предполагает активность личности и сознания, следовательно, является критерием зрелой личности [12]. А. Ю. Колхонен, И. А. Мироненко приходят к выводу, что уровень самоактуализации влияет на представления людей о добре и зле, при этом чем ниже самоактуализация, тем восприятие данных категорий становится более противопоставляющим друг другу, не анализируются связи добра и зла, их единство в мире [13]. По мнению Е. В. Загорной, стратегия самоактуализации личности определяется содержанием и принципами ценностно-смысловой направленности поведения, которая, в свою очередь, опирается на само наличие стремления к самоак-

туализации у человека [14]. При этом М. И. Плугина, Т. А. Майборода приходят к выводу, что на стремление к самоактуализации оказывает благоприятное воздействие получение знаний по психологии и педагогике, что способствует также формированию гуманистических ценностных ориентаций, развитию ценностного отношения к профессии [15].

В. С. Третьякова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер рассматривают самоактуализацию как компонент персонификации личности студента. Кроме того, авторам удалось разработать прогнозную модель, а также содержательную структуру самоактуализации. Обобщение категории и обоснование ее структуры дополняют современные исследования самоактуализации новым научным контекстом и параметрами для анализа [16]. Ретроспективный анализ категории «самоактуализация» осуществила С. А. Жуйкова, в рамках которого были выявлены тенденции развития теории самоактуализации, особенности современного состояния. Было продемонстрировано влияние цифровизации на стремление к самоактуализации [17].

Кроме того, стремление к самоактуализации является профессионально важным качеством будущего педагога, поскольку умение развиваться, становиться лучше, видеть связи и анализировать собственные особенности будет не только раскрывать свой потенциал, но и направлять старшеклассников в их стремлении к самоактуализации.

Цель данного исследования – анализ особенностей стремления к самоактуализации у обучающихся психолого-педагогических классов и обучающихся других направленностей и профилей. Мы предположили, что стремление к самоактуализации будет иметь свои специфические особенности. Поскольку в психолого-педагогические классы нет специализированного отбора, а зачисление, прежде всего, ориентировано на желание обучающегося, мы считаем целесообразным провести сравнение стремления к самоактуализации у старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах, и учеников классов других профилей и направленностей. В исследовании приняли участие 324 учащихся 10–11-х классов г. Барнаула. Для реализации сравнительного анализа выборка была разделена на 2 группы: 1) Группа 1 – обучающиеся психолого-педагогических классов (153 ученика); 2) Группа 2 – обучающиеся классов других направленностей и профилей (171 ученик).

Анализ данных, полученных с помощью «Самоактуализационного теста» (Ю. Е. Алешина,

Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз) [18], показал, что среди учащихся психолого-педагогических классов по всем шкалам методики преобладает уровень нормы. Для нас наиболее значимым будет представленность в группах уровня самоактуализации, остановимся подробнее на его описании в рамках каждой шкалы. По «Шкале компетентности во времени» только 7,8 % опрошенных понимают единство прошлого, настоящего и будущего, правильно ориентированы во времени. В то же время практически пятая часть учащихся (19 %) продемонстрировала низкий уровень стремления к самоактуализации, что говорит о том, что они склонны жить либо прошлым, либо будущим, не опираясь на настоящее.

Обнаружено, что 26,1 % респондентов продемонстрировали уровень самоактуализации по «Шкале поддержки», что говорит о наличии внутренней опоры, готовности к самостоятельному принятию решений, руководству собственными убеждениями, принципами и установками. У 23 % учащихся психолого-педагогических классов выявлены ценностные ориентации, свойственные самоактуализирующейся личности. 11,1 % старшеклассников из Группы 1 имеют высокий уровень развития «Шкалы гибкости поведения», что говорит о способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям среды. У пятой части опрошенных (20,3 %) выявлен уровень самоактуализации по «Шкале сензитивности», свидетельствующий о высокой чувствительности к собственным переживаниям, понимании своих эмоций. По «Шкале спонтанности» обнаружено, что у 19 % учащихся психолого-педагогических классов уровень самоактуализации, согласно которому старшеклассники способны к спонтанным действиям, готовы действовать без заранее продуманного плана. У 36,6 % респондентов выявлен высокий уровень самоуважения, они способны высоко ценить себя, четко понимают свои достоинства. 23,5 % респондентов склонны принимать себя такими, какие они есть, со всеми достоинствами и недостатками. Для 13,1 % учащихся психолого-педагогических классов характерно доверие к окружающим людям, они считают, что в мире преобладает «доброе начало». По «Шкале синергии» только для 9,2 % опрошенных свойственен уровень самоактуализации. Они склонны осмысленно связывать противоречивые жизненные явления, понимать, что в мире сосуществуют положительные и отрицательные моменты. 23,5 % старшеклассников понимают, что гнев и

агрессия являются эмоциями человека. Они разрешают себе их испытывать и осознают, что они могут возникнуть в процессе межличностного взаимодействия. Больше четверти респондентов (28,1 %) открыты к взаимодействию, они контактны и легко выстраивают доверительные и глубокие взаимоотношения, для них общение является значимой стороной жизни. Примечательно, что по «Шкале познавательных потребностей» преобладает низкий уровень (55,6 %), что говорит о сниженной потребности в приобретении новых знаний о себе и окружающем мире. Для 15,7 % старшеклассников характерен уровень самоактуализации по «Шкале креативности», что свидетельствует о выраженной творческой направленности личности.

В группе учащихся не из психолого-педагогических классов также выявлено преобладание уровня нормы. В целом, по всем шкалам существует схожая тенденция в проявлении уровня самоактуализации в ответах респондентов. Остановимся подробнее на отличиях. По «Шкале компетентности во времени» у учащихся из Группы 2 более выражен низкий уровень – 24 % опрошенных не понимают связи между прошлым, настоя-

щим и будущим, при этом правильно ориентированы во времени 12,3 %. По «Шкале поддержки» ощущают себя несамостоятельными и подчиняющимися чужому мнению 21,1 % старшеклассников. В то же время независимость в принятии решений демонстрируют 19,9 % опрошенных. При этом у 2,9 % старшеклассников выявлен уровень псевдосамоактуализации, когда им хочется казаться самостоятельными и независимыми. Сложно проявлять спонтанность и действовать без намеченного плана – 15,8 % респондентов, тогда как 21,1 % опрошенных готовы к спонтанным действиям. 16,4 % учащихся не из психолого-педагогических классов склонны доверять людям, видят в них изначально добро. По «Шкале синергии» только у 5,3 % выявлен низкий уровень, свидетельствующий об отсутствии понимания единства положительного и отрицательного в мире. Стоит отметить, что практически пятая часть (18,1 %) опрошенных из Группы 2 отрицают такие эмоции, как гнев и агрессия. Они запрещают себе и другим их испытывать. По остальным шкалам самоактуализационного теста в Группе 1 и Группе 2 схожие показатели низкого и высокого уровней (рис. 1).

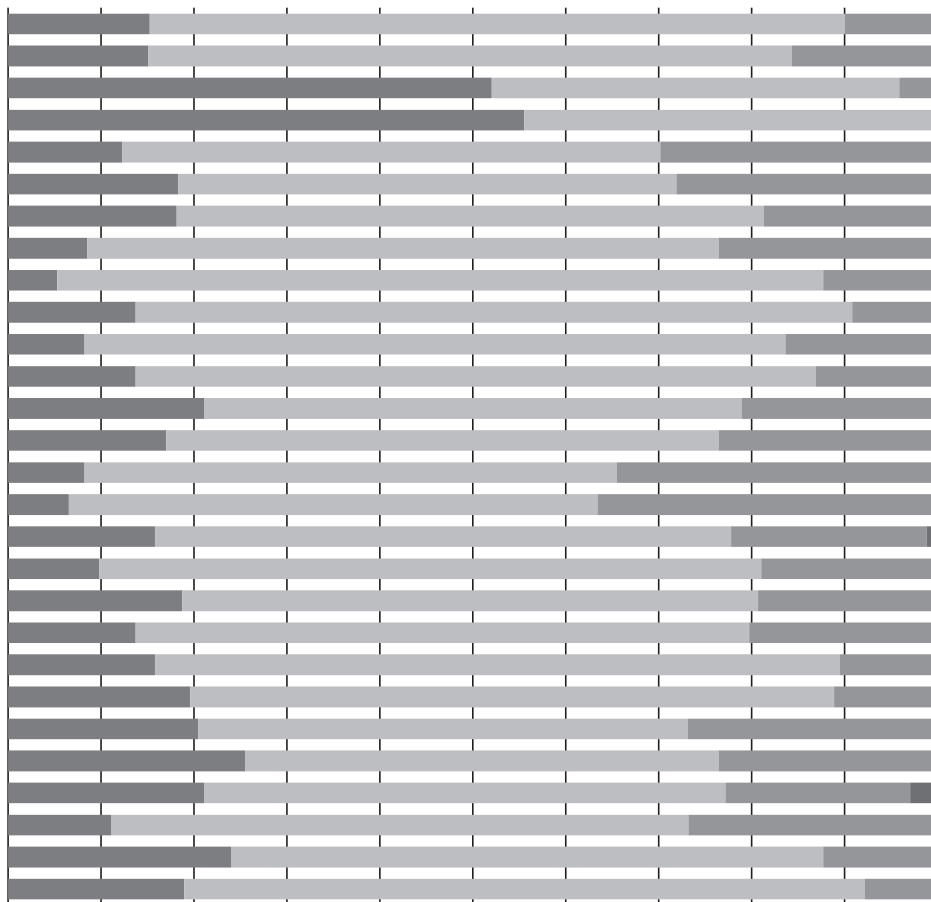


Рис. 1. Обобщенные результаты самоактуализации в группах

Исходя из сравнения средних значений в группах, можно предположить, что старшеклассники из не психолого-педагогических классов больше понимают единство противоположностей, представленных в мире (51,4 против 47,5 в группе

учащихся психолого-педагогических классов). Кроме того, у учащихся из Группы 1 выше принятие агрессии и гнева (53,3 и 50,5 соответственно). В остальном существенных различий в средних значениях нет (рис. 2).

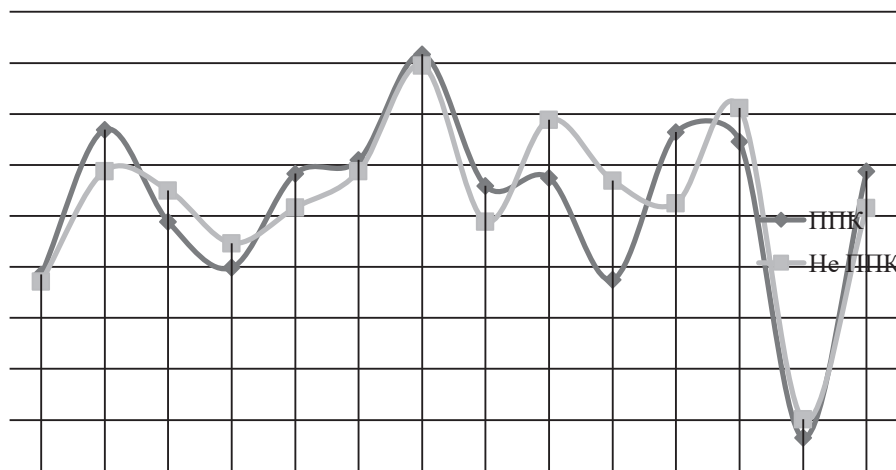


Рис. 2. Средние значения самоактуализации в группах

С помощью U-критерия Манна – Уитни было выявлено, что существуют достоверные различия в следующих показателях самоактуализации: «Шкала представлений о природе человека» ( $U_{эмп} = 11\ 142,5$ , при  $p \leq 0,05$ ), «Шкала синергии» ( $U_{эмп} = 10\ 270,5$ , при  $p \leq 0,01$ ) и «Шкала принятия агрессии» ( $U_{эмп} = 11\ 144,5$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Итак, учащиеся психолого-педагогических классов больше принимают свои отрицательные эмоции, но при этом им сложнее понять связь противоположностей в мире, они меньше доверяют другим людям по сравнению с учащимися из классов других направленностей. Можно предположить, что учащиеся из психолого-педагогических классов больше анализируют окружающую действительность и людей. В процессе обучения в психолого-педагогическом классе знакомятся с разнообразными ситуациями. Фокусировка на анализе причин поведения других людей и боязни ошибиться в интерпретации может снижать уровень доверия. Кроме того, учащиеся психолого-педагогических классов знакомятся с теоретическими концепциями, если в программе обучения не хватает практико-ориентированного взаимодействия с разными людьми, то это может снижать понимание единства противоположностей. Стоит отметить, что данное исследование проводилось до внедрения разработанной нами программы работы в психолого-педагогическом классе. Данная программа включает реализацию

практико-ориентированных проектов, занятий по развитию эмпатии, позитивного межличностного восприятия с элементами тренинга общения и др. При этом принятие негативных эмоций – это значимая характеристика для будущего педагога, раскрывающая в себе не только разрешение испытывать отрицательно направленные эмоции, но также потенциальное принятие возможности совершения ошибок, их анализ и внедрение выводов в жизнедеятельность, мотивацию к различным изменениям и развитие эмоционального интеллекта. Принятие агрессии снижает уровень перфекционизма, показывая учащемуся, что он имеет право быть неидеальным.

Таким образом, стремление к самоактуализации включено в структуру ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности. Данная характеристика помогает будущему педагогу быть ориентированным на личностное и профессиональное развитие, она напрямую связана с формированием ценностных ориентаций и осознанием смысла будущей педагогической деятельности. Соответственно, стремление к самоактуализации является значимым элементом в структуре ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности и влияет на эффективность будущей работы педагога, его взаимодействия с окружающими, на осмысленность выбора 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. Ермаченко Н. А. Структура и уровни психологической культуры личности // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. № 10. С. 114–120.
3. Матолыгина Н. В., Руглова Л. В. Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы как фактор повышения качества профессиональной подготовки студентов // СибСкрипт. 2013. № 2 (54). С. 110–113.
4. Позднякова О. К. О формировании психолого-педагогической культуры будущего учителя // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 4 (24). С. 25–32.
5. Ляшенко М. С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 217 с.
6. Белянина В. Б. Формирование психолого-педагогической культуры студентов: На примере преподавания педагогики и психологии на технолого-экономическом факультете: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2003. 179 с.
7. Машина Л. А. Становление и развитие психолого-педагогической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 178 с.
8. Пашкин С. Б., Семикин В. В. Психологическая и педагогическая культура личности и ее формирование в вузе. СПб.: ВИ(ИТ), 2015. 54 с.
9. Гребенникова Н. В. Ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры личности учащихся // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 1. С. 163–170.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2025. 400 с.
11. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. М.: ИОИ, 2025. 192 с.
12. Бузган Е. И. Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 4. С. 75–87. DOI 10.17759/exppsy.2023160405.
13. Колхонен А. Ю., Мироненко И. А. Представления о добре и зле людей с высокой и низкой самоактуализацией // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2025. Т. 15, № 1. С. 134–147. DOI 10.21638/srbu16.2025.108.
14. Загорная Е. В. Дуализм ценностно-смысловой направленности самоактуализирующейся личности // XXI Царскосельские чтения: сборник материалов международной научной конференции (Санкт-Петербург, 25–26 апреля 2017 года). СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. С. 313–316.
15. Плугина М. И., Майборода Т. А. Роль педагогики и психологии в развитии самоактуализации и ценностных ориентаций ординаторов медицинских вузов // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21, № S1. С. 36–44. DOI 10.15829/1728-8800-2022-3142.
16. Третьякова В. С., Шаров А. А., Зеер Э. Ф. Самоактуализация как предиктор персонификации личности студента // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 5. С. 142–167. DOI 10.17853/1994-5639-2025-5-142-167.
17. Жуйкова С. А. Феномен самоактуализации личности: ретроспективный анализ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 3 (72). С. 194–203. DOI 10.26456/vtspyped/2025.3.194.
18. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 426–433.

*Статья поступила в редакцию 27.02.2026; одобрена после рецензирования 24.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 27.02.2026; approved after reviewing 24.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Отечественная история

УДК 314(091)(575.141)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-83-89

Светлана Евгеньевна Бесагина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, svetlanaip171@yandex.ru

### РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ В 1920-х гг. (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОГО РЕГИОНА)

*Аннотация.* В статье анализируются меры государственной политики 1920-х гг., направленные на снижение числа аборт в Самарской губернии. Выявляются ключевые факторы легализации абортов, ее влияние на демографию, причины абортов. Автор приходит к выводу о том, что государственная демографическая политика 1920-х годов в Самарском регионе продемонстрировала высокую эффективность благодаря комплексному подходу к ее реализации. Подчеркивается значимость изучения исторического опыта для формирования современной демографической политики, нацеленной на повышение рождаемости и охрану здоровья женщин и детей.

*Ключевые слова:* демография; рождаемость; смертность; аборт; охрана материнства и младенчества; патронаж; здравоохранение.

Svetlana Ye. Besagina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, svetlanaip171@yandex.ru

### IMPLEMENTATION OF STATE DEMOGRAPHIC POLICY AT THE REGIONAL LEVEL IN SOVIET RUSSIA IN THE 1920s (CASE STUDY OF THE SAMARA REGION)

*Abstract.* This article analyzes government measures in the 1920s aimed at reducing the number of abortions in the Samara region. It identifies the key factors contributing to the legalization of abortion and examines their impact on regional demographic trends, as well as the main reasons that led women to seek abortions. The study concludes that the state demographic policy in the Samara region demonstrated high effectiveness due to a comprehensive approach, which included legalization, improvements in the healthcare system, the provision of social support for families, and active cultural and educational initiatives. At the same time, the policy faced challenges, particularly a shortage of medical personnel. The article emphasizes the importance of studying historical experience to inform modern demographic policies aimed at increasing birth rates and safeguarding the health of women and children.

*Keywords:* demography; birth rate; mortality; abortion; maternal and child health; patronage; healthcare.

Актуальность темы обусловлена активизацией в политических кругах России дискурса вокруг права женщин на аборт. Данный дискурс регулярно возобновляется со стороны СМИ, РПЦ и представителей властей в связи с демографическим кризисом, характеризующимся падением рождаемости и общим старением населения. Особенно остро он проявляется в условиях последних событий на международной арене, когда множество молодых мужчин погибает в ходе специальной военной операции. В различных регионах, в том числе и в Самарской области, власти ищут различные подходы к решению задачи повышения воспроизводства населения. Самарская область (до 1928 г. – Самарская губерния; с 1928 г. Самарский округ в составе Средне-Волжской области), как один из наиболее крупных регионов современной

России (ранее – СССР), представляет особый интерес, поскольку по численности населения занимает 11-е место среди остальных регионов России. По предварительным данным Росстата, численность населения Самарской области на начало 2025 г. составила 3 108,9 тыс. чел. [1]. В одной только Самаре на 1 января 2024 г. проживало 1 159,0 тыс. чел. – центр Самарской области является городом-миллионником [1]. В настоящее время в Самарской области наблюдается тенденция к снижению численности населения в связи с отрицательным естественным приростом [2, с. 50].

Степень изученности проблемы остается на недостаточном уровне, поскольку практически отсутствуют фундаментальные труды, посвященные государственной политике в отношении абортов на уровне регионов. Однако ряд совре-

менных исследователей ведет работу в данной сфере. Так, М. А. Румянцева анализирует статистические абортные данные в Самарской губернии за 1926 г., выявляет причины абортных [3]; В. Ю. Кузьмин очерчивает общие меры, предпринятые органами советской власти Самарского региона для развития здравоохранения [4]; Н. А. Ерендеева определяет состояние лечебных учреждений в Самарской губернии в 1920-х гг., что позволяет оценить условия, в которых проводились аборты в 1920-х гг. после их легализации [5].

Источниковая база исследования состоит из нескольких видов источников:

1. В первую группу источников входят законодательные акты РСФСР – Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 1918 г. [6] и Постановление Народного комиссариата здравоохранения РСФСР и Народного комиссариата юстиции РСФСР от 18 ноября 1920 г. № 471 «Об охране здоровья женщин» [7].

2. Вторую группу источников составляют статистические материалы – статистический сборник Н. А. Тройницкого от 1904 г., содержащий сведения о первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. [8], данные переписи населения в городе Самаре 1917 г. [9], сборник статистических сведений по Самарской губернии от 1924 г. [10], статистический ежегодник Самарской губернии за 1927 г. [11], справочные материалы Министерства иностранных дел по численности населения в Самарской области [1].

3. К третьей группе источников относится периодическая печать – журнал «Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области» 1928 г. [12; 13; 14; 15; 16], газета «Коммуна» 1925, 1926 гг. [17; 18; 19; 20].

Кроме того, присутствует и источник научно-вспомогательного характера – медицинский справочник города Самары 1925 г. [21], где указан медицинский персонал больничных учреждений в городе.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе особенностей внедрения и оценки действенности различных мер государственной демографической политики Самарского региона 1920-х гг., ориентированных преимущественно на сокращение числа абортов.

Целью настоящей статьи является определение мер демографической политики, направленных на снижение уровня абортов в 1920-х гг.

В работе используются следующие методы исследования: общетеоретические, сравнительно-

исторический, ретроспективный, историко-системный, хронологический. Общетеоретические методы в данной статье включают анализ, синтез, классификацию и обобщение. Анализ находит применение при изучении первичных данных о показателях рождаемости и числе абортов в Самарской губернии в 1920-е гг. Синтез используется в целях объединении статистики, медицинской практики и социально-экономических условий для формирования целостной картины демографических процессов. Метод классификации сводится к выделению типов причин, толкавших женщин Самарской губернии к совершению абортов в 1920-е гг. Обобщение фигурирует в заключительной части исследования и направлено на формулировку главных выводов о специфике, способах и результате демографической политики в Самарском регионе в указанный период. Сравнительно-исторический метод используется для сопоставления демографической ситуации в Самарской губернии в дореволюционный, революционный и послереволюционный периоды. Ретроспективный метод проявляется в рассмотрении последствий легализации абортов для демографических тенденций в последующие годы. Историко-системный метод используется для комплексного анализа демографической ситуации в Самарской губернии с учетом изменений в законодательстве, экономике и медицине. Наконец, хронологический метод применяется при отслеживании динамики численности городского населения за 1897, 1917 и 1920 гг.

Для изучения государственной политики в Самарском регионе 1920-х гг., направленной на повышение рождаемости, оценим степень регулирования абортных процессов на законодательном уровне. С целью предотвращения абортов в «подполье» и сохранения женского здоровья было принято Постановление Народного комиссариата здравоохранения РСФСР и Народного комиссариата юстиции РСФСР от 18 ноября 1920 г. № 471 «Об охране здоровья женщин», легализовавшее аборты [7, с. 681]. С этого времени женщинам официально предоставлялась возможность искусственного прерывания беременности в обстановке советских больниц под наблюдением и руководством квалифицированного специалиста – врача.

Стоит отметить, что упомянутый документ был утвержден в условиях положительного естественного прироста численности населения в регионе. Так, согласно данным переписей населения 1897 г. и 1920 г., всего в Самарской губернии в 1897 г.

проживало 2 751 336 человек [8, с. 1], а в 1920 г. – 2 823 471 [10, с. 9]. Лишь в ходе Гражданской войны численность городского населения Самарской губернии заметно снизилась:

- 1897 г. – численность городского населения составляла 156 826 человек [8, с. 3];
- 1917 г. – численность городского населения в Самарской губернии достигала 473 950 человек [9, с. 29];
- 1920 г. – численность городского населения сократилась до 337 116 человек [10, с. 25].

Кроме того, Гражданская война повлекла за собой ощутимый гендерный дисбаланс: если в 1897 г. в одной только Самаре мужчин насчитывалось 45 836 человек, а женщин 44 163 (т. е. с разницей лишь приблизительно в 1 700 человек в пользу мужского пола) [8, с. 1], то в 1920 г. в городе проживало 81 367 мужчин, а женщин – 94 452 [10, с. 26]. Похожая ситуация наблюдалась и в других городах губернии. Все это вело к негативным последствиям в виде нестабильности семьи, снижения рождаемости, дальнейшего удешевления стоимости женской рабочей силы на рынке труда.

Таким образом, в РСФСР (далее, с 1922 г. в СССР) в 1920-е годы легализация абортот стала возможна в условиях отсутствия очень резкого демографического спада. Ее целью было сокращение в обстановке восстановления народного хозяйства подпольных абортот и поддержание тем самым женского здоровья.

Придание абортным практикам законной силы со стороны государства не привело к падению рождаемости в регионе. Напротив, после 1920 г. численность населения в городах Самарской губернии неуклонно росла. Рождаемость превышала смертность. Так, прирост населения в 1923 г. составил 2 153 человека, в 1924 г. – 2 828 человек, в 1925 г. – 5 189 человек, в 1926 г. – 4 848 человек [11, с. 83]. Кроме того, в указанный период количество регистрируемых браков существенно превосходило количество расторгнутых союзов. Так, в Самаре в 1923 г. количество браков достигало 1 308, в 1924 г. – 2 129, в 1925 г. – 2 221, в 1926 г. – 2 179, а число разводов – 95, 226, 234 и 327 соответственно [11, с. 80]. Это свидетельствовало главным образом о том, что под влиянием легализации абортот негативные последствия для семейных институтов отсутствовали, а последние сохраняли стабильность в 1920-е гг.

Главная цель процесса легализации абортот – уменьшение количества подпольных абортных операций – была достигнута. Об этом свидетельствуют количественные данные абортотировав-

шихся женщин в Самаре в 1926 г. Так, «полных абортот» было зарегистрировано 2 121, а начатых на стороне – всего 5 [11, с. 114]. При этом под полными аборттами, как указывает М. А. Румянцева, следует понимать абортты, производимые законным путем в больницах, а под «начатыми на стороне» – нелегальные абортты, осуществляемые вне больниц. Стоит отметить, что в сельских местностях «подпольных» абортот обнаруживалось больше – 141 случай, тогда как абортот, сделанных в больницах, – 742 [11, с. 114]. Это было вызвано отсутствием инфраструктуры, меньшим, чем в городе, количеством больниц, господствующими пережитками. Между тем, несмотря на значительное снижение уровня нелегальных абортот, государству так и не удалось полностью устранить проблему добровольного прекращения беременности женщинами.

Причины, которые приводили самарских женщин 1920-х гг. к совершению абортта, можно разделить на следующие группы: вызванные индивидуальными мотивами и экономическими факторами. К первой группе относятся болезненное состояние матери, стремление сохранить конфиденциальность факта беременности, наличие иных грудных детей в семье, общее нежеланием родить ребенка. Во вторую группу входят недостаток материальных средств, страх одиночного материнства ввиду неполного состава семьи / внебрачных взаимоотношений. Доминирующей причиной большинства абортот все же являлась финансовая недостаточность – на нее в 1926 г. пришлось 1 310 из 2 126 абортот в Самаре [11, с. 115]. Из 2 126 абортотировавших в Самаре в 1926 г. женщин 364 не состояли в браке, а остальные 1 750 не обозначили свое брачное положение [11, с. 115]. Это свидетельствует о том, что значительная доля женщин прибегала к абортту из-за отсутствия устойчивых партнерских отношений или неопределенного семейного статуса. Некоторые из абортотировавших женщин уже имели в семье от 3 и более детей, поэтому целесообразно уточнить, что женщины, искусственно прерывавшие беременность, основным мотивом для этого видели не столько наличие других грудных детей в семье, сколько наличие иных детей в целом. Около четверти (522 случая из 2 126) абортот пришлось на бездетных женщин [11, с. 115]. Следует отметить, что играющим весомую роль объективным фактором, сделавшим возможным осуществление абортта, выступило отделение церкви от государства, провозглашенное Декретом Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви

от государства и школы от церкви» от 1918 г. [6]. Атеистическая пропаганда уничтожала страх общественного осуждения при намерении прервать беременность.

Примечательно, что основной возраст абортировавшихся женщин в 1926 г. в Самаре – репродуктивный, в промежутке между 20–29 годами (1 430 абортов из 2 126). Реже совершали аборт женщины, возраст которых лежал в промежутке между 30–39 годами [11, с. 115]. Это свидетельствует о том, что давление социально-экономических обстоятельств сильнее на себе ощущала молодежь и легализация в стране абортов действительно могла повлиять на снижение стрессовых ситуаций внутри молодых семей, а также сохранить трудоспособность женщин, снижая риски тяжелых последствий, характерных для нелегальных вмешательств.

Легализация в стране абортов одновременно повлекла за собой и разработку направленных на снижение их общего числа мер. Большое внимание на региональном уровне в 1920-х гг. уделялось системе здравоохранения. В Самарской губернии ее контролировали Губком ВКП(б), Губисполком и Губздравотдел. С 1921 г. деятельность Губздрава была сосредоточена на проведении профилактических мероприятий в области материнства и младенчества. В этих целях велась борьба с проституцией: бюро совета по проституции обращало внимание на усиление материальной поддержки женщин и девушек, на высокий уровень женской безработицы. Предлагалось организовать артели для женщин, расширить швейное производство [4, с. 297]. Кроме того, активно развернулось строительство больниц. Всего в больницах к 1925 г. в Самарской губернии насчитывалось 6 отделений по акушерству и гинекологии; в 1925 г. в Самаре имелось 55 гинекологических коек, 15 рожистых и 200 акушерских [4, с. 298]. Кроме того, для сокращения количества абортов по причине медицинских противопоказаний в губернской советской больнице им. Н. И. Пирогова открыли венерический диспансер [5, с. 417].

Все больничные учреждения, которые специализировались на женском здоровье, обеспечивались кадрами. Так, в 1926–1927 гг. в Самарской губернии работало 98 фельдшерниц-акушерок и 106 медицинских сестер; в Самаре в 1926 г. – 17 акушерок-гинекологов, 18 фельдшеров и фельдшерниц-акушерок [4, с. 298]. В дальнейшем их число умеренно росло. Если рассматривать гендерное соотношение врачей в области гинекологии,

то, согласно данным самарского медицинского справочника 1925 г., примерно 50 % из них были женского пола. Так, лечением венерических болезней занимались в Самаре в 1925 г. 17 врачей, 10 из них – женского пола: Благомыслова С. М., Богданова А. Л., Власова М. М., Ильина А. А., Каплун В. В., Лосева П. В., Михайлова А. С., Молева Т. Г., Рассказова С. М., Юковская А. С. Фельдшерниц-акушерок насчитывалось 8 из 18: Благонадеждина Л. И., Брайтнина С. Е., Иванова А. Ф., Кречевская Т. М., Прибылова А. И., Тимофеева В. И., Филатова Е. М., Юрина М. М. [21, с. 24]. В других же областях медицины, например в хирургии (11 % женщин), в основном фигурировали мужчины. Аналогичным образом складывалась ситуация и в дерматологии, неврологии, офтальмологии, фтизиатрии. Лишь в стоматологии и педиатрии женские фамилии во врачебном списке встречались чаще. Такое положение дел говорит о том, что в обществе 1920-х гг. еще сильны были стереотипы, согласно которым медицина считалась преимущественно мужской сферой деятельности. Существовало прочное убеждение в том, что женская природа ближе к заботе о детях и о здоровье близких. Это заставляло женщин в выборе профессии в области медицины отдавать предпочтение тем направлениям, которые связаны с родовыми процессами и поддержанием гигиены полости рта, а также с охраной здоровья детей.

Помимо развития городской инфраструктуры посредством строительства больниц, а также помимо кадровых мероприятий, правительство предпринимало меры по улучшению условий родовспоможения. Однако в Самарской губернии они оставались приемлемыми лишь в городах. В селах же на акушерок ложилась слишком высокая нагрузка – на одну акушерку приходилось в среднем 11 487 женщин, тогда как должно было приходиться 2 500 человек. Помимо того, не хватало родильных коек – всего 2,4 % от общего числа лечебных и психиатрических [12, с. 13]. Вдобавок акушерка должна была выполнять прочие обязанности по хозяйству, например закупать лекарства в городской аптеке. Во время ее отсутствия образовывались и без того большие очереди, и многим женщинам приходилось прибегать к обращению к повитухам для осуществления аборта или неудачных родов в антисанитарных условиях. В результате, несмотря на полную отдачу своему делу со стороны акушерок, налицо имелся факт физической невозможности выполнить ими свою работу надлежащим путем. Врач

акушерско-гинекологической клиники, сверхштатный ассистент медицинского факультета Самарского государственного университета Г. Вырыпаев видел проблему в воспроизведении родовспоможения на селе в том, что местные акушерки были недостаточно осведомлены о задачах охраны материнства и младенчества. Он считал, что каждая акушерка должна ежедневно со всей ответственностью разъяснять женщинам вред аборта и пользу применения предохранительных средств, знакомить с законодательством. Для более грамотного с их стороны разъяснения другим женщинам указанных выше аспектов Г. Вырыпаев предложил с января 1929 г. ввести специальные областные учебные курсы при Институте охраны матмлада в г. Самаре сроком на 2,5 месяца. Участие должны были принять акушерки, работницы консультативных отделений и медучастка, все желающие представители общественности. Курсантам полагались стипендия и общежитие. Практическим результатом курсов стало снижение детской смертности [16, с. 22].

Еще одним важным направлением в профилактической работе государства по снижению количества аборт в стране была борьба с беспризорностью, заключавшейся в подкидывании новорожденных детей в дома ребенка. Региональная власть сокращала число таких домов, одиноких беременных женщин оно обязывало встать на учет в совет соцпомощи. В процессе консультации выявлялся уровень их социального положения и, исходя из их нужд, оказывалась помощь: денежная, натурой, трудоустройством. Кроме того, государство, учитывая общую правовую неграмотность населения, обеспечивало для беременных женщин проведение юридических консультаций по вопросу взыскания алиментов [14, с. 19].

В направлении устранения главной причины совершения аборт – материальной недостаточности – в профилактическую деятельность вовлекались трудящиеся представители общественности через советы соцпомощи. В ведении советов соцпомощи находилась задача ежегодного двухразового обследования жилищных условий рабочих. По предложению советов соцпомощи семейных рабочих перемещали из тесных и темных квартир в более просторные и светлые [13, с. 48]. Наибольших успехов работа достигла в Кинели, Миассе, Батраках. Благодаря энергичности и ответственному подходу со стороны врачей и общественности к профилактической деятельности значительно сократилось число аборт [13, с. 49].

Культурно-просветительская и консультативная работа по линии охраны материнства и детства вверялась государством в обязанности рядового медицинского персонала. Отдаленным от крупных городов местностям также уделялось внимание. Так, с 1927 г. на участках Самаро-Златоузовской дороги стала проводиться патронажная работа среди беременных и детей. Это было обусловлено отсутствием в придорожных местностях специальных организаций, в которых возможно было бы осуществить консультативную деятельность. С целью сохранения плода, здоровья матери для консультаций стали отводить здания в виде бывших школ, библиотек, частных домов местных врачей или фельдшеров, а также церковных построек. Отдельным консультационным днем для приема женщин и детей был каждый четверг. Консультации посещали по большей мере беременные женщины как наиболее нуждающаяся категория населения, на первом месте по числу посещений стояла Кинель. Консультативная деятельность имела разнообразные формы и была представлена в виде лекций на самые популярные темы (например, «Гигиена женщины», «Аборт»), бесед, инсценировок, выставок, статей, конкурсов. Однако, санпросветработа по охране материнства и младенчества велась медицинским персоналом не очень активно – не хватало кадров [15, с. 21].

Наиболее инициативной, по сравнению с медицинским персоналом, социальной группой, занимавшейся культурно-просветительной работой, являлись делегатки женотдела. Они участвовали в оформлении уголков «Мать и дитя» при кооперативах, школ материнства, проводили конкурсы на здорового ребенка, на лучшую мать по уходу; они же выпускали специальную стенгазету в избе-читальне или в консультативных отделениях. Именно за счет их живого энтузиазма с 1913 года до 1926 год детская смертность понизилась с 32 % до 21,6 % [12, с. 12].

Живой энтузиазм делегатов подтверждается содержанием заметок, оставленных в популярной для того времени газете «Коммуна» общественными деятелями. Так, тов. Никитина в 1925 г. в выпуске, посвященном международному женскому дню, написала о функционировании детских яслей в городах и обратила внимание участников кооперативов на малое количество таких яслей в деревнях и ограниченность средств Губздрава на их строительство. Тем самым, с одной стороны, она призывала к активной организации в деревнях яслей за счет кооперативных средств, с другой

стороны, информировала беременных женщин о новых возможностях: вместо принятия решения об аборте в силу того, что не с кем оставить в рабочее время ребенка, теперь можно отдать его в ясли [17, с. 6]. В другом мартовском выпуске газеты «Коммуна» от 1926 г. сообщалось об организации детской комнаты в клубе Губсоюза. Отмечалось, что руководительница деточага согласилась бесплатно работать в детской комнате ради увеличения посещаемости клуба со стороны обремененных детьми женщин; ради их раскрепощения [18, с. 2]. В одной из заметок этого же выпуска содержался призыв к воздействию женщин на своих мужей через уголовное законодательство для выплаты последними алиментов – либо на воспитание ребенка, либо по беременности. Так, будущую мать старались убедить в дальнейшей материальной обеспеченности ребенка, чтобы она приняла решение в пользу его сохранения [19, с. 2]. Сообщалось также об особенностях организации Дома матери и ребенка. Врач В. Топорни-на-Могилевич описала в газете некоторые особенности жизни матерей в данном учреждении: помимо коллективного дневного труда, женщина в Доме матери и ребенка проходила школу материнства, систематически расширяя кругозор за счет бесед по поводу детской гигиены, физиологии и женской гигиены. Она находилась в этой организации с другими, более опытными матерями, которые могли подсказать ей, как правильно ухаживать за ребенком, физически помочь в этом вопросе. Такой подход создавал психологическую уверенность будущей матери в получении общественной поддержки, заставлял ее чувствовать себя равноправным членом общества [20, с. 3].

Таким образом, реализация государственной демографической политики в Самарском регионе в 1920-х гг. сводилась к следующим направлениям действий: законодательное закрепление разрешения на проведение абортных практик в стране; улучшение системы здравоохранения путем расширения сети больниц, увеличения количества койко-мест и укомплектования больниц медицинскими специалистами; борьба с явлениями проституции и женской беспризорности; организация патронажной службы среди беременных женщин и младенцев; улучшение жилищных условий молодых рабочих семей; формирование пакета соцпомощи; проведение культурно-просветительской и консультативной работы по линии охраны материнства и детства. В осуществлении названных мероприятий были задействованы

силы членов исполнительных и представительных органов власти, медицинского персонала, общественных активистов.

Наиболее эффективными мерами демографической политики государства 1920-х гг. в Самарской губернии представляются: легализация абортов на территории всей страны, формирование пакета социальной помощи, улучшение жилищно-бытовых условий семей рабочих, ведение культурно-просветительской работы по линии охраны материнства и детства. Придание абортам легальной формы, как показал анализ статистических данных, позволило существенно сократить количество сделанных в антисанитарных условиях операций по искусственному прерыванию беременности. Формирование пакета социальной помощи осуществлялось не за счет словесных призывов и предложений, а за счет выработки определенных механизмов контроля, построения четкой системы: был создан специальный орган в виде совета соцпомощи, который вел учет всех беременных женщин, проводил с каждой из них личную беседу, наделял их необходимыми ресурсами для поддержания жизнеспособности. Также совет соцпомощи способствовал расширению жилплощади для состоящих в браке рабочих. Это существенно влияло на принятие беременной женщиной решения в пользу сохранения ребенка. Культурно-просветительская работа по линии охраны материнства и детства также сыграла весомую роль в сокращении числа абортов и детской смертности, поскольку к этому направлению присоединилась большая часть общественных деятелей, не жалевших на нее ни сил, ни средств и изобретавших самые разнообразные ее формы. Широкая агитация материнства велась через прессу.

Наименее эффективной мерой демографической политики государства 1920-х гг. в Самарской губернии выступила организация кадрового обеспечения больниц – особенно остро вопрос стоял в селах и выражался в нехватке медицинских специалистов. Вместо повышения заинтересованности молодежи в работе в области здравоохранения, гинекологии и акушерства уже работающим акушеркам предлагались курсы по повышению квалификации, что еще более увеличивало на них нагрузку и отнимало время для осуществления работы.

В комплексе демографическая политика государства в Самарской губернии 1920-х гг. имела положительные результаты и привела не только к снижению числа абортов, но и к повышению

рождаемости и сокращению детской смертности. Данный исторический опыт может быть полезен для разработки современной демографической политики государства, направленной на укрепление потенциала страны через заботу о женщинах и детях.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Самарская область: справочные материалы Министерства иностранных дел РФ. URL : [https://www.mid.ru/ru/foreign\\_policy/economic\\_diplomacy/vnesneekonomiceskie-svazi-sub-ektov-rossijskoj-federacii/1799624/](https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/economic_diplomacy/vnesneekonomiceskie-svazi-sub-ektov-rossijskoj-federacii/1799624/) (дата обращения: 16.08.2025).
2. Демографическое развитие Самарской области: оценка и перспективы / А. Р. Сараев, С. Н. Черкасов, А. С. Майорская [и др.] // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н. А. Семашко. 2016. № 7. С. 48–53.
3. Румянцева М. А. Аборты в Самарской губернии в 1926 году (материалы к изучению моральной статистики) // Современная наука. 2010. № 3 (3). С. 194–199.
4. Кузьмин В. Ю. Участие органов советской власти самарского региона в развитии здравоохранения (1921–1927 гг.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2017. № 3 (2). С. 294–299.
5. Ерендеева Н. А. Состояние сети медицинских учреждений, специализирующихся на лечении социальных болезней (на примере Самарской губернии 1920-х гг.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 3 (2). С. 416–421.
6. Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 1918 г. URL: <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5325/> (дата обращения: 26.08.2025).
7. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1943. № 90. С. 681.
8. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.: статистический сборник / под ред. Н. А. Тройницкого. СПб.: Паровая скоропечатня П. О. Яблонского, 1904. 201 с.
9. Перепись населения в г. Самаре в 1917 г. Самара: Русский печатник, 1918. 68 с.
10. Сборник статистических сведений по Самарской губернии. Вып. I. Самара: Самарское губернское статистическое бюро, 1924. 286 с.
11. Статистический ежегодник за 1927 год. Самарская губерния. Вып. III. Самара: Статистический отдел Самарского губисполкома, 1928. 122 с.
12. Краснова. Очередные задачи по охране материнства и младенчества // Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области. 1928. № 1. С. 12–14.
13. Работа по охране материнства и младенчества на участках Самаро-Златоузовской железной дороги // Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области. 1928. № 1. С. 46–49.
14. Краснова. Борьба с беспризорностью по линии охраны матмлада // Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области. 1928. № 2. С. 19–20.
15. Культурно-просветительная работа по линии охраны матмлада // Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области. 1928. № 2. С. 20–22.
16. Вырыпаев Г. К вопросу о переквалификации сельских акушеров // Вопросы здравоохранения Средне-Волжской области. 1928. № 3. С. 21–22.
17. Никитина. Летние ясли – деревне // Коммуна. 1925. № 1868. С. 6.
18. Маляр. Организуйте в клубах детские комнаты. Как мы организовали детскую комнату // Коммуна. 1926. № 55 (2166). С. 2.
19. Ю. К. М. Цифры об алиментах. Какова продолжительность браков // Коммуна. 1926. № 55 (2166). С. 2.
20. Топорнина-Могилевич В. Что такое дом матери и ребенка // Коммуна. 1926. № 55 (2166). С. 3.
21. Медицинский справочник г. Самары. Самара: Госвоениздат, Приволжское отделение, 1925. 32 с.

*Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 24.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 24.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

Владимир Алексеевич Денисов

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, vova\_2382d@mail.ru

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДПРИЯТИЙ «СЕЛЬХОЗТЕХНИКИ» В АЛТАЙСКОМ КРАЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РЕМОНТА ТЕХНИКИ И ОБОРУДОВАНИЯ В КОЛХОЗАХ И СОВХОЗАХ В 1960–1980-х гг.

*Аннотация.* В работе делается попытка изучить процесс развития системы деятельности ремонтных организаций «Союзсельхозтехники» на примере ведущего и наиболее развитого сельскохозяйственного региона России – Алтайского края. Целью исследования является изучение исторического опыта взаимодействия предприятий колхозно-совхозного сектора Алтайского края в 1960–1980-е гг. со структурами агросервиса. Данная работа посвящена выявлению проблем и упущений в сфере ремонта сельскохозяйственной техники и специализированного оборудования. *Ключевые слова:* «Союзсельхозтехника»; объединение «Сельхозтехника»; запасные части; специализированные ремонтные мастерские; ремонтная продукция; Алтайский край.

Vladimir A. Denisov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, vova\_2382d@mail.ru

## SELKHOZTEKHNIKA ENTERPRISES AND THE ORGANIZATION OF MACHINERY AND EQUIPMENT REPAIR FOR COLLECTIVE AND STATE FARMS IN ALTAI KRAI, 1960s–1980s

*Abstract.* This article attempts to examine the development of repair services within the Soyuzselkhoztekhnik system, using Altai Krai, one of Russia's leading and most developed agricultural regions, as a case study. The purpose of the study is to analyze the historical experience of interaction between collective and state farm enterprises in Altai Krai and agricultural service organizations in the 1960s–1980s. The article focuses on identifying problems and shortcomings in the repair of agricultural machinery and specialized equipment.

*Keywords:* Soyuzselkhoztekhnik; Selkhoztekhnik association; spare parts; specialized repair workshops; repair products; Altai Krai.

Актуальность темы вызвана необходимостью дать объективную оценку опыту ведения хозяйственной деятельности в СССР, выявить плюсы и минусы действовавшей тогда экономической модели. Базовым компонентом плановой экономической системы в искомый исторический период становились механизмы централизованного распределения с помощью системы государственных учреждений. Особую значимость имела система материально-технического снабжения сельского хозяйства, так как именно от ее качественного функционирования зависела производственная деятельность совхозов и колхозов. Работа ремонтных мастерских напрямую влияла на результативность аграрного сектора, урожайность в растениеводстве и т. п. В научной литературе этот вопрос частично отражен, что стимулирует его разностороннее изучение.

Проблема качества материально-технического снабжения сельского хозяйства получила небольшое, можно сказать частичное, освещение в работах ряда ученых в рамках рассмотрения более широких исторических проблем [1; 2]. В опубликованной в 2019 г. трехтомной книге «История Алтая» развитие и становление сельского хозяй-

ства Алтайского края изучается более детально в широких хронологических рамках [3]. В статье Д. С. Орлова анализируется характер взаимодействия совхозов и колхозов Западной Сибири с предприятиями агросектора [4].

Особое место в историографии проблемы занимают работы, посвященные деятельности региональных политических лидеров Западной Сибири. Кемеровский исследователь А. Б. Коновалов анализировал деятельность региональных советских руководителей, специфику принятия решений, особенности управления сельским хозяйством и кадровой политики [5].

Вопросы, связанные с изучаемой проблемой, получили освещение в трудах российских ученых, посвященных исследованию различных проблем аграрной политики и развития советского сельского хозяйства, аграрных кризисов, продовольственной политики, развития различных отраслей сельского хозяйства и аграрного сектора [6; 7; 8; 9; 10; 11].

В исследовании М. Б. Волковой, Е. Б. Дудниковой и В. Я. Романченко рассмотрены основные тенденции развития в механизации производственных процессов в крупных общественных хозяйствах России в искомый исторический период [12]. Исто-

риографический обзор позволяет сделать вывод о неполном изучении проблемы качества материально-технического снабжения сельского хозяйства и взаимодействия колхозов и совхозов Алтайского края в позднесоветский период с предприятиями «Союзсельхозтехники». Это стимулирует изучение заявленной «лакуны» на основе новых привлеченных источников. Исследование позволит реконструировать события и процессы, происходящие в сфере механизации аграрного сектора Алтайского края в 1960–1980-е гг.

В исследовании будет изучен процесс создания и функционирования ремонтных мастерских в Алтайском крае в 1960–1980-е гг. Нижней хронологической границей исследования является 1961 г., так как в этот год Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР была образована организация «Союзсельхозтехника», верхней хронологической границей является 1985 г. Всесоюзный государственный комитет СССР по производственно-техническому обеспечению сельского хозяйства (Госкомсельхозтехника СССР) вошел в состав Госагропрома СССР. Таким образом, «Союзсельхозтехника» как самостоятельная организация прекратила свое существование. Также планируется проанализировать организационные и кадровые проблемы, возникающие в предприятиях аграрного сервиса, меры регионального руководства по развитию предприятий системы «Сельхозтехника», процессы становления и развития станций и пунктов по техническому обслуживанию.

Для подготовки данного исследования применялся широкий круг делопроизводственных источников – актовых и статистических материалов о работе организации «Союзсельхозтехника», которые были созданы в ходе ее деятельности в 1960–1980-е гг. Он включал в себя опубликованные материалы и архивные документы. Использовались статданные о производственных ресурсах совхозов и колхозов. Также были задействованы документы алтайских региональных органов власти и центральных партийных государственных органов, извлеченные из архивохранилищ.

В публикации в научный оборот впервые вводятся документы фонда Р-1443 «Алтайское краевое объединение «Сельхозтехника»», выявленные в фондах Государственного архива Алтайского края (ГААК).

Главными направлениями работы организации «Союзсельхозтехника», которая была образована Постановлением ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 20.02.1961 г. № 151 «Об образовании Все-

союзного объединения Совета Министров СССР по продаже сельскохозяйственной техники, запасных частей, минеральных удобрений и других материально-технических средств, организации ремонта и использования машин в колхозах и совхозах («Союзсельхозтехника»)), было обеспечение потребностей колхозов и совхозов во всех видах техники, минеральных удобрениях и других материально-технических средствах; учет запросов колхозов и совхозов в тракторах, в почвообрабатывающих и уборочных машинах, автомобилях, моторах, запасных частях, во всем, в чем нуждается сельскохозяйственное производство. Помимо всего вышеперечисленного, объединения данной организации осуществляли: ремонт грузовых автомобилей, тракторов и другой специальной техники; различные грузоперевозки; ремонт технологического оборудования для сельскохозяйственных предприятий; промывку, обеспечение бесперебойной работы доильных систем на скотоводческих фермах; ввод земель под посевы; расчистку площади от кустарников и деревьев; химическую мелиорацию кислых почв.

Чтобы улучшить результаты в объединениях «Союзсельхозтехника», была доработана и пересмотрена законодательная база всех ее подразделений. 28 июля 1965 г. Советом Министров СССР было утверждено Постановление «Об улучшении работы Всесоюзного объединения «Союзсельхозтехника» по материально-техническому обеспечению сельского хозяйства». Данное постановление предписывало разработку отдельного документа – «Положения», который призван регламентировать имущественную ответственность как структурных подразделений «Союзсельхозтехники», так и хозяйств за невыполнение договорных обязательств по заказам. Кроме того, документ отмечал увеличение государственных вложений в развитие материально-технической базы ремонтных и сервисных предприятий [13, с. 37–40].

В восьмой пятилетке с 1966 по 1970 гг. в Алтайском крае в системе «Сельхозтехники» работало 45 ремонтных мастерских, в том числе 30 для специальной техники. По ряду марок тракторов себестоимость капитального ремонта была выше планов. Большинство ремонтных мастерских края медленно внедряли прогрессивные формы организации ремонта, например круглогодичный график ремонта тракторов. Низкой была оборачиваемость обменного фонда. На некоторых предприятиях из-за недостаточных организационных мер были высокими потери рабочего времени,

имели место факты некачественного ремонта техники. Ремонтные заводы краевого объединения «Сельхозтехника» зачастую не выполняли план восстановления деталей, план ремонта тракторов, а Барнаульский ремзавод не выполнил план производства товарной продукции. Недостаточно предприятия «Сельхозтехника» занимались ремонтом и техническим обслуживанием оборудования животноводческих ферм, в результате план технического обслуживания животноводческих ферм был выполнен всего на 88,5 % [14; 15, л. 3].

Имевшиеся недостатки продолжали существовать и в начале 1970-х гг. Несмотря на то, что в 1970 г. «Сельхозтехникой» было отремонтировано тракторов несколько больше, план 1970 г. по ремонту тракторов не был выполнен на 1 089 шт. Удельный вес по ремонту тракторов, выполняемый организацией, был ниже установленной нормы в крае. Так, план ремонта комбайнов был реализован всего на 84,5 % [15, л. 3–5].

Расширение материальной базы ремонтных предприятий происходило и в девятом пятилетии (1971–1975 гг.). На 1 января 1973 г. в регионе было 45 ремонтных мастерских, в том числе 30 специализированных, из них 19 ремонтных мастерских по ремонту тракторов, в том числе 6 – по ремонту колесных тракторов, 2 – по ремонту грузовых автомобилей типа «ГАЗ», 1 – по ремонту тракторных двигателей, 1 – по ремонту экскаваторов типа «Э-158», 1 – по ремонту автомобильных двигателей. 6 мастерских занимались ремонтом зерновых комбайнов. Остальные 16 мастерских имели общее назначение и производили ремонт техники всех марок (тракторов, комбайнов и двигателей). Общая производственная площадь составляла 85 142 м<sup>2</sup>, в том числе площадь специализированных мастерских – 66 740 м<sup>2</sup>. Объем реализуемой продукции предприятия выполнили на сумму 21 581,3 тыс. руб. при плане 20 470 тыс. руб., или на 105,5 %. План по реализации продукции был выполнен всеми районными объединениями, однако по ремонту тракторов 1 из 35 районных объединений не выполнило план, по ремонту автомобилей – 17 из 38, зерновых комбайнов – 19 из 31. Специализированными ремонтными мастерскими за 1972 г. было отремонтировано тракторов 4 447 шт. при плане 4 438 шт., или на 102,2 % больше [14, л. 58].

В 1973 г. на ремонтных предприятиях края была проведена работа по укреплению ремонтной базы, внедрению специализированного ремонта, освоению новых технологических процессов, что дало возможность увеличить объем ремонт-

ных работ на 115,4 % по сравнению с 1971 г. Так, в Благовещенском объединении была внедрена сварка чугунных базисных деталей, многие детали восстанавливались в среде углекислого газа и водяного пара, была освоена технология ремонта погружных насосов и якоря генератора.

Заслуживает особого внимания переход Тюменцевской мастерской на 2-сменную работу, в результате чего объем ремонтных работ увеличился на 70 %, производительность труда возросла на 32 %, при этом значительно повысился коэффициент использования станочного оборудования и оборудования для проведения ремонтных и технологических операций.

Несмотря на предпринятые усилия, в деятельности ремонтных мастерских сохранялись определенные недочеты. Недостижение плановых показателей по ремонту комбайнов было обусловлено дефицитом специализированных ремонтных участков и цехов, предназначенных для восстановления данной техники. Аналогичная ситуация сложилась и с ремонтом силосоуборочных комбайнов, который также не был выполнен в полном объеме. В Алтайском крае не было ни одной специализированной мастерской по ремонту таких комбайнов. Ремонт их производился исключительно в летний период всеми мастерскими [14, л. 59].

В 1973 г. ремонтные мастерские, несмотря на выполнение общего объема ремонтных работ и услуг колхозам и совхозам, не выполнили план по ремонту зерновых и специальных комбайнов. Особую сложность вызвала перевозка сломанных комбайнов на большие расстояния из хозяйств горных и предгорных районов края [16, л. 45]. Не всегда выполнялись запросы аграрного сектора на поставки оборудования, запасных частей и самой техники, что отрицательно сказывалось на выполнении плана работ.

Качество части сельхозтехники и оборудования к ней, которые были поставлены предприятиям аграрного сектора сельхозтехники, было невысоким. Из-за того, что ремонтные работы были низкого качества, большая часть сломанных сельхозагрегатов и сельхозмашин просто списывалась. Часто было так, что списанную сельскохозяйственную технику не могли восполнить ежегодными государственными поставками. Показателен был 1975 г., тогда в Алтайский край поступило 3 567 тракторов всех модификаций, а было списано 2 978 единиц техники по различным основаниям (83 % от всей поступившей техники) [4, с. 170].

В рассматриваемый исторический период происходило активное пополнение сельскохозяйственной техникой, оборудованием, техническими и химическими средствами колхозов и совхозов. В Алтайский край с 1971 по 1975 г. было только поставлено свыше 26 тыс. тракторов различных

модификаций, более 13 тыс. комбайнов и около 14 тыс. грузовых автомобилей и другой специальной техники. Все это оценивалось в сумму более 1 млрд рублей. Конечно же, от поставок техники зависело напрямую укрепление материально-технической базы колхозов и совхозов (см. табл.).

**Парк тракторов, зерноуборочных комбайнов и грузовых автомобилей в сельском хозяйстве Алтайского края (тыс. шт. на начало года) [17, л. 18]**

Год	Трактора	Комбайны	Грузовые автомобили
1965	39,7	24,2	26,5
1970	39,9	22,2	23,5
1975	44,1	25,5	26,9
1980	47,9	24,4	32,7
1981	47,7	24,8	29,1
1982	47,9	24,8	30,6
1983	48,8	25,0	30,2
1984	49,7	24,8	30,7
1985	49,8	24,8	31,8

Увеличение объема поставок техники потребовало расширения номенклатуры ремонтных работ. Ремонтными мастерскими в 1970-е гг. было отремонтировано больше узлов и агрегатов (коробок переменных передач, вариаторов ходовой части, наклонных камер, решет, клавишей и т. д. к комбайнам). На базе отремонтированных узлов и агрегатов хозяйства предгорных и горных районов производили ремонт уборочной техники самостоятельно.

Вместе с тем проблемы с ремонтом техники оставались. Невыполнение плана по ремонту двигателей к тракторам и комбайнам в 1972 г. было вызвано несвоевременным обеспечением специализированных ремонтных мастерских запасными частями (поршневыми группами, кольцами, резинотехническими изделиями) к двигателям «А-01», «Л-41», «ЯМЗ-238-НБ», а также недостаточным наличием производственных мощностей. Так, Поспелихинская специализированная ремонтная мастерская по ремонту двигателей типа «А» в течение месяца и более простаивала из-за отсутствия поршневой группы, колец и других деталей. За год этой мастерской отремонтировано только 1 192 двигателя при проектной мощности 2 500 ед. Аналогичной была ситуация и в других специализированных мастерских [16, л. 46].

Сложным вопросом оставалась торговля запасными частями к тракторам, комбайнам и др. В 1975 г. мастерскими было реализовано продукции на сумму 30 294 тыс. руб. при годовом плане 30 500 тыс. руб., что составило 92,2 % [18, л. 153].

Не везде был должным образом организован завоз ремонтного фонда полнокомплектных ма-

шин средствами районных объединений. Значительное влияние оказывал недостаток кадров и перебои в снабжении запасными частями.

Несмотря на некоторые улучшения работы ремонтных мастерских, со стороны хозяйств края предъявлялись претензии на низкое качество ремонта отдельных полнокомплектных машин, узлов и агрегатов и нарушение сроков ремонта. Слабо внедрялись ремонты техники с повышенным ресурсом.

Для качественного ремонта специализированной техники в 1977 г. необходимо было произвести реконструкцию разбора-моечных отделений в ряде мастерских, построить разгрузочные площадки для разгрузки и хранения ремонтного фонда машин и агрегатов.

На X пятилетку (1976–1980 гг.) предусматривалось увеличение работ по производству и агрохимическому обслуживанию колхозов и совхозов. В 1977–1980 гг. было намечено Алтайским краевым объединением «Сельхозтехника» организовать 26 специализированных отделений. Запланированный объем работ в денежном выражении в 1980 г. составил 23 млн руб., т. е. увеличился по сравнению с 1977 г. в 2,5 раза [18, л. 154–155].

Для выполнения вышеуказанного объема работ управлением производственного обслуживания колхозов и совхозов Алтайского края на X пятилетку были разработаны мероприятия, в которых предусматривались увеличение коэффициента использования машинно-тракторного парка, снижение затрат на ремонт и техобслуживание машин, экономия горюче-смазочных мате-

риалов, внедрение передовых приемов и методов производительности машин, подготовка и учеба механизаторов, а также улучшение условий труда и быта механизаторов [18, л. 144].

В Алтайском крае по состоянию на 1 января 1981 г. в 41 районе была ремонтная база «Крайсельхозтехники». Она включала 54 ремонтные мастерские. Из общего количества 23 мастерские специализировались на определенных видах ремонта [19, л. 33–37].

В 1980 г. мастерскими было реализовано ремонтной продукции на сумму 36 988 тыс. руб. при плане в 36 929 тыс. руб. Были отремонтированы 10 534 трактора (100,3 % к плану), 5 345 зерноуборочных комбайнов (116 %), 1 393 грузовых автомобиля (107,1 %), 8 654 дизельных двигателя (108,1 %), 1 979 автомобильных двигателей (141,3 %) и другой техники, узлов и агрегатов [19, л. 33–37].

Из приведенных данных видно, что по реализации продукции и перечисленной номенклатуре планы 1980 г. выполнены. В то же время выполнение плана по ремонту прочих комбайнов составило 95,3 % (при плане в 450 комбайнов фактически отремонтировано 429 шт.).

Основной причиной невыполнения плана стало отсутствие специализированных мастерских по ремонту силоуборочных комбайнов. Их ремонт производился в основном мастерскими общего назначения. При этом выполнение плана ремонта узлов и агрегатов к тракторам составило 71,4 % (при плане 3 600, фактически отремонтировано 2 572 узла) [19, л. 33–37].

В 47 районах края в 1980 г. были организованы новые станции и пункты технического обслуживания энергонасыщенных тракторов типа «Кировец», а в 55 районах организовано техническое обслуживание автомобилей колхозов, совхозов, райсельхозтехник, райсельхозхимии и других сельскохозяйственных организаций и предприятий.

Пункты и станции, предназначенные для технического обслуживания тракторов «Кировец», функционировали преимущественно на базе адаптированных помещений. К ним относились как собственные автогаражи, так и арендованные ремонтные мастерские, расположенные на территории колхозов и совхозов региона, а в 12 районах техническое обслуживание проводилось передвижными техническими средствами. Общая производственная мощность составляла 1 400 тракторов в год. В 1980 г. райсельхозтехниками обслуживалось: тракторов – всего 8 757 шт., в том числе «К-700», «К-701», «К-700А» и «Т-150К» – 5 717 шт. [19, л. 33–37].

В начале 1980-х гг. предприятия «Сельхозтехники» испытали «кадровый голод», а в 1982 г. из-за нехватки рабочих рук в ремонтных мастерских производственный план не был выполнен. Чтобы восполнить кадровый состав рабочей силы и вовремя производить ремонт сельхозтехники, мастерские стали привлекать механизаторов из хозяйств, а также не имеющих производственного опыта выпускников школ. Механизаторы разбирали технику на узлы и детали. Из-за того, что у привлекаемых механизаторов и школьников не было необходимого опыта, все это отрицательно сказывалось на производительности, а самое главное – на качестве выполняемых работ [20, л. 30–31].

К концу рассматриваемого исторического периода «Сельхозтехника» стала мощной производственной структурой. В «Алтайсельхозтехнике» по состоянию на конец 1985 г. имелось уже 55 ремонтных мастерских общей площадью 100,073 тыс. м<sup>2</sup>, из которых только 30 были специализированными. Ремонт зерноуборочных комбайнов занимались 4 мастерские, 4 предприятия ремонтировали тракторо-комбайновые двигатели, по обслуживанию грузовых автомобилей, агрегатов гидросистем, агрегатов тракторов и автомобильных двигателей имелось в наличии по одной специализированной мастерской. В 1980-е гг. особое внимание уделялось обслуживанию энергонасыщенных тракторов типа «К-700» и «Т-150К». В крае имелось 37 станций по ремонту такой техники, из них были 3 типовые, а остальные размещены в приспособленных помещениях. Силами и средствами районных отделений «Сельхозтехники» обслуживалось 11 129 тракторов всех марок, в том числе типа «К-700», «Т-150К» – 7 029 шт., 6 222 зерноуборочных и специальных комбайнов. Функционировала 21 станция ремонта автомобилей, в том числе 18 в приспособленных помещениях. Их мощность составляла 5 604 шт. в год. Прошли ремонт 11 140 автомобилей предприятий и организаций аграрного сектора, в том числе 810 автомобилей марки «КамАЗ». Все планы объемов работ и номенклатурные планы выполнялись, но из-за отсутствия технологического оборудования не удавалось расширить объемы работ по ремонту автомобилей «КамАЗ» [21, л. 6].

Проведенное исследование позволяет сделать ряд важных выводов относительно организации и функционирования системы материально-технического снабжения сельского хозяйства в СССР, в частности в Алтайском крае в 1960–1980-е гг.

Во-первых, создание в 1961 г. Всесоюзного объединения «Союзсельхозтехника» стало ключевым этапом в развитии материально-технического

обеспечения колхозов и совхозов. Эта организация не только обеспечивала аграрный сектор техникой, запасными частями и удобрениями, но и играла важную роль в ремонте и обслуживании машин, что напрямую влияло на эффективность сельскохозяйственного производства. Однако, несмотря на значительные объемы поставок техники, качество ремонта и обслуживания часто оставляло желать лучшего, что негативно сказывалось на итоговых производственных показателях.

Анализ показал, что в системе «Союзсельхозтехника» существовали серьезные организационные и кадровые проблемы. Недостаток специализированных мастерских, низкое качество ремонта, нехватка квалифицированных кадров и перебои в снабжении запасными частями приводили к невыполнению планов по ремонту техники. Это, в свою очередь, негативно влияло на сроки и качество уборки уро-

жая, становилось причиной невыполнения государственных планов и снижения рентабельности сельхозпроизводства. В ответ на выявленные недостатки предпринимались меры по улучшению работы ремонтных мастерских, включая внедрение новых технологий и расширение производственной базы. Однако эти усилия не всегда приводили к желаемым результатам, так как проблемы с качеством ремонта и нехваткой кадров сохранялись.

Изучение исторических процессов в аграрном секторе экономики государства в 1960–1980-е гг., хозяйственные практики и их реализация в регионах, аграрные кризисы и их региональная специфика, особенности развития системы агро-сервиса в Западной Сибири и Алтайском крае в 1960–1980-е гг. XX в. – все это является актуальным и перспективным направлением в аграрно-историческом исследовании.

### Список источников

1. Крестьянство и сельское хозяйство Сибири, 1960–1980-е гг. / Н. Я. Гущин [и др.]. Новосибирск: Наука, 1991. 489 с.
2. Проекты преобразования аграрного строя в Сибири в XX в.: выбор путей и методов модернизации / В. А. Ильиных [и др.]. Новосибирск: Сибпринт, 2015. 298 с.
3. История Алтая. Алтай в новейшую эпоху (XX – начало XXI века): в 3 т. / под общ. ред. Е. В. Демчик. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. Т. 3. 484 с.
4. Орлов Д. С. Взаимодействие колхозов и совхозов Западной Сибири с предприятиями аграрного сектора во второй половине 1960-х – первой половине 1980-х гг. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 5. С. 167–174.
5. Коновалов А. Б. Партийная номенклатура Сибири в системе региональной власти (1945–1991). Кемерово: Кузбассвуиздат, 2006. 636 с.
6. Томилин В. Н. Попытки решения продовольственной проблемы в СССР в период политического лидерства Н. С. Хрущёва // Северо-Запад в аграрной истории России. 2019. № 25. С. 228–236.
7. Наухацкий В. В. Приоритеты аграрной политики 1965–2015 гг.: сравнительно-исторический анализ // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. № 1 (92). С. 91–95.
8. Орлов Д. С. Легитимизация отхода от твердых планов государственных закупок сельскохозяйственной продукции на рубеже 1960–1970 годов (на материалах Западной Сибири) // Иркутский историко-экономический ежегодник. Иркутск, 2016. С. 252–261.
9. Ильиных В. А., Орлов Д. С. Зерновое хозяйство Алтайского края в 1950–1980-е гг.: динамика, структурные изменения, факторы развития // Сибирская деревня. Сер. 4. Зерновая проблема в XX в.: сб. науч. тр. / отв. ред. В. А. Ильиных. Новосибирск: Сибпринт, 2017. Вып. 4. С. 211–243.
10. Орлов Д. С. Кампания по ограничению внутреннего потребления продуктов питания в колхозах и совхозах Западной Сибири во второй половине 1970-х – первой половине 1980-х гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2014. № 2. С. 94–97.
11. Орлов Д. С. Планирование производства и закупок сельскохозяйственной продукции в колхозах и совхозах Западной Сибири во второй половине 1960-х – первой половине 1980-х годов // Гуманитарные науки в Сибири. СО РАН. 2013. № 1. С. 98–102.
12. Волкова М. Б., Дудникова Е. Б., Романченко В. Я. У истоков механизации производственных процессов в крупных общественных хозяйствах России // Аграрный научный журнал. 2019. № 9. С. 82–87.
13. Решения партии и правительства по сельскому хозяйству (1965–1974 гг.). М.: Колос, 1975. 927 с.
14. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 574. Л. 57, 58, 59.
15. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 432. Л. 3, 4–5.
16. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 702. Л. 45, 46.
17. ГААК. Ф. П-1. Оп. 151. Д. 129. Л. 18.
18. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 1025. Л. 144, 153, 154–155.
19. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 1744. Л. 33–37.
20. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 2051. Л. 30–31.
21. ГААК. Ф. Р-1443. Оп. 2. Д. 2598. Л. 6.

Статья поступила в редакцию 03.03.2026; одобрена после рецензирования 24.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.

The article was submitted 03.03.2026; approved after reviewing 24.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.

Максим Геннадьевич Колокольцев

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия, m\_kolokolcev@mail.ru

## НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ИНСТИТУТА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Аннотация.* Автор статьи ставит задачу изучить направления научных сельскохозяйственных исследований в годы Великой Отечественной войны. Проанализированные им документы краевого архива и музейного фонда Алтайского государственного аграрного университета раскрывают проблематику сельскохозяйственных научных исследований Алтайского сельскохозяйственного института. Ученые-аграрии, выезжая в колхозы края, решали задачи повышения урожайности сельскохозяйственных культур и продуктивности в различных отраслях животноводства. Алтайский край в результате выполнил сельскохозяйственное задание советского руководства.

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война; эвакуация; вклад в Победу; история научных исследований; история сельского хозяйства.

Maxim G. Kolokoltsev

Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia, m\_kolokolcev@mail.ru

## SCIENTIFIC RESEARCH AT THE ALTAI AGRICULTURAL INSTITUTE DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

*Abstract.* The purpose of this article is to examine the main areas of agricultural research conducted during the Great Patriotic War. The archival documents from the regional archive and the museum collection of Altai State Agrarian University analyzed in the study reveal the range of agricultural research conducted at the Altai Agricultural Institute. Agricultural scientists visited collective farms across the region to address issues related to increasing crop yields and improving productivity in various branches of animal husbandry. As a result, Altai Krai fulfilled the agricultural targets set by the Soviet leadership.

*Keywords:* Great Patriotic War; evacuation; contribution to Victory; history of scientific research; history of agriculture.

Целью статьи является изучение проводимых в Алтайском крае в 1942–1945 гг. сельскохозяйственных научных исследований, что имеет научное и практическое значение, так как в военные годы стояла задача обеспечения фронта продовольствием и снабжения освобожденных оккупированных территорий семенами овощных и саженцами плодово-ягодных культур. Необходимо было преодолеть кризис в сельском хозяйстве Алтайского края в военные и послевоенные годы. Эвакуированный сельскохозяйственный институт стал локомотивом развития аграрной науки на Алтае. Автором ставилась задача определить направления и проблематику сельскохозяйственных исследований ученых-аграриев.

Исследователи уже с 1942 г. изучают сельское хозяйство Алтайского края в годы Великой Отечественной войны [1, с. 26]. Историки анализируют работу эвакуированных высших учебных заведений в военные годы, их вклад в Победу над фашистской Германией [2, с. 35]. Алтайский сельскохозяйственный институт в годы военного лихолетья начали изучать сотрудники Алтайского государственного аграрного университета и Павловского аграрного техникума [3, с. 199]. Так, на-

пример, В. А. Никонова, Н. В. Варфоломеева на основе архивных документов подробно изучили биографию преподавателей Пушкинского сельскохозяйственного института. Преподаватели и студенты Алтайского государственного аграрного университета продолжили изучение научно-исследовательской работы института в военные годы. Исследуя личные дела преподавателей Пушкинского сельскохозяйственного института, ими была проанализирована деятельность сотрудников института в области зоотехнии, ветеринарии, агрономии и животноводства [4, с. 179].

Нарративный анализ архивных документов Алтайского государственного аграрного университета позволил на основе выявленных биографических фактов сотрудников института последовательно описать темы и определить значение проведенных учеными сельскохозяйственных научных исследований [5, л. 5; 6, л. 10; 7, л. 9; 8, л. 21]. Системно-структурный анализ научных отчетов кафедр института, которые хранятся в Алтайском краевом архиве, позволил выделить факторы и процессы развития сельского хозяйства края [9, л. 4; 10, л. 8; 11, л. 14; 12, л. 43]. Историко-генетический метод изучения предметов музейного фонда

аграрного университета, а также статей, опубликованных в газете «Алтайская правда» в годы Великой Отечественной войны, углубляет изучение проблематики научных сельскохозяйственных исследований [13, с. 4].

Весной 1942 г. начал свою работу эвакуированный Пушкинский сельскохозяйственный институт, который состоял из Павловского и Барнаульского отделений. По инициативе Пушкинского сельскохозяйственного института при исполкоме Совета депутатов трудящихся Алтайского края был организован Ученый совет, коллектив которого возглавил научно-исследовательскую работу в крае. 20 апреля 1942 г. состоялось совещание при сельхозотделе краевого комитета партии, где были внесены коррективы в план развития сельского хозяйства края в годы Великой Отечественной войны [5, л. 3]. Сотрудники института стали постоянными консультантами сельскохозяйственного и совхозного отделов краевого комитета ВКП(б) и трестов.

Научные лекции и семинары по сельскому хозяйству для ответственных работников Алтайского крайисполкома и крайкома ВКП(б) должны были повысить эффективность организации работы сельскохозяйственных предприятий края. Курсы для председателей колхозов, для бригадиров полеводческих бригад преследовали цель повышения урожайности сельского хозяйства в условиях войны. Заведующий кафедрой растениеводства Н. А. Дроздов уже 3 июня 1942 г. прочитал лекцию «О посеве крупяных культур» и 12 июня 1942 г. – «Об уходе за посевами» [6, л. 4]. Заведующий кафедрой луговодства И. В. Ларин провел консультацию по радио г. Барнаула.

В институте в 1942 г. работало 59 научных и научно-вспомогательных работников. В научно-исследовательскую работу включились 14 кафедр, 14 профессоров, 3 доцента, 3 ассистента и большая группа студентов. Учеными института были заложены опытные участки в Барнауле. Было выделено 210 га для учебного хозяйства, 5 га для овощного участка, планировалось организовать коллекционный питомник на 6 га. В 1942 г. исследования проводились в 47 совхозах и 25 колхозах края. Было высеяно в коллекционном питомнике 120 видов и 1 069 сортов различных сельскохозяйственных культур. Для учебной практики по лесоводству была отведена лесная дача в 1 000 га соснового бора вблизи Барнаула [7, л. 34].

Сотрудники института начали изучение сельского хозяйства районов края. Они посетили

районные центры Мамонтово, Ключи, Славгород, Знаменка, Баюново, Шелаболиха [8, л. 21]. Преподаватели кафедры общего земледелия обследовали колхозы в Павловском, Парфеновском и 4 районах Кулундинской степи. Н. А. Дроздов, И. В. Ларин, М. П. Макаров познакомились с Бийской группой совхозов. 24 июня 1942 г. совместно с заместителем председателя Крайисполкома М. Е. Бочкаревым ученые института приехали в район Кулундинской степи, где консультировали районные организации и председателей колхозов по вопросам агротехники [9, л. 24].

В 11 административных районах были закончены почвенные исследования и было намечено провести сводку материалов еще по 7 районам. Составлялись районные и генеральные почвенные карты Алтайского края. Доцент А. М. Шульгин изучил климат почв края [10, л. 41]. Сотрудники кафедры геодезии и профессор Н. И. Козлов в 1942 г. работали над темой «Масштаб съемки и учет земель в условиях Алтайского края». М. И. Рожанец и сотрудники института за счет средств Алтайского краевого земельного отдела обследовали почвы совхозов и колхозов края, по поручению Сахаросвеклотреста изучили засоление почв на территории Алейской оросительной системы.

В обследованных сотрудниками института районах края в 1941–1942 гг. вымерзла озимая пшеница. Ученые установили, что причиной гибели пшеницы явилось отсутствие достаточного снегового покрытия. Летом 1942 г. выпало много осадков. Алтайские ученые-аграрии провели закладку опытов на опытном поле своего института и в зерносовхозах Павловского и Топчихинского районов. Заведующая кафедрой селекции и семеноводства М. П. Федосеева работала в 1942–1944 гг. над проблемой «Влияние сроков сева на урожай сортов яровой пшеницы», результаты которой реализовывались в совхозах Алтайского края. На опытном поле в Павловске исследовали три сорта яровой пшеницы: «Смена», «Милитрум», «Гордекформе 010». Заведующая кафедрой физиологии растений и сельскохозяйственной микробиологии и биологии Ф. М. Куперман работала в 1945–1947 гг. тему «Физиология семян пшеницы», на которую было выделено 14 000 руб. Н. Н. Мокин работал над научной проблемой «Влияние подкормки семян на сроки сева озимых и яровых хлебов» [7, л. 21]. В крае расширились посевы яровой пшеницы. Колхозы и совхозы распахали тогда 333 тыс. га новых земель.

Зима 1942–1943 гг. была малоснежная, в результате чего на опытном поле пострадала кукуруза, просо, фасоль, картофель. Засушливый конец мая и заморозки в начале июня в 1943 г. отразились и на всходах гречихи. Алтайский край все же должен был выполнить план по заготовке овощей и картофеля. Сотрудники института занимались размножением восьми сортов и сортоиспытанием тридцати четырех сортов картофеля в условиях Алтайского края. Наивысший урожай дали сорта картофеля «Курьер» и «Имандра». А. Л. Белобородова изучала различные сорта моркови, петрушки, сельдерея, свеклы, шпината. Получены были хорошие урожаи огурцов «Муромские» и «Вязниковские», моркови «Нантская» и «Египетская». Наибольший интерес вызвали сорта редиса «Вюрцбургский» и «Сакса». Кабачки «Кульджинские» дали урожай до 100 т плодов на гектар. На опытном участке и в учебном хозяйстве были высажены пять сортов кукурузы: «гибрид Канадской и Безенчукской», «Первенец», «Рисовая № 645», «Сибирячка», «Белоярое пшено» [11, л. 27]. Кафедра овощеводства и профессор И. А. Веселовский занимались выведением цикория, скорцонеры, кабачков, скороспелого сахарного гороха. Пушкинцы привезли на Алтай и стали выращивать патиссоны. Студентка К. Г. Хидирова занималась изучением различных видов сортов капусты. Особенно хорошие результаты дали посадки савойской капусты. Непревзойденный урожай дала краснокочанная капуста «Каменная голова». Миколог Н. А. Наумов разрабатывал меры борьбы с сосудистым бактериозом капусты в целях увеличения выхода семян [12, л. 31].

Хозяйства края и освобожденных оккупированных территорий снабжались семенами сельскохозяйственных культур для весеннего сева. Для этого проводились опыты агрокомплекса высоких урожаев семян овощных культур в условиях Алтайского края. В результате ученые получили 1 520 г семян томатов, 300 г семян огурцов, 800 г салата различных сортов, 500 г редиса, 400 г укропа. Планировалось собрать 38 кг семян лука и бахчевых культур, а также семена картофеля сорта «Альма» [9, л. 2].

Запущенность паров, отсутствие лущевки, запозывание уборки привели к увеличению численности грызунов и вредителей сельскохозяйственных культур. Кафедра энтомологии проводила лабораторные и полевые опыты. Сотрудники изучали вредителей люцерны и злаковых трав. Заведующий кафедрой энтомологии доктор

биологических наук, профессор Я. И. Принц, энтомологи В. Н. Щеголев и Л. М. Зорина работали над научно-исследовательской темой «Использование суммы эффективных температур шведской мухи и яровой пшеницы для установления оптимальных сроков сева». Кафедра механизации работала над темой «Типизация спецмашин и рационализация различных насекомых-уловителей для основных районов Алтайского края». Доктор сельскохозяйственных наук, профессор В. Н. Щеголев и лаборант кафедры энтомологии В. В. Губарь с 14 июля 1942 г. начали изучать значение птиц в борьбе с вредителями сельскохозяйственных культур в условиях лесостепи Алтайского края. Работа проводилась на полях учхоза, землях колхоза им. Тельмана и в сосновом бору по течению р. Касмалы.

Проведенные опыты показали, что злаковые травы при посеве их весной крайне медленно развиваются и сильно страдают от вредителей: клубенковых долгоносиков, тихиусов, фитокомусов, люцерновой тли, люцернового клопа. Люцерну повреждали свыше тридцати видов насекомых, среди которых листовая слоник и клопы. Корни растений поедали личинки шелкоунов. Были изучены насекомые, подгрызающие подземную часть всходов: июньский хрущ и хлебный усац.

В 1942 г. из 19 научно-исследовательских тем было выполнено 14, сверх плана разрабатывалось еще 8 тем. Главным управлением Учебных и научно-исследовательских заведений Наркомсовхозов СССР на 1943 г. был утвержден план научно-исследовательских работ в количестве 35 тем с ассигнованием по бюджету 42 000 руб.

Имела исключительное значение в военное и послевоенное время работа по реконструкции молочного животноводства. Заведующий кафедрой разведения сельскохозяйственных животных, доцент П. Р. Лепер работал над темой «Изменчивость жирномолочности крупного рогатого скота». С. Г. Давыдов, П. Р. Лепер, Е. К. Меркурьева, М. М. Лебедев занимались выведением новых породных групп скота для Сибири на базе метизации сибирского скота симменталами. В течение 1942 г. они смогли произвести отбор лучших сибирских коров с процентом жира не ниже 4,5 % в совхозах Карасукской группы Алтайского края. Главным управлением учебных заведений НКССХ СССР было отпущено на эти работы 91 100 руб.

В результате паспортизации племенного животноводства организовывались племенные фермы. Лабораторией разведения были созданы два

племхоза в Кемеровской и Новосибирской областях и один племхоз в Алтайском крае. Алтайский сельскохозяйственный институт поставлял выращенный молодняк в племсовхозы. Кафедра частной зоотехнии начала осенью 1942 г. заниматься бонитировкой овец и проводила селекционно-племенную работу в колхозах им. Ворошилова Ключевского района, «Советская Сибирь» Родинского района, «Крестьянка» Парфеновского района. В лаборатории института изучалась молочность взрослых овец, химический состав молока, образцы шерсти. С. Г. Давыдов и М. М. Казакова занимались исследованием проблемы улучшения кулундинской овцы. Профессор В. П. Никитин разрабатывал методы повышения продуктивности овец на основе закрепления явления гетерозиса [9, л. 34].

В Алтайском крае в годы войны наблюдался многочисленный падеж лошадей. Сотрудники кафедры частной зоотехнии, В. П. Никитин занимались коневодством в Каменском, Тюменцевском и Шарченском районах Алтайского края. Н. А. Буйновский, собирая необходимые материалы на конезаводе № 39, выявил факторы роста и развития конского молодняка. В пятнадцати колхозах были проведены мероприятия по борьбе с чесоткой лошадей. Ветеринар Б. А. Граменицкий, исследуя возможности применения нефтепродуктов в ветеринарной практике, занимался изысканием заменителей вазелина [10, л. 14].

Была определена проблема, что институт не организовал разработку мероприятий по борьбе с яловостью сельскохозяйственных животных. Тогда заведующий кафедрой ветеринарии, доцент С. М. Воробьев в 1940–1947 гг. работал над темой «Гинекологические причины перегула и бесплодия коров» [8, л. 4]. На Ученом совете института было сделано замечание, что выводы по повышению продуктивности животноводства в Первомайском и Октябрьском совхозах были сделаны без анализа кормовых условий. Ученые приступили к составлению инструкции по организации устойчивой кормовой базы в совхозах Алтайского края.

В 1943 г. было принято Постановление об организации специальной лаборатории по изучению методов диагностики бруцеллеза. Среди 1 813 обследованных голов крупного рогатого скота оказалось 10,5 % больных. В некоторых колхозах заболевание скота доходило до 40 % и людей до 25 %. Заведующий кафедрой физиологии сельскохозяйственных животных С. Г. Щедровицкий,

ассистент А. С. Щедровицкая и студенты определили наилучшие методы диагностики бруцеллеза у животных и людей и вакцинировали их от бруцеллеза.

В здании Алтайского сельскохозяйственного института был размещен один из госпиталей г. Барнаула. Кафедра ботаники и профессор О. В. Троицкая изучали методы вегетативного размножения многолетних лекарственных растений, сборы которых они готовили. Заведующий кафедрой ботаники В. И. Верещагин работал над темой «Дикорастущие полезные растения Алтайского края». Завершив работу в конце 1945 г., он оформил результаты в виде справочника с инструкцией по сбору растительного сырья. Были организованы поставки валерианы, шалфея, белладонны в Аптекоуправление края [5, л. 4].

Преподаватели и студенты выявляли новые пищевые растения из дикорастущей флоры, изучали возможности использования лишайников в пищевой промышленности для приготовления каш, соусов и для получения глюкозы [11, л. 54]. Кафедра микробиологии и физиологии растений и профессор Л. М. Пиневиц в 1943 г. работали над проблемой изготовления заменителей чая. Была проведена ферментация листьев клубники, земляники и брусники. Рецепты изготовления сообщались по радио и в печати. Кафедра ботаники разрабатывала тему «Выявление непрерывного ряда цветущих культурных и диких медоносных растений». Профессор О. В. Троицкая занималась темой «Установление непрерывного ряда цветущих медоносов для бесперебойного снабжения пчел взятком». Были получены семена медоносных растений из Томского университета. Кафедра зоологии и Т. В. Виноградова занимались исследованием болезней пчел и способами борьбы с ними на пасеках Павловского района [9, л. 31].

После снятия блокады Ленинграда и победы в Ленинградском сражении началась эвакуация. Преподаватели уезжали на родину. Возник кадровый кризис. Не хватало учебников, помещений и учебных пособий. Требовался также ремонт общежития и столовой, оборудования и системы отопления. В 1944–1945 гг. многие темы не были выполнены, из 45 тыс. рублей, запланированных на исследования, было реализовано только 18 тыс. [11, л. 24].

В 1945–1946 гг. была поставлена цель переустройства сельского хозяйства края. 22 кафедры были охвачены научной работой, разрабатывалось 25 научно-исследовательских тем. Решалась задача районирования сельского хозяйства. Уче-

ные приняли участие в разукрупнении совхозов. Особое внимание уделялось животноводству предгорных районов. Учебное хозяйство перевели ближе к городу. Оборудовали химическую лабораторию. Приступили к оборудованию вегетационного домика. Однако не учтены были расходы на построение вегетационного домика, скотного двора, вивария, метеорологической станции и расходы на научное оборудование [12, л. 9].

Таким образом, ученые-аграрии, возглавив краевой Ученый совет по научной работе, провели почвенные исследования в административных районах края и подготовили сводные почвенные карты. Учеными проводилось землеустройство в целях организации правильных кормовых севооборотов. Были установлены наиболее перспективные сорта сельскохозяйственных культур для внедрения в производственные посевы края, а также получены семена оригинальных сортов. Исследователи выявили видовой состав вредных

насекомых по культурам, установили цикл их развития, что позволило рекомендовать конкретные меры борьбы с ними. Решалась задача получения высоких и устойчивых урожаев пшеницы в Алтайском крае. Была проведена научно-производственная работа по созданию новых высокопродуктивных пород молочного скота для Западной Сибири. Количество селекционных коров в Первомайском совхозе, например, с 1941 по 1943 гг. увеличилось с 83 до 215 голов, а средний годовой удой молока на фуражную корову в 1942 г. достиг 2 680 кг против 1 600 кг в 1940 г. В Октябрьском совхозе годовой удой составил 3 000 кг против 1 900 кг 1940 г. Увеличилась жирность молока. Ветеринары института изучали методы диагностики бруцеллеза и применяли их на практике. Исследователи изучали лечебные лекарственные растения, способы их сбора и ферментации. Уже в 1944 г. в развитии сельского хозяйства Алтайского края наступил коренной перелом.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рыков А. В. Экономическое положение колхозного крестьянства Алтайского края в годы Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Барнаул, 2019. 26 с.
2. Снегирева Л. И. Эвакуированные вузы и их вклад в развитие сельскохозяйственного производства Западной Сибири (1942–1945 гг.) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4 (64), т. 1. С. 35–40.
3. Муравлев А. С. Породненные войной: Санкт-Петербургский аграрный университет, Павловский аграрный техникум, Алтайский аграрный университет. Барнаул: Алтай, 2022. 199 с.
4. Казакова Е. В. Зоотехнические и ветеринарные исследования сотрудников Алтайского сельскохозяйственного института в годы Великой Отечественной войны // Вестник молодежной науки Алтайского государственного аграрного университета. 2023. № 1. С. 179–182.
5. Архив ФГБОУ ВО АлтГАУ. Ф. 189. Оп. 2. Д. 607. Л. 5.
6. Архив ФГБОУ ВО АлтГАУ. Ф. 189. Оп. 2. Д. 762. Л. 8.
7. Архив ФГБОУ ВО АлтГАУ. Ф. 189. Оп. 2. Д. 584. Л. 23.
8. Архив ФГБОУ ВО АлтГАУ. Ф. 189. Оп. 2. Д. 617. Л. 21.
9. ГААК. Р-181. Оп. 1. Д. 2. Л. 14.
10. ГААК. Р-181. Оп. 1. Д. 3. Л. 15.
11. ГААК. Р-181. Оп. 1. Д. 5. Л. 34.
12. ГААК. Р-181. Оп. 1. Д. 7. Л. 43.
13. Михеев И. Г. АСХИ и перспективы его развития // Алтайская правда. 1946. № 115 (8 июня). С. 4.

*Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 24.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.  
The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 24.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

УДК 355(091)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-101-105

Ирина Андреевна Шадрина

*Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург, Россия, mvaa@mil.ru*

## ПОДЛИННАЯ ИСТОРИЯ АРТИЛЛЕРИЙСКОГО ДЕЛА НА СТРАНИЦАХ СТАРЕЙШЕГО ВОЕННОГО ИЗДАНИЯ

*Аннотация.* В статье проводится исторический анализ публикаций «Артиллерийского журнала» для выявления закономерностей развития артиллерийской науки и техники в XIX–XX вв., оценивается вклад военных деятелей и ученых в развитие военного образования и артиллерийского искусства. Впервые проанализировано содержание номеров «Артиллерийского журнала» и неизученных архивных документов разных исторических периодов, связанных с реформированием военного образования, совершенствованием артиллерии как рода войск, что будет полезным для развития военного искусства сегодня.

*Ключевые слова:* периодическое издание; военная печать; артиллерийские кадры; военная наука; артиллерийская техника.

Irina A. Shadrina

*Mikhaylovskaya Artillery Academy, Saint Petersburg, Russia, mvaa@mil.ru*

## THE TRUE HISTORY OF ARTILLERY IN THE PAGES OF THE OLDEST MILITARY PERIODICAL

*Abstract.* The article offers a historical analysis of publications in the Artillery Journal in order to identify patterns in the development of artillery science and technology in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries and to assess the contribution of military leaders and scholars to the advancement of military education and the art of artillery. This study is the first to analyze issues of the Artillery Journal alongside previously unexamined archival documents from different historical periods related to the reform of military education and the development of artillery as a branch of the armed forces. The findings may prove useful for the development of military art today.

*Keywords:* periodical; military press; artillery personnel; military science; artillery equipment.

История старейшего военного издания «Артиллерийский журнал», сыгравшего огромную роль в развитии отечественной артиллерии, берет свое начало в 1808 г. [1]. Узкоспециальная направленность, связанная с освещением теоретических и практических вопросов артиллерийской науки и пороховой промышленности, не помешала ему стать одним из самых долговременных военно-специальных изданий в России [2, с. 97]. Вопросам организации деятельности «Артиллерийского журнала» и анализу его влияния на развитие артиллерийской науки и техники посвящены многочисленные работы таких современных авторов, как В. Н. Бенды, С. А. Баканеева, Е. Г. Вапилина, А. Э. Фролкина. Однако разработка данной темы исследования может быть глубже [3; 4; 5]. Важным методологическим принципом при исследовании данной темы явился принцип историзма, который потребовал изучения зарождения российской науки, в частности научной периодики.

Сравнительно-исторический метод позволил автору проанализировать факты появления и развития «Артиллерийского журнала», его влияние на эволюцию артиллерийского дела, на совершенствование военного образования, науки и техники во взаимосвязи с конкретной исторической обстановкой. Метод конкретного анализа

позволил провести исследование исторических событий с учетом обстоятельств их возникновения и взаимного влияния.

Так, в Российском государственном историческом архиве находится уникальный документ, подписанный полковниками Ф. Г. Гогелем, А. И. Маркевичем и бароном В. К. Плотто, начинающийся со следующих слов: «На основании Высочайшей воли Государя Императора учреждается при Артиллерийском комитете типография, в которой и предположено издавать «Артиллерийский журнал»». Именно данный комитет был обязан «начертать правила, какими при издании оно должно будет руководствоваться» [6].

Историк С. Н. Лютов, исследовавший военную журналистику в России в первой четверти XIX в., писал, что именно дефицит учебной и научной литературы для солдат и офицеров, отсутствие возможности расширить свой военный кругозор и ознакомиться с книгами по военному делу, а иногда и нежелание самообразовываться в рамках своей профессии из-за высокой цены на издания создали предпосылки для начала выпуска «Артиллерийского журнала» [7, с. 7].

После 1812 г. «Артиллерийский журнал» не выходил вплоть до 1839 г. Не сразу журнал стал издаваться ежемесячно, вначале типография вы-

пускала небольшие книжки (номера – прим. авт.) шесть раз в год. Но начало промышленного переворота в России, последовавшей денежной реформы обеспечило достаточно стабильное состояние дел во многих сферах государства, в том числе в типографском деле и книгопечатании, тираж издания увеличился.

Статистика, подтверждающая возросший интерес к специализированному периодическому журналу, говорит о том, что с момента своего издания «Артиллерийский журнал» имел лишь 165 подписчиков, а после возобновления его выпуска тираж журнала поднялся уже до 3 тыс. экземпляров. Свидетельство роста его популярности среди артиллерийских офицеров и нижних чинов находим в архивном деле о публичных библиотеках, книжной торговле, типографиях и фотографиях управления по делам печати Министерства внутренних дел [8]. В связи с повышением читательского спроса в 1866 г. типографию Главного артиллерийского управления было решено передать в собственность «Артиллерийского журнала» с оговоркой «не печатать каталоги запрещенных книг» [8].

Многие годы «Артиллерийский журнал» издавался больше как официальный орган печати, нежели как научный журнал. Циркуляры военного ведомства, приказы печатались в нем всегда, но поначалу официальный материал занимал в содержании номеров значительную часть.

«Артиллерийский журнал» стал проводником между властью, чиновниками и рядовыми читателями, представителями промышленности, образовательных учреждений, которые только так могли узнать о новинках в артиллерийском деле, о новых системах вооружения русской артиллерии, всех технических испытаниях и научных экспериментах. Весомое место в журнале отводилось переводному материалу, «выпискам или переводам из книг особенно иностранным, коими не каждый русский читатель пользоваться может, или вследствие незнания иностранных языков» [6].

Однако современные историки обращаются к архивным номерам «Артиллерийского журнала» не только лишь для изучения официального материала. На страницах «Артиллерийского журнала» XIX в. можно найти имена почти всех выдающихся русских артиллеристов, химиков, биологов, политиков.

Ежегодные ходатайства и письма редакции к его императорскому величеству, в Ученый комитет по артиллерийской части, в Главное управление по делам печати Министерства внутренних дел и другие инстанции всегда получали

положительную резолюцию на издание «Артиллерийского журнала» и его финансирование, обходившееся, к слову, государственной казне в существенную сумму [9].

Так, в архивах сохранились ежемесячные ведомости денег, предназначенные служащим редакции и типографии за работу. В редакции велись ежедневные расходы припасов для чинов и прислуги типографии «Артиллерийского журнала» [10]. Отдельной статьей считались авторские гонорары, которые рассчитывались с учетом количества листов статьи и, видимо, положения автора в научном сообществе. В архивах можно найти счета редакции «Артиллерийского журнала», выписанные заводом типографских красок, магазином осветительных материалов, писчих бумаг, канцелярских принадлежностей, а также счета от скоропечатного заведения и других организаций [11].

В ранний период существования «Артиллерийского журнала» в нем печатались актуальные статьи генерал-майора Ф. Г. Гогеля «Рассуждения о теории артиллерии» и «Употребление артиллерийских орудий», сочинения Г. Шарнгорста «Руководство к изучению артиллерии», Г. Пиобера «Основания теоретической и практической артиллерии» и ряд других публикаций русских и иностранных авторов [12; 13; 14; 15].

Активное участие в «Артиллерийском журнале» принимал выдающийся русский артиллерист профессор Н. В. Маиевский. Его статьи по вопросам нарезной артиллерии и баллистике артиллерийских систем стали научным прорывом в артиллерийской науке. Действительному члену Артиллерийского комитета, профессору Михайловской артиллерийской академии, члену-корреспонденту Петербургской академии наук Н. В. Маиевскому бесспорно принадлежит ведущее место в области разработки многих важнейших проблем артиллерийской науки и техники во второй половине XIX в. Теоретические изыскания Н. В. Маиевский тесным образом увязывал с практической деятельностью, в его лице современники наблюдали один из замечательных примеров сочетания выдающегося ученого и талантливого конструктора [16].

Редактор «Артиллерийского журнала», воспитанник Михайловского артиллерийского училища, известный артиллерист, математик и политический деятель П. Л. Лавров в свое время представил в журнале серию статей под названием «Влияние развития точных наук на успехи военного дела». В этих статьях дан глубокий анализ значения точных наук для артиллерии. Популярностью среди

читателей пользовались перепечатанные в журнале публичные лекции, прочитанные П. Л. Лавровым перед офицерами в Петербурге. «Очерк истории физико-математических наук. Составлено по лекциям, читанным в лаборатории Артиллерийской академии» публиковался в 1865 и 1866 годах более чем в десяти номерах журнала.

Не менее интересен для современных исследователей материал по истории русской артиллерии, широко освещавшейся на страницах «Артиллерийского журнала». Богатый фактический материал, документальные очерки, основанные на мемуарах участников грандиозных битв и сражений русской армии, включались в номера «Артиллерийского журнала» начиная с 60-х годов XIX в., например публичные лекции генерал-майора В. Ф. Ратча, блестящего знатока артиллерии петровского периода [17].

Статья выдающегося деятеля своего времени Н. Е. Бранденбурга, посвященная 500-летию русской артиллерии, подробно рассказывала читателям об основных этапах развития рода войск, сборе исторических артефактов в одном музейном комплексе, развитию науки, техники и искусства. Архивные документы, в частности о праздновании 50-летнего юбилея Михайловской артиллерийской академии и училища, подтверждают факт проделанной Н. Е. Бранденбургом огромной работы по накоплению исторического материала, связанного с артиллерийским делом, его сохранению и передаче потомкам, в том числе на страницах «Артиллерийского журнала» [18].

Николай Ефимович писал, что, когда пройдут века, и наши будущие артиллеристы найдут, что время изменило все, оружие и артиллерию, приемы и способы ведения войны, останется той же вековая незыблемая доблесть русского солдата и его беззаветная готовность сложить в борьбе с врагом свою голову [19, с. 93].

В XIX в. наука, в том числе военная, находилась в открытом информационном поле. Знание языков позволяло российским ученым знакомиться с оригинальными материалами о нововведениях в области артиллерии в иностранных армиях. «Артиллерийский журнал», шагая в ногу со временем, публиковал достаточное количество переводных статей, таким образом распространяя мировой научный опыт и знания среди русских офицеров, ученых, преподавателей. В частности, неподдельный интерес ученых вызывает переписка Наполеона с генералом Ла-Рабиаснер, начальником артиллерии французской армии

в 1809–1812 гг., появившаяся в журнале в 1859 г. Под его руководством французская артиллерия блестяще действовала в Ваграмском сражении [20]. Это документальное свидетельство полно деталей и свидетельствует о глубоком понимании роли и значении рода войск.

Биографические статьи в «Артиллерийском журнале» – еще одна актуальная рубрика, способная заинтересовать многих читателей. Так, развернутый переводной материал был напечатан в журнале о видном артиллеристе французской армии генерале Сенармон, с артиллерией которого в 1807 г. в бою под Фридландом вел успешную борьбу русский артиллерист полковник А. П. Ермолов.

Однако со временем редакционная политика «Артиллерийского журнала» меняется, к изданию привлекают таких авторов, как А. В. Гадолин, П. Л. Чебышев, А. П. Энгельгардт, Р. А. Дурляхов и др., способных решать вопросы технического состояния артиллерии, что было особенно важно для конца XIX в. Их труды оказали огромное влияние на прогресс артиллерийской науки и техники и послужили фундаментом для развития специальных отраслей военно-технического образования, которое было возглавлено новым поколением советских преподавателей.

Долгое время в «Артиллерийском журнале» относительно малое место занимали статьи по тактике артиллерии. Только после Русско-японской войны 1904–1905 гг. журнал взялся за освещение тактических вопросов. В частности, в конце 1905 г. и в 1906 г. журнал печатал серию статей известного артиллериста С. Беляева «Вопросы артиллерийской тактики» [21]. Используя богатый фактический материал из опыта войны 1904–1905 гг., автор по-новому поставил ряд вопросов боевого применения артиллерии.

Тематический список «Артиллерийского журнала» отражает многогранность интересов и знаний офицеров русской артиллерии.

С началом Первой мировой войны 1914–1918 гг. «Артиллерийский журнал» не прекратил издаваться, напротив, его содержание стало ориентироваться на практическую пользу размещаемых материалов. Так, в некоторых публикациях «Артиллерийского журнала» 1914 г. отмечалось, что в период, предшествовавший войне, Артиллерийский комитет недооценивал орудия навесного огня, хотя опыт Русско-японской войны ясно показал необходимость введения на вооружение гаубиц для борьбы с закрытыми целями; та же си-

туация происходила и с орудиями ближнего боя (минометами, бомбометами), тяжелой осадной артиллерией. А чрезмерное увлечение французской артиллерией привело к неудачам на некоторых участках фронта [22].

В 1920 г. издание «Артиллерийского журнала» по ряду причин прекратилось. У молодого советского государства не было ни материальных, ни научных ресурсов издавать его, лишь с ноября 1927 г. в течение пяти последующих лет журнал стал выпускаться под названием «Артиллерийский сборник» в качестве приложения к журналу «Военный вестник». В январе 1932 г. издание «Артиллерийского журнала» было восстановлено и продолжалось вплоть до 1960 г.

После Гражданской войны, когда армия перешла к мирной учебе, возникла необходимость поднять теоретический уровень командного состава советской артиллерии, совершенствовать боевую подготовку артиллерийских частей и подразделений.

Однако Стране Советов стало весьма затруднительно получать информацию о развитии артиллерийской техники за границей, как это было ранее на страницах военных изданий, в том числе «Артиллерийского журнала». Зарубежные достижения держались в большом секрете, и советской артиллерии, естественно, приходилось в первую очередь рассчитывать на свои силы. В связи с этим в 1918 г. была создана комиссия особых артиллерийских опытов, в задачи которой входила разработка проблем, связанных с технической реконструкцией артиллерии на основе опыта войны [23].

Так, например, в четвертом номере «Артиллерийского журнала» за 1919 г. приведен приказ по Главному артиллерийскому управлению № 838 за 1919 г., в котором говорилось о «начале производства теоретических изысканий и научных опытов для разработки способа стрельбы на расстояния свыше 100 км, для увеличения дальности стрельбы из существующих орудий, а также для установления способов стрельбы по воздушным целям» [24, с. 1].

В первом номере «Артиллерийского журнала» за 1932 г. были опубликованы задачи издания. Предусматривалось, что оно должно содействовать боевой подготовке артиллерии путем широкого освещения вопросов:

- методики боевой подготовки личного состава артиллерийских штабов и частей в целом;
- стрельбы и применения органов АИР и авиации;
- боевого применения артиллерии, в особенности взаимодействия ее с другими родами войск;

- развития артиллерийской техники [25, с. 2].

Таким образом, «Артиллерийский журнал» в это время являлся активным проводником и пропагандистом достижений в области артиллерийской науки и практики и хорошим помощником артиллерийских командиров всех степеней в деле повышения их мастерства и укрепления боевой подготовки артиллерии.

Одними из самых ценных номеров «Артиллерийского журнала» являются те, которые издавались в годы Великой Отечественной войны. С первых дней редакция взяла курс на непосредственное оказание помощи войскам в отражении нашествия фашистов. Основное его содержание посвящалось стрелково-тактическим темам, причем все статьи отличались конкретикой и злободневностью. Поднимались такие актуальнейшие вопросы, как борьба с танками врага, отражение атаки, бой за населенные пункты, контрбатареинная борьба, борьба с бомбардировочной и штурмовой авиацией и т. п. В журнале появились разделы «Из фронтового опыта», «Изучай технику и тактику врага». Издание стало лучшей и наиболее доступной трибуной популяризации боевого опыта.

Рубрика «Из фронтового опыта», появившаяся в военный период, уникальна по своему содержанию. Ее авторы – участники боевых действий – получили возможность печататься во всесоюзном издании, делиться опытом, практическими советами и воспоминаниями о мужестве и отваге однополчан, а заслуги главного редактора «Артиллерийского журнала» маршала артиллерии Н. Н. Воронова были признаны на самом высоком уровне.

С окончанием войны перед журналом встают новые задачи. Каждая война обогащает армии воюющих сторон прежде всего опытом боевого применения различных родов войск. Во время войны неизмеримо более быстрыми темпами совершенствуются технологии. Это развитие на основе опыта войны продолжилось и в послевоенный период.

Вторая мировая война имела невиданный размах и масштабы, охватывая самые разнохарактерные театры военных действий и многомиллионные армии, насыщенные разными средствами вооружения. Освоение опыта войны становится важной задачей для «Артиллерийского журнала», потребовавшей большего труда и времени для редакционного и авторского коллективов.

Этот опыт долгое время служил источником разработки тематики «Артиллерийского журнала», связанной с наиболее эффективным боевым

применением артиллерии. Умение находить правильные пути для внедрения достижений опыта войны в армии, решать проблемы, чему и как учить войска – одни из существенных задач для редакции.

Подготовленные в этот период специалисты различных отраслей артиллерийского дела становились активными авторами «Артиллерийского журнала». К ним относятся конструкторы артиллерийского вооружения В. Г. Грабин, И. И. Иванов, преподаватели и научные работники Михайловской артиллерийской академии А. А. Вентцель, Б. Н. Окунев, Я. М. Шапиро, В. Г. Дьяконов и многие другие.

«Артиллерийский журнал» долгие годы способствовал всестороннему изучению опыта Великой Отечественной войны, внедрению в войска последних достижений военной науки и техники, повышению теоретического уровня и практических навыков артиллеристов.

Артиллерийская наука, в создании и развитии которой выдающаяся роль принадлежит российским ученым, дала теоретическое обоснование стрельбы для различных видов артиллерии, что позволило поставить практику стрельбы на научные основы. Большую работу в этом направлении выполнял «Артиллерийский журнал». Статьи старейшего военного издания всегда отличались злободневностью, так как авторы предвосхищали быстрое развитие военного дела, знали о происходящих резких изменениях в характере современных боев и оперативно решали новые задачи артиллерии. Богатый фактический материал, накопленный за более чем полуторавековую историю журнала, позволит современным ученым, исследователям и конструкторам развивать новые теоретические положения и обеспечить разрешение на практике очередных, более сложных задач артиллерии.

#### Список источников

1. РГВИА. Ф. 401. Оп. I. Св. 502. Д. 107. Л. 5.
2. Артиллерийский журнал // Военная энциклопедия. СПб.: Т-во И. Д. Сытина, 1911. Т. 3. 212 с.
3. Бенда В. Н. «Артиллерийский журнал» и его роль в развитии артиллерийского дела и науки в XIX в. // «Уральцы бьются здорово...»: вклад Урала в военную мощь России. 13-е Уральские военно-исторические чтения, посвященные 80-летию победы под Сталинградом и 210-летию победы в Бородинском сражении: сборник научных статей. Екатеринбург: Сократ, 2022. С. 44–48.
4. Баканеев С. А., Вапилин Е. Г. Артиллерийский журнал» как феномен артиллерийской науки и культуры // Михайловец. 2022. № 44. С. 4–9.
5. Фролкин А. Э., Шадрин И. А. История создания и факторы развития «Артиллерийского журнала» // Артиллерийский журнал. 2022. № 1. С. 112–117.
6. РГИА. Ф. 733. Оп. 118. Д. 109. Л. 4.
7. Лютов С. Н. Развитие военной журналистики в России в первой четверти XIX века // Вестник НГУ. Серия: История. Филология. 2012. Т. 11, вып. 11. С. 5–10.
8. РГИА. Ф. 776. Оп. 3. Д. 617.
9. РГИА. Ф. 776. Оп. 10. Д. 841.
10. Архив ВИМАИВиВС. Ф. 6. Оп. 37. Д. 1.
11. Архив ВИМАИВиВС. Ф. 4. Оп. 39/2; Ф. 6. О. 39/1а. Д. 25, 56, 73, 110.
12. Гогель И. Г. Рассуждения о теории артиллерии // Артиллерийский журнал. 1810. № 1. С. 1–14.
13. Гогель И. Г. Употребление артиллерийских орудий // Артиллерийский журнал. 1811. № 2. С. 27–45.
14. Шарнгорст Г. Руководство к изучению артиллерии // Артиллерийский журнал. 1810. № 2. С. 18–25.
15. Пиюбер Г. Основания теоретической и практической артиллерии // Артиллерийский журнал. 1809. № 1. С. 1–17.
16. Болотин Д. Н. Ценная книга о выдающемся русском ученом-артиллеристе // Артиллерийский журнал. 1955. № 6. С. 58–61.
17. Публичные лекции, читанные при Гвардейской артиллерии полковником Ратчем в 1859 году // Артиллерийский журнал. 1860. № 4, 5.
18. Архив ВИМАИВиВС. Ф. 6. О. 1/1. Д. 201.
19. Бранденбург Н. Е. 500-летие русской артиллерии // Артиллерийский журнал. 1889. № 5. С. 1–101.
20. Прочко И. С. К 105-летию издания «Артиллерийского журнала» // Артиллерийский журнал. 1945. № 5–6. С. 40–43.
21. Беляев С. Вопросы артиллерийской тактики // Артиллерийский журнал. 1907. № 2. С. 13–17.
22. Хохлов В. И. Сто сорок лет существования Артиллерийского комитета Главного артиллерийского комитета // Артиллерийский журнал. 1944. № 2–3. С. 9–12.
23. Благонравов А. А. Стодвадцатипятилетие Артиллерийской ордена Ленина и ордена Суворова академии им. Дзержинского // Артиллерийский журнал. 1945. № 12. С. 2–8.
24. Артиллерийский журнал. 1919. № 4.
25. Артиллерийский журнал. 1932. № 1.

Статья поступила в редакцию 23.07.2025; одобрена после рецензирования 20.01.2026; принята к публикации 30.03.2026.

The article was submitted 23.07.2025; approved after reviewing 20.01.2026; accepted for publication 30.03.2026.

## Этнология, антропология и этнография

УДК 908(571.150)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-106-113

Вадим Борисович Бородаев

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, borodaev\_vb@altspu.ru*

Аркадий Васильевич Контев

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

### ПОЛЕВЫЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БАРНАУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В 1976–1990 ГОДАХ (К 50-ЛЕТИЮ ПЕРВОЙ ЭКСПЕДИЦИИ)

*Аннотация.* В статье рассказывается о становлении полевых историко-краеведческих исследований в Барнаульском государственном педагогическом институте, начиная с первой экспедиции, организованной А. Д. Сергеевым в 1976 г. На основе анализа хранящихся в Государственном архиве Алтайского края полевых дневников Алексея Дмитриевича Сергеева воссоздана хронология экспедиционных работ преподавателя и студентов в течение всего времени его работы в вузе (1974–1990). Изучены сюжеты, связанные с организацией экспедиций, объектами исследований, методами работы и основными результатами.

*Ключевые слова:* краеведение; историко-этнографические исследования; полевые экспедиции; студенческая практика; музей АлтГПУ.

Vadim B. Borodayev

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, borodaev\_vb@altspu.ru*

Arkady V. Kontev

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

### FIELD RESEARCH IN LOCAL AND REGIONAL HISTORY AT THE BARNAUL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE, 1976–1990 (MARKING THE 50TH ANNIVERSARY OF THE FIRST EXPEDITION)

*Abstract.* This article examines the emergence of field-based research in local and regional history at the Barnaul State Pedagogical Institute, beginning with the first expedition organized by A. D. Sergeyev in 1976. Drawing on an analysis of the field diaries of Aleksei Dmitrievich Sergeev preserved in the State Archive of Altai Krai, the study reconstructs the chronology of the expeditionary work carried out by him as a faculty member and his students throughout his tenure at the institute (1974–1990). The article also examines issues related to the organization of the expeditions, the objects of study, the research methods employed, and the principal results obtained.

*Keywords:* local and regional history; historical and ethnographic research; field expeditions; student fieldwork; AltSPU Museum.

Одной из особенностей подготовки кадров историков в Алтайском государственном педагогическом университете является наличие в учебном плане полевой студенческой практики. Она проводится в форме летних экспедиций – археологической и этнографической (по выбору студентов) [1, с. 18; 2]. Истоки археологической практики восходят к 1951 году, когда начались самостоятельные раскопки Алексея Павловича Уманского (1923–2005) [3, с. 26; 4, с. 4]. Организация историко-краеведческих экспедиций студентов Барнаульского государственного педагогического института связана с именем Алексея Дмитриевича Сергеева (1930–2002), выпускника и преподавателя БГПИ.

Задатки краеведа-исследователя проявились у Сергеева еще тогда, когда он учился на историческом факультете. В июле 1951 г., окончив третий курс, он сходил в сложный туристский поход по таежному Алтаю, побывал на Телецком озере и по реке Бие сплавился на плоту до Бийска. Уже тогда в течение всего путешествия студент вел дневниковые записи. Затем, в августе того же года, Сергеев принял участие в первой в истории БГПИ самостоятельной археологической экспедиции – раскопках курганов около села Иня, организованных молодым преподавателем А. П. Уманским. Алексей Дмитриевич оказался в числе нескольких энтузиастов, которых не смутило отсутствие снаряжения и нелегкие условия быта. При этом он

стал единственным студентом, который день за днем документировал ход раскопок в своей личной тетради.

Так сформировалась традиция во время каждой поездки вести подробные дневниковые записи, фиксируя маршрут, состав отряда, ход работ, бытовые зарисовки и результаты проведенных исследований. Когда кончались чернила, в ход шел карандаш. Эти тетради с полевыми записями сохранились в фонде А. Д. Сергеева в Государственном архиве Алтайского края. Они позволяют восстановить хронологию экспедиционных маршрутов автора за полвека – с 1951 по 2001 год. Именно рукописные дневники знаменитого краеведа легли в основу нашей статьи, охватывающей период его преподавательской деятельности в вузе. Хронологические рамки публикации определяются годами первой и последней экспедиции А. Д. Сергеева со студентами БГПИ.

Во время обучения в институте Сергеев благодаря А. П. Уманскому заинтересовался археологией. После окончания педагогического института Алексей Дмитриевич в 1953–1955 гг. работал учителем в селе Повалиха. С осени 1955 г. он стал преподавать в школе села Бобровка, где впервые начал организовывать самостоятельные туристские походы с детьми. В эти годы исследовательскими целями оставались археологические наблюдения.

В июле 1958 г. он организовал сложный туристский поход со школьниками вверх по Чарышу в Рудный Алтай. Судя по его записям, этот район был выбран в надежде обнаружить на берегах Чарыша новые археологические памятники [5, л. 13 – 13 об.]. Экспедиция 1958 года существенно расширила географию поисков и круг интересов учителя из Бобровки. «Надо сказать, – писал он 25 июля 1958 г., – что мы набрали довольно приличную коллекцию различных минералов... Если раньше по археологии, то теперь по минералогии. Музей пополнится» [5, л. 21].

Однако вскоре Алексею Дмитриевичу пришлось оставить бобровскую школу и созданный там музей: с 1 сентября 1958 г. он был назначен директором Алтайской краевой станции юных туристов, семья переехала в Барнаул.

В 1960-е гг. значительное влияние на планирование экспедиционных маршрутов А. Д. Сергеева оказало его знакомство с московским историком, сотрудником Института востоковедения Владимиром Васильевичем Цыбульским (1908–1992), который с 1940-х годов глубоко и серьезно исследовал жизнь и деятельность знаменитого пу-

тешественника Петра Александровича Чихачева (1808–1890). В 1961–1967 гг. Краевой станцией юных туристов было организовано пять походов в горы Алтая «По пути Чихачева». Наряду со школьниками и сотрудниками станции туристов, в них принимали участие В. В. Цыбульский и московские студенты. Походы по маршрутам П. А. Чихачева определили направление будущего научного исследования Алексея Дмитриевича – он начал работать над диссертацией по теме «История Алтайского края в трудах исследователей и путешественников (конец XVIII – первая половина XIX в.)».

Расширению тематики научного поиска и экспедиционных исследований способствовали события 1969 года. 30 мая 1969 г. в Москве правительством СССР было принято постановление «О мерах по дальнейшему развитию туризма и экскурсий в стране» [6, с. 479–483]. За год до этого на Тобольской научной конференции по охране памятников истории и культуры истории Сибирского отделения Академии наук СССР предложили создать на Алтае «заповедник горно-заводского производства» [7, с. 47]. Летом 1969 г. новосибирские ученые провели экспедицию по обследованию таких памятников на территории нашего края и по ее итогам предложили краевым властям придать статус памятников истории и культуры союзного значения объектам, «связанным с развитием на Алтае горно-промышленного дела», расположенным в городах Барнауле, Змеиногорске и поселке Кольвань. На основе предложения ученых 18 ноября 1969 г. исполком Алтайского краевого совета депутатов трудящихся принял постановление № 482 «О мерах по созданию Алтайского мемориального комплекса-заповедника промышленного развития России XVIII–XIX веков» [8, л. 198–200]. Поскольку А. Д. Сергеев возглавлял в те годы Краевую станцию юных туристов, он был включен в «комиссию по созданию мемориального комплекса». Надо полагать, что не без влияния этих факторов Сергеев начал углубленно разрабатывать тему памятников военно-инженерного искусства XVIII в. на территории Алтайского края.

В ноябре 1972 г. Алексей Дмитриевич ушел с должности директора краевой станции юных туристов в связи с завершением работы над диссертацией. По этой же причине в 1973 г. поисковой экспедиции со школьниками не было. Защита диссертации состоялась в Томском государственном университете в октябре 1973 года.

В 1973/74 учебном году А. Д. Сергеев начал преподавать сразу в двух вузах: в только что созданном Алтайском государственном университете он читал первому набору студентов «Основы этнографии», а в Барнаульском пединституте – «Историографию истории СССР» (для заочников). В полевом дневнике 1974 г. Алексей Дмитриевич так рассказывал о своем выборе: «В прошлом году открылся в Барнауле университет... Уговаривает проректор А. П. Бородавкин переходить к ним. Дают Историю первобытного общества и Основы этнографии на очном и заочном. Соблазнительно. Курсы мне очень импонируют. Но – отказываюсь.

Тянут в педагогический. Здесь я читал для заочников 4 курса Историографию истории СССР. Зав. кафедрой Тимофей Андреевич Сазонов зовет настойчиво и предлагает курс Истории СССР советского периода, историографию и курс местной истории. Очень соблазнительно. Кроме того, здесь уже создан был Андреем Алексеевичем Худяковым (он умер 13 мая, я его памяти посвящаю книгу «Тайны алтайских крепостей») вроде музей истории местного края, есть отдельная комнатка. В педагогический я более склонен. Подал заявление. Но в университет меня принимают в любое время. Бородавкин говорит: «Жду, когда придешь из похода, одумаешься, придешь». Я ему категорически говорю, что без диплома не пойду. А он говорит: «Буду ждать». Университет, конечно, дело сильное. Это не пед. Это видно теперь даже мне... Но что такое пединститут я понимаю, школы, вроде, знаю, учителей тоже – сюда более перевесу» [5, л. 130].

С сентября 1974 г. Алексей Дмитриевич поступил в Барнаульский государственный педагогический институт – он прошел по конкурсу на должность старшего преподавателя кафедры истории. Его походы со школьниками завершились, а работа со студентами только начиналась, поэтому в 1975 г. он в экспедицию не ездил. «Конечно, в 1974–1975 учебный год я еще как следует не разобрался, что есть учебная полевая практика по курсу исторического краеведения, – писал он в полевом дневнике 1976 года. – Поэтому и не смог создать группу. Но в 1975–1976 уч. году сразу осенью вместе с и. о. зав. кафедрой Мухиной Галиной Антоновной разобрались и запланировали полевую практику. Она есть в учебном плане. Всего 72 уч. часа, т. е. фактически, если по 7 часов рабочих в день, то 10 дней, по 6 часов – 11 дней» [9, л. 1 об.]. На учебную практику в 1976 г. студентам выделялось в день «50 коп. суточных и 10 коп. квартирных», что было явно недостаточно. Одна-

ко Алексей Дмитриевич нашел дополнительный источник финансирования от Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры – там суточные составляли 1 рубль 30 коп., их удалось получить на 10 человек на 15 дней. Ранее такую же поддержку имели его экспедиции со школьниками в 1971 и 1974 гг.

В первой историко-краеведческой экспедиции БГПИ, организованной в 1976 г., приняли участие 16 практикантов. «В этой учебной практике со мной студенты: Соколова Таня, Филатова Галина, Богданова Наталья, Шпигальских Людмила, Еске Роза, Ворсина Татьяна, Серенко Юрий, Бородкина Тамара, Ардагина Екатерина, Шишкин Виталий, Асташов Александр, Кривошапкин Виктор, Ровенская Наташа, Гоберник Наташа, Романюк Елена, Шуваева» [9, л. 3].

Из Барнаула выехали вечером 5 июля на поезде до станции Третьяково. Утром следующего дня на автобусе прибыли в село Ново-Алейское, откуда пешком дошли до остатков форпоста и поблизости на берегу Алея разбили палаточный лагерь. Первоначально основным местом пребывания экспедиции стало село Верх-Алейка Третьяковского района. Целью руководителя экспедиции был поиск и обследование остатков Алейского сереброплавильного завода конца XVIII в. Пока он с несколькими студентами искал место расположения металлургического предприятия, остальные практиканты были отправлены в Верх-Алейку для сбора этнографических сведений и предметов для будущего музея. «Принесли трое бердов, – записал Сергеев в дневнике 7 июля. – Говор, говорят, здесь непонятный: туда-на, вчера-на, что-то такое. Нужен магнитофон» [9, л. 2 об.]. Как видим, необходимость звукозаписи устных рассказов сельских жителей краевед Сергеев обозначил уже в первой вузовской экспедиции.

Вскоре выяснилось, что в этом отдаленном селе в недавнем прошлом уже работали этнографы из Томска и филологи из Алма-Аты, которые собирали старинные вещи. «Получается, что в общем-то мы верно выбрали район своего исследования, но запоздали на несколько лет, – констатировал Сергеев. – Такое движение теперь повсеместное, и наш пединститут отстает и отстает» [9, л. 3].

Основные исследования были проведены на Алейском заводе. 10 июля, наконец, удалось найти его остатки, посмотреть на которые пришла вся группа. Было составлено описание места и в полевом дневнике вычерчен схематичный план (рис. 1). «Видны остатки каких-то построек завод-

ских... ямы, кирпич, две невысоких кучи производственного шлака... Замечен деривационный канал... На куче шлака собрал студентов, рассказал краткую историю завода. Сфотографирова-

лись. Студентки разочарованы были: «Как? Это и завод? Фу-у». Видно, мало кто из них будет учителем, а еще меньше, пожалуй, краеведом», – с некоторой обидой записал Сергеев [9, л. 4 об. – 5].



Рис. 1. Глазомерный план-схема остатков Алейского завода, вычерченный А. Д. Сергеевым 10 июля 1976 г. в полевом дневнике [9, л. 5]

11 июля экспедиция переехала на автобусе в село Барановку Змеиногорского района. Жили уже не в палатках, а в школе-интернате. Здесь к студентам присоединилась ассистент кафедры истории Татьяна Николаевна Соболева. О ней Сергеев в дневнике отзывался как о доброжелательном преподавателе, которая «хорошо понимает свои обязанности, любит предмет» [9, л. 3 об.]. Следующий день группа посвятила знакомству со знаменитым колхозом, который возглавлял Илья Яковлевич Шумаков (1919–1981), а затем уехали в Змеиногорск.

По воспоминаниям участницы экспедиции 1976 года Т. К. Щегловой (Соколовой), «доминирующим направлением работы была советская история (история колхозов и совхозов, участие сельчан в гражданской и отечественной войнах, социалистическом строительстве); доминирующими формами работы были встречи с «бывалы-

ми» и известными людьми, в том числе партизанами, передовиками производства».

Практика длилась 12 дней, до 16 июля, когда основная часть группы вернулась в Барнаул. После этого Сергеев с несколькими студентами-добровольцами ушел в пеший поход из Змеиногорска в Колывань. Дело в том, что в 1975 г., в связи с 250-летием начала горного производства на Алтае, члены Алтайского отдела Географического общества Союза ССР обратились к краевым властям с предложением восстановить «памятник на месте первого плавильного завода на Алтае, устроенного Демидовым на речке Локтевке» [10, с. 62]. Эта каменная пирамида, сложенная в 1820-е гг., была разрушена в годы советской власти. Когда идея восстановления памятного знака была поддержана краевыми властями, встал вопрос: где же стояла та каменная пирамида?

Еще перед походом Сергеев опубликовал в газете «Алтайская правда» небольшую заметку, в которой объявил, что «первичная организация Общества охраны памятников истории и культуры при Барнаульском педагогическом институте решила организовать поиск точного местонахождения памятника, чтобы восстановить или реставрировать его» [11].

Поиски следов каменной пирамиды стали главной задачей студентов, прибывших в Колывань. К месту предполагаемого расположения памятника группу привела Анна Яковлевна Петрова, старожил села. «Там в берегу культурный слой шлака, небольшая осыпь, а на террасе и место памятника. Очень совмещается тот вид, что есть на фото памятника... но фундамента не видно», – записал Сергеев в полевом дневнике [9, л. 10]. В феврале следующего года в Барнауле была проведена конференция, посвященная 250-летию горного производства на Алтае, а летом на берегу реки Локтевки появилась копия былой пирамидки, но из бетона. Итоги полевых исследований студентов-энтузиастов, объединившихся вокруг Сергеева, были озвучены на конференции в докладе студента 4-го курса Виталия Шишкина «О местонахождении первого медеплавильного завода на Алтае (1725 год)» [12]. После окончания вуза Виталий Васильевич Шишкин защитил кандидатскую диссертацию по философии и работал преподавателем в БГПИ.

В 1977 г. краеведческая учебная практика проходила в Ельцовском районе. Она была связана не с историей горно-металлургического производства в регионе, а посвящена историко-этнографическим исследованиям. Группа из 17 студентов во главе с Алексеем Дмитриевичем в ночь на 6 июля выехала на поезде в Бийск, откуда на рейсовом автобусе в село Пуштулим. Вскоре начались встречи со старожилками, осматривали достопримечательности: мраморный карьер, памятник односельчанам, погибшим в Великой Отечественной войне. В следующие дни работали в окрестных селах, записывали воспоминания, собирали этнографические предметы. Вторую неделю практики студенты начали в Ельцовке, изучали архитектуру крестьянских домов. 16 июля группа вернулась в Барнаул [9, л. 14 – 20 об.].

Экспедиция 1977 года оказалась для Сергеева последней, проводившейся за счет пединститута. Дальнейшие исследования Алексей Дмитриевич осуществлял вместе со студентами-энтузиастами на средства других организаций.

Историко-краеведческая работа с такими студентами продолжалась в течение всего года в рамках созданного по инициативе преподавателя кружка «Роза ветров». Заседания проводились в небольшой комнате на четвертом этаже корпуса по пр. Социалистический, 126, полученной как «наследство» от Андрея Алексеевича Худякова (1914–1974), заложившего в БГПИ основы историко-краеведческой работы со студентами [13, с. 39].

Следующая поездка, направленная на изучение объектов горнозаводского производства XVIII века, состоялась весной 1978 г.: «Надумал я давненько все старые заводы осмотреть. Вот подошла очередь Сузунского... В прошлом году, в феврале, была конференция “250 лет горного производства на Алтае”. И вот, во исполнение рекомендаций я и наметил нынешний Сузун» [9, л. 22]. Поездка в Новосибирскую область с пятью студентами-кружковцами проходила в дни майских праздников на деньги Географического общества. Удалось осмотреть бывший Сузунский металлургический завод, который находился в то время в плачевном состоянии: «От старого завода остался один корпус небольшой, врос в землю... Заброшенный, замогильный вид. Но овальная кладка кирпича окон и прохода – сразу видно, что старое здание... Сохранились кучи медеплавильного шлака, флюсов (мы насобирали). Вот, достаточно, чтобы бороться за сохранение дошедших остатков горного заводского медеплавильного производства второй половины XVIII века» [9, л. 21 об. – 22]. Позднее, в 1980 г., по инициативе Сергеева остатки Сузунского завода были поставлены на государственную охрану [14, с. 161].

Свою летнюю экспедицию 1979 года Сергеев намечал в Рудный Алтай, «в сторону Локтевского завода, Алейского завода и Змеиногорска – Колывани» [9, л. 25]. Однако его поездка в Германию во Фрайберг на ежегодный «День горняка и металлурга» («Berg- und Hüttenmännischer Tag»), а затем необходимость участия в работе приемной комиссии пединститута заставили отказаться от этого плана. Новым районом поиска должен был стать Томский железоделательный завод, располагавшийся около села Томского в Кемеровской области. Только после принятия вступительных экзаменов, 18 августа, Алексей Дмитриевич с несколькими студентами выехал в Тогул. В итоге Сергеев решил, что «девчата не способны к хорошему пешему переходу» [9, л. 27 об.] и решил ограничиться этнографическими сборами в Тогульском и Кытмановском районах.

1979 год стал этапным в разработке общей концепции сохранения объектов горнозаводской истории нашего региона. В декабре 1978 г. в РСФСР был принят закон «Об охране и использовании памятников истории и культуры». Это стимулировало Алтайское краевое отделение Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ВООПИК), в совет которого входил А. Д. Сергеев, разработать рекомендации, связанные с объектами промышленного развития XVIII–XIX вв. Еще в начале 1976 г. Сергеев предлагал Алтайскому краевому совету по туризму и экскурсиям «туристский вариант разработки “Серебряное кольцо Алтая” по остаткам памятников горно-промышленного комплекса Горной Колывани и Змеиногорского края» [15, с. 25]. Надо полагать, название возникло по образцу «Золотого кольца» – популярного в то время маршрута по древнерусским городам в Европейской России. В 1979 г. Сергеев передал свою программу в краевой совет ВООПИК, где она фигурировала под названием «Серебряное кольцо Алтая» [16].

Неслучайно свою экспедицию 1980 г. в Рудный Алтай Сергеев назвал «По “Серебряному кольцу Алтая”». Финансировало исследование Алтайское отделение Географического общества СССР. Вместе с девятью кружковцами Алексей Дмитриевич впервые побывал на месте Локтевского сереброплавильного завода, осмотрел деривационный канал и Локтевский рудник: «Так вот, канал. Да, это очень впечатлительно. Сначала канал как канал, канава, ровные бортики, ширина по верху не менее 6 метров, глубина 120–140. Идет по полю, очень далеко от Алея, высоко, вся долина реки и пойма лежат ниже... Канал этот – грандиозное сооружение, особенно в инженерном отношении. Ведь как-то кому-то надо придумать построить деривационный канал такой длины (примерно 13 км) и так его провести, врезая в изгибы склонов гор и так далеко, а долина слева... И, наконец, подвести к заводу крутить колеса и тут же рядом влиться в Алей» [9, л. 37 об. – 38].

В 1980-е годы организовывать подобные экспедиции со студентами становилось все сложнее, поскольку, в отличие от археологических раскопок, они не входили в учебную программу. В 1982 г. Сергеев писал: «Со студентами плохо, когда на добровольных началах. То есть они бы и рады, но их не отпускают. Ежегодно, так и теперь. Поскольку это не по учебному плану экспедиция, то никаких разговоров, когда укажет деканат – в пионер-лагерь, в стройотряд или куда-то еще»

[9, л. 50]. Найти стороннее финансирование становилось все труднее. «Уже несколько лет Общество охраны памятников истории и культуры отказало платить за экспедиции, – отмечал Сергеев в 1985 г. – Денег и в Географическом обществе нет... но Ревякин взял от других экспедиций и дал нам 720 руб.» [9, л. 59 – 59 об.]. (Ревякин Виктор Васильевич (1936–2020) – географ, в то время возглавлял Алтайский отдел Русского географического общества.) Возникали сложности и с необходимым оборудованием: «Выписали в турпрокате рюкзаков и три спальника, два котелка – вот и все» [9, л. 59 об.].

В 1984 г. экспедиция была организована на средства Географического общества. Сергеев отправил восемь студентов-кружковцев во главе со старшекурсником Геннадием Гудневым на Томский завод, однако сам он из-за очередной поездки в Германию в походе не участвовал. Студенты дошли до села Томского, осмотрели остатки завода, «но очень мало принесли разных сборов». Наиболее интересным пополнением вузовского музея стал «обломок надгробной плиты с именем надворного советника Протопопова Вас. Ив.» [9, л. 59 – 59 об.].

В 1985 г. вновь за счет Географического общества Сергеев с двумя студентами и тремя выпускниками БГПИ продолжил исследования Локтевского завода, в ходе которых он провел разведочные раскопки на деривационном канале. Наряду с земляными работами проводились зарисовки и фотофиксация, но ни одной фотографии напечатать не удалось – «пленки все брак» [9, л. 71 об.].

В 1986 г. Географическое общество из-за отсутствия средств не смогло финансировать исследования. Тогда Алексея Дмитриевича «осенила мысль, что ведь кто-то дает средства на агитпоходы “Снежный десант”». В результате поход стал называться «спортивно-агитационный, надо и концерты давать и лекции читать; утвердили 16 человек на 14 дней по 3 р. 30 коп. в день». Первоначально экспедиция состояла из четырех старшекурсников и шести школьников с их руководителем Николаем Попковым, выпускником БГПИ. В последний момент в этот отряд включили семь студентов-практикантов, ранее записанных на археологические раскопки. В результате экспедиция 1986 года была весьма многочисленной. К этому времени Сергеев «разработал комплексную программу “Серебряное ожерелье Алтая” по охране памятников горного дела... Так и наша

экспедиция будет называться» [9, л. 72]. Главным и единственным объектом изучения в этот раз стал Алейский завод, где, как и ранее в Локте, проводились небольшие археологические раскопки по трассе деривационного канала.

Кульминацией изучения объектов горно-металлургического производства стала конференция «Охрана и использование памятников истории горного дела и камнерезного искусства Алтайского края», проведенная в Змеиногорске в августе 1986 г. На ней Сергеев представил структуру и содержание своей программы, которая уже называлась «Серебряное ожерелье Алтая», а также изложил предполагаемые этапы ее реализации [15, с. 24–27].

Однако действительность оказалась не столь радужной. «Уже третий год я не имел экспедиций, – констатировал Алексей Дмитриевич в 1990 г. – В Обществе охраны памятников давно отказали в средствах, в Географическом обществе денег давно мало. И вот срывалось у меня». Вновь краеведу пришлось для финансирования своей экспедиции со студентами придумывать необычные ходы. На сей раз помощь пришла от Советского фонда культуры, чье краевое отделение недавно появилось в Барнауле. Возглавляла эту общественную организацию Анна Васильевна Добрикова (1931 – после 2011), ранее работавшая заведующей отделом культуры крайкома партии [17]. По инициативе Сергеева БГПИ стал юридическим членом Советского фонда культуры и перечислил в него целевой взнос «на краеведческое изучение района». «Но этих 500 руб. мало, – вспоминал Сергеев. – Тогда декан Бармин Валерий Анатольевич придумал еще источник: мы, якобы, выполняем задание по профориентации молодежи в наш институт, и нам дают суточных и командировочные расходы по 3 р. 50 к. в день, проезд» [9, л. 111 – 111 об.].

На выделенные средства команда из десяти человек отправилась в Солонешенский район, где провели историко-этнографические исследования в населенных пунктах. Одной из целей экспедиции было посещение мест, связанных с забастовкой на Быстрианском золотом прииске в 1894 г. Поэтому отряд разместился в селе Карпово, расположенном на речке Быстрой, поблизости от места событий. Небольшие группы отправлялись на несколько дней в крупные соседние села. О методике работы А. Д. Сергеев записал в дневнике: «Таня Щеглова и Сергей Макаров вернулись рейсовым автобусом из Лютаево в 8 вечера. Сумели встретиться с людьми, много записали, нанесли на карту исчезнувшие села, впечатления силь-

ные – представление о том, как сокращались села, есть» [18, л. 116 об.].

Поездка 1990 г. стала последней вузовской экспедицией А. Д. Сергеева. В январе этого года его избрали председателем созданной им же Краевой краеведческой ассоциации, весной ему исполнилось 60 лет, и он принял решение уйти на пенсию, чтобы заняться общественной работой. В том же году на историческом факультете БГПИ обсуждалась идея создания одной из первых в вузе научных лабораторий.

Летом 1990 года Сергеев писал в своем дневнике: «Новый декан (с октября 1989) – Бармин Валерий Анатольевич – тогда еще велел мне составить обоснование для открытия в институте Лаборатории историко-краеведческой (с археологией, этнографией). Я составил на 3 единицы научных сотрудников и 2 лаборантов. Прошло, министерство согласилось, теперь надо найти штаты. Если министерство не даст свои, то ректор сказал, что утвердят за счет существующих штатов перестановку. Пожалуйста, я могу полностью сюда перейти, без учебных часов. Затем мы развернем хоздоговорные программы, уже есть наметки, договоренность... Будет музей в новом здании... Соблазнительно. Очень. Мечта и дело всей моей институтской работы. Но – решил в декабре уйти на пенсию. Итак, эти месяцы я уже хожу под этой мыслью» (Все уточня в этом отрывке сделаны А. Д. Сергеевым.) [18, л. 113 об. – 114].

Желание активно работать во главе Краеведческой ассоциации взяло верх, и к осени 1990 года Алексей Дмитриевич уволился из педагогического института. С этого времени традицию историко-этнографических экспедиций продолжила его ученица и преемница на кафедре отечественной истории Татьяна Кирилловна Щеглова (Соколова) – участница первой краеведческой экспедиции БГПИ 1976 года. Совместно с Сергеевым ею была разработана программа «Города и села Алтайского края: историческое наследие», реализация которой началась в 1990-е годы.

Краеведческие экспедиции А. Д. Сергеева со студентами-историками БГПИ изначально были многоцелевыми. Наряду с изучением объектов горнозаводского производства XVIII–XIX вв., участники беседовали с местным населением и занимались сбором старинных предметов для будущего музея. Сергеев пытался совмещать исследовательскую работу с просветительской. Студенческие поиски он дополнял экскурсиями на интересные объекты: в сельские музеи, на предприятия. Сам он во время поездок оказывал ме-

тодическую помощь учителям и музейным работникам, читал лекции населению, даже выступал по местному радио [9, л. 17 – 17 об.].

Привезенные в Барнаул предметы составили основу историко-краеведческой и этнографической коллекций современного музея АлтГПУ. К сожалению, камеральная обработка этих экспонатов практически не велась. Музейная документация в те годы еще не составлялась, системы учета экспонатов не существовало. Полевые записи и фотографии краеведческих экспедиций А. Д. Сергеева 1976–1990 гг., в отличие от археологических экспедиций А. П. Уманского, в педагогическом вузе не отложились. Собственные полевые дневники Алексей Дмитриевич хранил дома, после его смерти вместе с другими бумагами они были сданы в Государственный архив Алтайского края.

В 1990-е годы заложенная А. Д. Сергеевым традиция комплексных полевых историко-этнографических исследований продолжилась в новом качестве. Вновь, как в 1976–1977 гг., краеведческие экспедиции были включены в учебный план студентов-историков, наряду с археологическими раскопками. Этому способствовало начало работы с декабря 1990 г. на кафедре истории СССР (позднее – отечественной истории) Т. К. Щегловой. В течение следующих 35 лет Татьяна Кирилловна вывела студенческую этнографическую практику на новый научно-организационный уровень. Сейчас Алтайский государственный педагогический университет является одним из немногих, если не единственным, в Западной Сибири высшим учебным заведением, где ежегодно проводятся историко-этнографические экспедиции.

### Список источников

1. Демин М. А. Лаборатория исторического краеведения // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2004. № 4-2. С. 17–20.
2. Щеглова Т. К. Роль краеведческой практики в комплексной и систематической подготовке учителей-краеведов // Историческое краеведение: теория и практика : материалы Российской научно-практич. конф. / редкол. М. А. Демин (отв. ред.) и др. Барнаул, 1996. С. 126–130.
3. Демин М. А. Алексей Павлович Уманский: путь в науку. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 402 с.
4. Демин М. А. Хроника археологических экспедиций А. П. Уманского // Труды Историко-краеведческого музея Алтайского государственного педагогического университета. Барнаул: АлтГПУ, 2023. Вып. 1. С. 4–18.
5. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). Ф. Р–1781. Оп. 1. Д. 263.
6. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сб. док. Т. 7. Июль 1968 г. – 1969 г. М., 1970. 686 с.
7. Агапова Т. Создать «Золотое кольцо» Алтая! // Техника – молодежи. 1978. № 4. С. 44–47.
8. ГAAK. Ф. Р–834. Оп. 10. Д. 64.
9. ГAAK. Ф. Р–1781. Оп. 1. Д. 266.
10. Ивачев П. А. Шлифовальная фабрика в селе Колывань // Колыванская шлифовальная фабрика на Алтае: краткий исторический очерк, составленный к столетию фабрики. 1802–1902 гг. Барнаул, 1902. С. 25–70.
11. Сергеев А. Д. На месте первого завода // Алтайская правда. 1976. 24 июня.
12. Соколова Т. Научная конференция // Учитель. 1977. 4 марта (№ 8).
13. Уманский А. П. 90 лет со дня рождения историка-краеведа А. А. Худякова // Алтайский край. 2004 г.: календарь знаменат. и пам. дат. Барнаул: Алт. Дом печати, 2004. С. 36–40.
14. Сергеев А. Д. Состояние памятников горного дела XVIII в. на юге Западной Сибири // Сибирь в прошлом, настоящем и будущем: тез. докл. всесоюзной науч. конф. Новосибирск: Б. и., 1981. Вып. 1: Сибирь в эпоху феодализма и капитализма. С. 159–161.
15. Сергеев А. Д. Структура и содержание комплексной программы «Серебряное ожерелье Алтая» // Охрана и использование памятников истории горного дела и камнерезного искусства Алтайского края. Барнаул, 1986. С. 24–27.
16. Сергеев А. Д., Шелудченко В. М. Комплексная программа «Серебряное кольцо Алтая» // Сибирь в прошлом, настоящем и будущем: тез. докл. всесоюзной науч. конф. Новосибирск: Б. и., 1981. Вып. 1: Сибирь в эпоху феодализма и капитализма. С. 153–155.
17. ГAAK. Ф. Р–1848. Оп. 1. Д. 421.
18. ГAAK. Ф. Р–1781. Оп. 1. Д. 261.

*Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 30.03.2026; принята к публикации 30.03.2026.*

*The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 30.03.2026; accepted for publication 30.03.2026.*

## Издано в АлтГПУ



**Краеведение и туризм. Вып. 3** : сборник научных статей по материалам третьей международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой Победы, Году защитника Отечества, 180-летию Русского географического общества и приуроченной к 95-летию историка и краеведа А. Д. Сергеева (Барнаул, 25 сентября 2025 года) / под ред. Т. К. Щегловой (отв. ред.), И. В. Архиповой, А. В. Рыкова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 558 с.

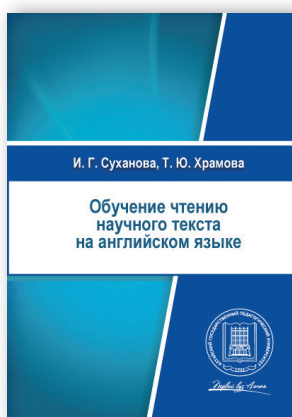
В сборник вошли научные статьи участников конференции по краеведению, музееведению и туризму Алтайского края и сопредельных территорий. В первый раздел включены статьи, посвященные юбилейным датам – 80-летию Великой Победы и 180-летию Русского географического общества, Году защитника Отечества, процессам их мемориализации и коммеморации. Во втором и третьем разделах рассматриваются вопросы развития, опыта, перспектив познавательного и культурного туризма, а также региональные аспекты развития исторического, в том числе школьного, краеведения и краеведческого движения. В самостоятельный раздел выделены статьи о роли музеев в сохранении и презентации природного и историко-культурного наследия. Последний раздел сборника посвящен памятникам и памятным местам в культурном и меморативном ландшафте населенных пунктов. Книга представляет интерес для историков, географов, краеведов, музейных и архивных работников, преподавателей образовательных организаций разного уровня, занимающихся изучением истории и природы Алтайского края.



**Полевые исследования в Верхнем Приобье, Прииртышье и на Алтае (археология, этнография, устная история и музееведение). 2025 г.** : Вып. 20 : сборник научных трудов / под ред. М. А. Демина, Т. К. Щегловой, Н. С. Грибановой, Н. Н. Головченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 332 с.

Сборник включает материалы конференции, посвященной обсуждению результатов полевых исследований 2025 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.

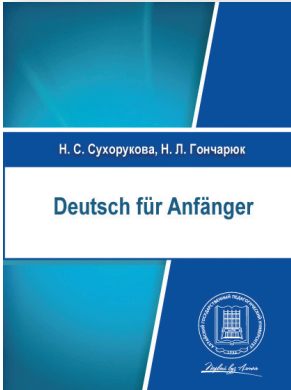
Издание рассчитано на широкий круг специалистов в области региональной истории, этнографии, археологии и музейного дела, а также краеведов и всех интересующихся изучением, сохранением и популяризацией историко-культурного наследия.



**Суханова, И. Г. Обучение чтению научного текста на английском языке** : учебное пособие / И. Г. Суханова, Т. Ю. Храмова. – Барнаул : АлтГПУ, 2026.

В учебном пособии описываются содержательные, структурные и языковые особенности текстов научного стиля и методические аспекты обучения работе с ними. Также в пособии представлены стратегии чтения, реферирования и аннотирования научного текста. Пособие содержит практические задания для развития необходимых компетенций обучающихся. Приложения включают банк научных статей на английском языке и дополнительный справочный материал.

Пособие предназначено для преподавания дисциплины «Иностранный язык», предусмотренной учебным планом по различным направлениям аспирантуры, для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку, а также для реализации научно-исследовательской деятельности обучающихся на всех уровнях обучения.



**Сухорукова, Н. С. Deutsch für Anfänger** : учебное пособие / Н. С. Сухорукова, Н. Л. Гончарук. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

Учебное пособие разработано для практических занятий со студентами первого года обучения, изучающими немецкий язык в качестве второго направления подготовки. Целью представленного издания является отработка, закрепление фонетических, лексических и грамматических навыков на основе современных аутентичных материалов, включающих актуальную информацию о немецкоговорящих странах. Систематизированный вокабуляр и комплекс упражнений по каждой теме в значительной степени способствуют формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Учебное пособие включает в себя тематический словарь, фонетические, лексико-грамматические, коммуникативные задания, тексты, диалоги и задания по аудированию по следующим темам: «Bekanntschaft. Erste Kontakte», «Familie», «Studium», «Wohnen». Актуальность учебного пособия «Deutsch für Anfänger» заключается в структурированном подходе к изучению иностранного языка в соответствии с рабочей программой дисциплины, что облегчает процесс обучения.



**Чепрунова, Ю. В. Разработка и внедрение решений на платформе «1С: Предприятие»: от проектного замысла до комплексной системы управления** : учебно-методическое пособие / Ю. В. Чепрунова. – Барнаул : АлтГПУ, 2026. – 84 с.

Данное учебно-методическое пособие освещает ключевые аспекты работы с платформой «1С: Предприятие 8.3» для разработки и автоматизации бизнес-процессов. В трех разделах пособия последовательно исследуются: основы работы в конфигураторе и режиме отладки системы; методика автоматизированной обработки заявок; технологии автоматизации процесса закупок с использованием средств «1С: Предприятие». Основное внимание уделено практическому применению программы, включая отладку, настройку и создание автоматизированных решений для типовых задач.

Пособие адресовано студентам направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика для освоения дисциплин «Разработка и внедрение решений на платформе „1С: Предприятие“», «Отраслевые и специализированные решения „1С: Предприятие“» и «Проектный практикум», преподавателям указанных дисциплин для организации лабораторного практикума и курсового проектирования.



**Этнография Алтая и сопредельных территорий** : сборник статей по материалам 13-й международной конференции (Барнаул, 14–16 сентября 2025 г.), посвященной 80-летию Великой Победы и Году защитника Отечества «Этнография Алтая и сопредельных территорий: память, народ, культура в военных, экстремальных и повседневных практиках». Вып. 13 / под ред. Т. К. Щегловой (ответственный редактор), Е. А. Коляскиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 298 с. : ил.

Периодическое издание включает научные статьи, подготовленные авторами на основе выступлений на 13-й Международной конференции, посвященной юбилею победы в Великой Отечественной войне и Году защитника Отечества, которая проходила в Барнауле 14–16 сентября 2025 г., что обусловило, наряду с традиционными проблемами истории и этнографии населения Алтая и сопредельных территорий, вопросы, связанные с военной и тыловой антропологией и антропологией памяти.

Научные статьи сборника структурно отражают работу секций конференции по темам: история и культура народов в их исторических и пространственных конфигурациях; тюркский мир: культура, история и современность; память и устная история, историческая и культурная память о Великой Отечественной войне; формы и пути изучения, сохранения и популяризации историко-культурного наследия народов; гендерное измерение культуры, материнство и детство в культуре народов; экстремальная повседневность и культура жизнеобеспечения народов. Издание может быть полезно широкому кругу специалистов гуманитарных наук, в том числе этнологам, социальным антропологам, историкам, культурологам, а также обширной читательской аудитории.

## Сведения об авторах

**Архипова Ирина Викторовна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

**Бесагина Светлана Евгеньевна** – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Дегальцева Екатерина Александровна, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (г. Бийск, Россия).

**Бородаев Вадим Борисович** – сотрудник учебной научно-исследовательской лаборатории «Историческое краеведение», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Брель Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, член-корреспондент, ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва, Россия).

**Васева Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и физико-математического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

**Васильева Елена Владимировна** – ассистент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (г. Благовещенск, Россия).

**Вдовина Дарья Дмитриевна** – учитель, МАОУ СОШ № 23 им. Ю. И. Батухтина (г. Нижний Тагил, Россия).

**Волков Алексей Валерьевич** – адъюнкт адъюнктуры и докторантуры научно-исследовательского центра, ФГКВООУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель – Поминова Ольга

Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования научно-исследовательского центра, ФГКВООУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Втюрина Ольга Сергеевна** – старший преподаватель кафедры практической психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Россия).

**Гани Светлана Вячеславовна** – кандидат психологических наук, заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва, Россия).

**Гребенникова Надежда Викторовна** – аспирант 3-го курса, ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ассистент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Холодкова Ольга Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Денисов Владимир Алексеевич** – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Орлов Дмитрий Сергеевич, доктор исторических наук, профессор кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

**Жилин Даниил Андреевич** – заместитель проректора по образовательной деятельности, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (г. Чита, Россия).

**Колокольцев Максим Геннадьевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет» (г. Барнаул, Россия).

**Контев Аркадий Васильевич** – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой историко-культурного наследия и туризма, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Новикова Тамара Александровна** – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Крайник Виктор Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Прокофьева Елена Юрьевна** – аспирант, кафедра теории и методики непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия). Научный руководитель – Батракова Инесса Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Сыроквашин Михаил Михайлович** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Английский язык», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск, Россия).

**Храмова Евгения Борисовна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева» (г. Москва, Россия).

**Шадрина Ирина Андреевна** – младший научный сотрудник научно-исследовательского центра (ракетных войск и артиллерии), ФГКВУ ВО «Михайловская военная артиллерийская академия» (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Шаяхметова Венера Рюзальевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и общественных наук, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия).

**Шуминская Светлана Игоревна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и общественных наук, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, 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 2026 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
27.10.2025 – 07.12.2025	08.12.2025 – 21.12.2025	22.12.2025 – 11.01.2026	12.01.2025 – 18.01.2025	19.01.2025 – 22.02.2025	16.03.2026
№ 2					
26.01.2026 – 08.03.2026	09.03.2026 – 22.03.2026	23.03.2026 – 05.04.2026	06.04.2026 – 12.04.2026	13.04.2026 – 24.05.2026	16.06.2026
№ 3					
06.04.2026 – 17.05.2026	18.05.2026 – 31.05.2026	01.06.2026 – 14.06.2026	15.06.2026 – 21.06.2026	22.06.2026 – 13.09.2026	28.09.2026
№ 4					
20.07.2026 – 30.08.2026	31.08.2026 – 13.09.2026	14.09.2026 – 27.09.2026	28.09.2026 – 04.10.2026	05.10.2026 – 08.11.2026	04.12.2026

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*

• 2026 • 2 (67) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,  
т. 8(3852)205-847.

---

Подписано в печать 01.06.2026 г. Дата выхода в свет 16.06.2026 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 12.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
тел. 8(3852) 639-557.