

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2026

•3 (68)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

• 2026 • 3 (68) •

Учредитель СМИ

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

16+

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

Ворохобов А. В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА АРХИЕПИСКОПА ФЕОФАНА (ПРОКОПОВИЧА) В КОНТЕКСТЕ ПЕТРОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ	5
Дудышева Е. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РОЛИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ РАСПРЕДЕЛЕННОМ ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕ- НИИ С ПОЗИЦИЙ ХРОНОТОПНО-КОНСТРУКЦИОНИСТСКОГО ПОДХОДА	11
Тишкина Т. В., Шорина Д. Е. ОПЫТ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЕЙНЫХ СОБРАНИЙ В УЧЕБ- НЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИБИРИ (XIX – ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX в.).....	17
Федорчук Ю. М., Попова И. Н. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТРУДА ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОТЛОЖЕННОГО ВОЗНАГРАЖ- ДЕНИЯ.....	24

Методология и технология профессионального образования

Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. СТУДЕНЧЕСКИЙ СТАРТАП В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	29
Винокурова М. А., Марыина О. В. ТИПОЛОГИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОД- НИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	34
Ершова Т. А. КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОПОСРЕДУЮЩИЙ ФАКТОР ПРОЦЕССОВ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ И ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	40
Линевич Л. А., Кравченко Г. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЛАТ- ФОРМЫ MOODLE	46
Лякишев С. П. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РА- БОТНИКА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	51

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Кузнецова Е. Н. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С НИЗКИМ АДАПТАЦИОННЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	56
Русина С. А. САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	62
Скорлупина О. А., Гусева Е. М. САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	69

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

Рыгалова М. В. АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ НА РАЙОННОМ УРОВНЕ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЧИХИНСКОГО РАЙОНА)	75
Сухачев Е. В. ЭПИДЕМИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ГОРОДЕ БИЙСКЕ В ПЕРИОД «БЕЛОЙ СИБИРИ»	82
Толокнев И. В. ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ТРАНСПОРТ ЮГА РОССИИ НА СЛУЖБЕ ФРОНТА И ТЫЛА В ГОДЫ ПЕР- ВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1914 – НАЧАЛО 1917 г.)	90
Тяпкин М. О. «ПОВТОРИТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ» КАК ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ ЛЕСНИЧИХ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX в.	95
Этнология, антропология и этнография	
Щеглова Т. К. ТРИ «ГУРТОПРАВКИ» И 249 «БУРЕНОК»: ПОДВИГ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬ- ТУРНОЙ ПАМЯТИ БОЛЬШОГО И МАЛОГО СОЦИУМА	102
Юбилей	
Демин М. А. К 75-ЛЕТИЮ ДОКТОРА ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА, ЗАСЛУЖЕННОГО РАБОТНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ВАЛЕРИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА БАРМИНА	109
Издано в АлтГПУ	115
Сведения об авторах	117
Информация для авторов	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.01(091)

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-5-10

Александр Владимирович Ворохобов

Приволжский филиал Российского государственного университета правосудия имени В. М. Лебедева, г. Нижний Новгород, Россия, vorokhobov@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА АРХИЕПИСКОПА ФЕОФАНА (ПРОКОПОВИЧА) В КОНТЕКСТЕ ПЕТРОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

Аннотация. В статье анализируется педагогическое наследие архиепископа Феофана (Прокоповича). Цель — реконструировать его педагогическую систему на теоретико-методологическом, институциональном и методическом уровнях. Материалы: труды исследуемого автора. Методология основана на принципах историко-педагогической реконструкции. Выявлено, что теоретическое обоснование роли образования реализовалось в создании специальной школы и разработке учебных пособий. Новизна — в целостной реконструкции его педагогической системы как единства теории, институциональной практики и методики.

Ключевые слова: Феофан Прокопович; история педагогики; петровская эпоха; образовательные реформы; «Духовный регламент»; «Первое учение отроком»; школа на Карповке; духовное образование; мотивация учения; школьный театр.

Aleksandr V. Vorokhobov

Volga Region branch of the Russian State University of Justice named after V. M. Lebedev, Nizhny Novgorod, Russia, vorokhobov@yandex.ru

THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF ARCHBISHOP THEOPHAN (PROKOPOVICH) IN THE CONTEXT OF PETER THE GREAT'S EDUCATIONAL REFORMS

Abstract. The article examines the pedagogical legacy of Archbishop Theophan (Prokopovich). It aims to reconstruct his pedagogical system at the levels of theory and methodology, institutional organization, and teaching practice. The source material comprises Prokopovich's works, while the methodological framework is based on the principles of historical-pedagogical reconstruction. The analysis demonstrates that his theoretical understanding of the role of education found practical expression in the establishment of a dedicated school and the development of teaching materials. The study's contribution lies in its holistic reconstruction of Prokopovich's pedagogical system as an integrated combination of theory, institutional practice, and teaching methodology.

Keywords: Theophan Prokopovich; history of education; Petrine era; educational reforms; "Spiritual Regulation"; "The First Instruction for Youth"; Karpovka School; theological education; motivation for learning; school theater.

Имя архиепископа Феофана (Прокоповича) обычно связывают с церковной историей, политической мыслью и литературой первой трети XVIII века. При этом его роль в развитии отечественного образования, хотя и является существенной, не часто становится предметом специального историко-педагогического анализа. В существующих исследованиях внимание уделяется либо общим вопросам духовного образования того периода, либо факту создания «Первого учения отроком» [1]. Вместе с тем педагогическая деятельность архиепископа Феофана отличалась внутренней целостностью и была тесно связана с его концепцией «регулярного государства». Петровские образовательные реформы создали государственный заказ на новый тип школы: светской по содержанию, утилитарной по целям, централизованной по управлению. Именно в русле этого заказа формировалась педагогическая

система архиепископа Феофана, который не просто разделял идеи Петра I, но и переводил их на язык педагогической теории, институциональной практики и методики. Это позволяет рассматривать его наследие как сложившуюся педагогическую систему эпохи преобразований.

Актуальность данной работы связана с необходимостью преодолеть фрагментарный взгляд на педагогические воззрения мыслителя и представить их как единство трех уровней: теоретико-методологического (обоснование роли образования в государственном строительстве), институционального (проекты духовных училищ и школа на Карповке) и методического (учебные пособия, способы мотивации, организация досуга). Научная новизна заключается в целостной реконструкции этой системы с опорой на классические труды (И. А. Чистович) и современные исследования (М. А. Корзо, А. А. Рогожин,

Т. О. Скрябина, Я. А. Набойщиков, Т. М. Балыхина, Н. М. Румянцева, Д. А. Щербаков, К. К. Сурин, Д. В. Иванов), а также в доказательстве того, что данная система формировалась как прямой ответ на государственный заказ петровской эпохи, а не существовала изолированно.

В историографии вопроса можно выделить несколько направлений. Классическая работа И. А. Чистовича «Феофан Прокопович и его время» [2] остается основным источником сведений о школе на Карповке. Среди современных авторов следует отметить М. А. Корзо, исследующую катехетические сочинения мыслителя в контексте западноевропейских влияний [3; 4]. А. А. Рогожин анализирует патриархальную модель власти, отраженную в «Первом учении отроком» и проповедях [5]. В последние годы появились работы Т. О. Скрябиной и Я. А. Набойщикова, обобщающие педагогические идеи архиепископа Феофана [6], Т. М. Балыхиной и Н. М. Румянцевой о просветительской педагогике XVIII века [7], а также исследования Д. А. Щербакова [8; 9] и К. К. Сурина [10], посвященные его вкладу в духовное образование. Д. В. Иванов рассматривает проблему способностей в трудах мыслителя [11]. Особо следует отметить монографию А. В. Иванова, в которой личность и деятельность архиепископа Феофана (Прокоповича) анализируются в широком контексте европейского Просвещения и петровских реформ, что позволяет увидеть его педагогическую систему как часть общеевропейского движения за обновление образования [12]. Из зарубежных источников также важна энциклопедическая статья Р. Н. Бейна, где дана общая характеристика государственной и церковной деятельности архиепископа Феофана [13].

Методология исследования опирается на принципы историко-педагогической реконструкции и системного анализа, позволяющие представить деятельность архиепископа Феофана как целостное явление. Применяется также сравнительный метод для сопоставления теоретических положений «Духовного регламента» с практикой школы на Карповке, а также для сравнения последней с другими учебными заведениями петровского времени.

Формирование педагогических взглядов архиепископа Феофана (Прокоповича) неразрывно связано с его жизненным путем. Родившись в 1681 году в Киеве, он получил образование в Киево-Могилянской академии, продолжил обучение в Польше и Италии, посещал другие страны

Западной Европы [1]. Этот опыт во многом определил его подходы к образованию. С 1705 года он начал преподавательскую деятельность, а в 1711 году стал ректором Киево-Могилянской академии, где создал курсы поэтики, риторики, философии и математики [14].

В 1716 году по приглашению Петра I мыслитель переехал в Санкт-Петербург, став одним из ближайших сподвижников императора и войдя в круг «ученой дружины» (А. Д. Кантемир, В. Н. Татищев и др.) [1]. Именно в этот период его педагогические идеи начинают непосредственно оформляться как ответ на конкретные государственные задачи. К моменту приезда архиепископа Феофана в столицу Петр I уже развернул масштабную образовательную реформу. Указ 1714 года предписывал открыть цифирные школы для детей всех сословий (кроме крестьян) и запрещал жениться дворянам, не окончившим обучение. В 1715 году была учреждена Академия морской гвардии – первое светское военно-учебное заведение. С 1721 года начали создаваться гарнизонные школы для солдатских детей. В том же году вышел указ, запрещавший производить в офицеры без соответствующего обучения. Церковная реформа, завершившаяся учреждением Святейшего Синода вместо патриаршества, требовала новых кадров духовенства – образованных, лояльных государству, способных вести просветительскую работу среди народа. Однако все эти начинания сталкивались с одними и теми же трудностями: не хватало учителей, не было учебников на понятном языке, ученики и их родители не понимали целей обучения, а консервативные круги в церкви сопротивлялись новшествам.

Архиепископ Феофан (Прокопович) предложил системное решение, охватывавшее все три уровня: теоретическое обоснование, институциональную модель и методическое обеспечение. Просвещение он рассматривал как важнейшее условие государственного процветания, отводя ключевую роль в его распространении государственной власти. Он высказывался за расширение грамотности среди всех сословий, включая крестьян, и за доступ женщин к образованию [1]. Тем самым его педагогическая система формировалась не в отрыве от реформ, а как их неотъемлемая часть – инструмент подготовки «регулярного» подданного и образованного священника.

Теоретическим фундаментом педагогической системы архиепископа Феофана стал «Духовный регламент» 1721 года. Этот документ, составленный при решающем участии мыслителя, пред-

ставлял собой не просто церковный устав, но государственный акт, утвержденный Петром I как закон. В нем впервые в России законодательно закреплялась обязательность школ при архиерейских домах, определялась программа, предписывалось обучение не только детей духовенства, но и «сирот всякого чина». Архиепископ Феофан включил в текст Регламента прямые отсылки к петровским указам о цифирных школах и о необходимости латинского языка для государственной службы. Тем самым его педагогическая теория становилась не частным мнением, а частью государственной образовательной политики.

В «Духовном регламенте» была предложена трехступенчатая система духовного образования: академии, семинарии и архиерейские школы [1]. В разделе об училищах архиепископ Феофан изложил программу школьного устройства, подчеркивая: «Когда нет света учения, нельзя быть доброму Церкви поведения, и нельзя не быть нестроению, и многим смеха достойным суевериям» [15, л. 12]. Важно подчеркнуть, что Регламент задавал не только институциональные рамки, но и методологию: образование должно было быть не схоластическим, а практически ориентированным, направленным на пользу государству. Это прямо перекликалось с петровской логикой утилитарности: учиться не ради отвлеченного знания, а для службы.

Образцом для архиепископа Феофана служила Киевская академия. Он предлагал создать на севере аналогичное учебное заведение с общеобразовательным курсом и завершающими классами философии и богословия. При академии предполагалось устроить семинарию-общежитие наподобие монастыря, вдали от городской суеты, чтобы оградить учащихся от внешних влияний. Сам он замечал: «Таковое молодых человек житие кажется быти стужительное... но кто обвыкнет так жити, хотя чрез един год, тому весма сладко будет» [15, л. 15]. Однако в отличие от киевской модели, где школа существовала автономно, петровская реформа требовала встроить духовные училища в общегосударственную систему, подчинив их не местным иерархам, а государству в лице Синода. Архиепископ Феофан последовательно проводил эту линию как в тексте Регламента, так и в своей практической деятельности.

Особого внимания заслуживают созданные архиепископом Феофаном учебные пособия, которые непосредственно отвечали на запросы петровской реформы. В 1720 году он подготовил

«Букварь, или Первое учение отроком с Катехизисом», подчеркнув в предисловии важность раннего воспитания [1]. Это был первый в России учебник Закона Божия, включавший азбуку, молитвы и катехизис [16, л. 5].

«Первое учение отроком» было составлено по указу Петра I. Император требовал: учебник должен быть написан на понятном языке («просторечием»), доступен для всех сословий, содержать не только молитвы, но и основы нравственности, быть пригодным для одновременного обучения грамоте и вероучению. Архиепископ Феофан выполнил этот государственный заказ в точности. Как показывает М. А. Корзо, долгое время первое издание от 23 июня 1720 года было известно лишь по библиографическим описаниям, пока А. А. Гусева не обнаружила его экземпляр в Фонде Франке в Галле [3, с. 265]. Имя автора на титульном листе отсутствовало, однако в письме Якову Марковичу от 10 мая 1720 года сам архиепископ Феофан прямо называет себя составителем: «Написал я также краткое изложение десяти заповедей, с толкованием Никейского символа и молитвы Господней» [цит. по: 3, с. 265].

Катехизис построен в вопросно-ответной форме. М. А. Корзо отмечает, что все толкования даны в полемическом ключе, что было характерно для европейских полемических катехизисов XVI–XVII веков. Это позволяло не только излагать вероучение, но и опровергать взгляды оппонентов, увлеченных, по мнению архиепископа Феофана, католической схоластикой [3, с. 265–266]. Введение полемического элемента отвечало еще одной петровской установке – борьбе со «старинной» и «суевериями», которую государство вело как в церковной, так и в образовательной сфере.

Новшеством издания стало изложение материала «просторечием» – более доступным языком, а также замена текстов псалмов и молитв их толкованиями. В 1720–1724 годах вышло двенадцать изданий букваря, он использовался в церковных и светских школах и переиздавался до середины XIX века [1, с. 503; 14, с. 416]. Книга получила распространение и в других славянских странах, например в Сербии [17].

«Первое учение» вызвало критику со стороны некоторых современников. В 1727 году архимандрит Маркелл (Родышевский) в донесении Петру II обвинял автора в пропаганде чуждых православия идей: «Обретаются у нас в России книги новоизданные... Буквари с толкованием десяти заповедей Ветхого Завета... преисполнено стран-

ных учений, паче-же самых прямых кальвинских и лютерских» [цит. по: 3, с. 266]. Детальный разбор содержащихся в букваре «заблуждений» содержится в сочинении «Места премоудные в катихисисе...», автором которого был князь Д. К. Кантемир [3, с. 266]. Кантемир возражал против сведения «закона Божия» исключительно к Декалогу и игнорирования новозаветных заповедей, указывал на неверное, с его точки зрения, истолкование иконопочитания [3, с. 266]. Эта полемика обнажает различие в подходах: для архиепископа Феофана закон остается преимущественно ветхозаветным запретом, тогда как оппоненты отстаивали новозаветное понимание благодати. Показательно, что учебник воспринимался современниками именно как политический, а не только церковный документ – критика исходила от консервативных кругов, видевших в петровских реформах угрозу традиционному благочестию.

Важное место в дидактике архиепископа Феофана занимал принцип мотивации учения. Он указывал на необходимость разъяснять ученикам результаты изучения дисциплин, чтобы они «видели берег, к которому плывут» [1]. Этот принцип «видимого берега» стал существенным вкладом в педагогическую теорию и одновременно откликался на практическую проблему, с которой столкнулись все петровские школы: дети и родители не понимали, зачем нужно учиться, особенно если обучение было принудительным. Д. В. Иванов подчеркивает, что в трудах архиепископа Феофана прослеживается системный подход к проблеме способностей [11].

Воспитательный компонент педагогической системы архиепископа Феофана был столь же продуман, как и дидактический. Ключевым элементом стала школа, открытая в 1721 году в собственном доме на Карповке. И. А. Чистович подробно описывает это учебное заведение: архиепископ Феофан принимал сирот и бедных детей, и это была лучшая школа того времени по внутреннему устройству и качеству образования [2, с. 1 (XXXIV)].

Школа на Карповке создавалась как опытный образец петровской образовательной реформы. Архиепископ Феофан сознательно реализовал в ней все требования «Духовного регламента»: общежитие вдали от города, полный цикл предметов (от Закона Божия до геометрии), взаимобучение, контроль дисциплины через письменную инструкцию. Место для школы выбиралось в соответствии с предписанием Регламента –

в стороне от городского шума. Карповка вполне отвечала этим требованиям [2, с. 1 (XXXIV)]. Учебная программа отличалась широтой: Закон Божий, славянское чтение, русский, латинский и греческий языки, грамматика, риторика, логика, римские древности, арифметика, геометрия, география, история и рисование [1, с. 503; 2, с. 1 (XXXIV)]. Это свидетельствует о стремлении дать учащимся как богословское, так и основательное светское образование – именно такое сочетание требовалось государству для подготовки кадров, способных служить и в церковной, и в светской сферах. Преподавателями были приглашенные иностранцы [2, с. 1-2 (XXXIV)]. Практиковалось взаимообучение: старшие воспитанники обучали младших и получали за это небольшое жалованье [2, с. 2 (XXXIV)]. Этот метод позволял экономить средства и одновременно приучал старших к ответственности – еще один отклик на утилитарный подход Петра.

Для школы была составлена инструкция, которая зачитывалась вслух первого числа каждого месяца [2, с. 2 (XXXIV)]. Хотя текст не сохранился, сам факт ее существования говорит о продуманной системе воспитания, основанной на регулярности и единообразии – ключевых принципах «регулярного государства».

В организации досуга архиепископ Феофан проявил себя новатором. Он ввел в школе вокальную и инструментальную музыку: желающие обучались у мастера, затем сами учили младших [2, с. 2 (XXXIV)]. Это вызывало критику ригористов. Маркелл (Родышевский) писал: «Хорошо ли – не противно ли церкви святой... дабы в праздные дни была при столе их музыка?» [цит. по: 2, с. 2 (XXXIV)].

Другим нововведением стали сценические представления. Биограф архиепископа Феофана свидетельствует, что он сам организовал в школе театральные постановки [2, с. 2 (XXXIV)]. Это продолжало киевскую традицию: еще в 1705 году он написал пьесу «Владимир», положившую начало «просветительной» трагедии в России [1]. Школьный театр рассматривался им как важное воспитательное средство, формирующее не только нравственность, но и навыки публичной речи, образного мышления. В контексте петровских реформ театр имел и дополнительное значение: он служил инструментом просвещения, борьбы со «старинной» и приобщения к европейской культуре.

А. А. Рогожин акцентирует внимание на «патриархальной модели воспитания», транс-

лируемой в «Первом учении отроком»: от подданных требовались почтение и подчинение правителю как «отцу», тогда как правитель отвечал «отеческим попечением» [5, с. 5–7]. Эта модель проецировалась и на отношения в школе, где сам архиепископ Феофан выступал как «отец-попечитель» для сирот. Такая модель идеально соответствовала петровской идеологии «регулярного государства», где все подданные – дети монарха, обязанные к службе и послушанию.

Школа на Карповке не существовала изолированно. В контексте петровских образовательных реформ она была одним из многих новых учебных заведений, но занимала среди них особое место. Цифирные школы (с 1714 года) давали начальное образование – чтение, письмо, арифметику. Гарнизонные школы (с 1721 года) готовили грамотных солдат и унтер-офицеров. При Александро-Невском монастыре сам архиепископ Феофан учредил «словенскую» школу для начального обучения [1; 14]. Однако школа на Карповке была единственной, где давался полный курс, включавший риторику, логику, римские древности, геометрию и историю. Она готовила не просто грамотных людей, а образованную элиту – будущих академиков, переводчиков, высших чиновников и священников. В отличие от цифирных школ, которые часто закрывались из-за нехватки средств и нежелания учиться, школа на Карповке содержалась за личный счет архиепископа Феофана и потому могла позволить себе более высокий уровень. Однако по своему духу, программе и воспитательным принципам она была прямым порождением петровской реформы – образцом того, какой должна быть новая русская школа.

Из переписки известно, что архиепископ Феофан направлял своих учеников для совершенствования в гимназию при Академии наук. В 1730 году к профессору Гроссу были посланы десять человек, включая Григория Теплова [2, с. 2–3 (XXXIV)]. За пятнадцать лет существования школы (1721–1736) в ней обучалось около 160 юношей [1, с. 503; 2, с. 3 (XXXIV)]. Среди выпускников – будущие академики С. К. Котельников, А. П. Протасов, Г. Н. Теплов [1].

После смерти архиепископа Феофана в 1736 году школа прекратила существование. В докладе Кабинета императрице от 22 марта 1738 года сообщалось, что он учредил семинарию своим иждивением и завещал имущество семинаристам, но завещание не было оформлено, имущество распродали [цит. по: 2, с. 4 (XXXIV)]. Тот факт, что школа не пережила своего создателя, говорит не о случайности или

неэффективности системы, а о том, что петровская образовательная реформа не была завершена институционально. Многие начинания Петра держались на личной энергии реформаторов – и школа на Карповке была именно таким начинанием. Как только исчезла фигура, соединявшая теорию, институт и методику, система распалась. Это подтверждает, что педагогическая система архиепископа Феофана была неотделима от реформаторского импульса, а не существовала сама по себе.

Три выделенных уровня – теоретико-методологический, институциональный и методический – не существуют изолированно. Их единство и есть то, что превращает отдельные идеи и факты в педагогическую систему. Теоретическое положение «Духовного регламента» о том, что «без света учения нельзя быть доброму поведению», нашло прямое воплощение в школе на Карповке как конкретном учебном заведении. В свою очередь, методические находки (взаимообучение, музыка, театр) рождались из повседневной практики этой школы и затем закреплялись в учебных пособиях и рекомендациях. Именно эта двусторонняя связь – от теории к практике и от практики к уточнению теории – и составляет систему.

Важно, что каждый из этих уровней был прямым ответом на конкретные вызовы петровских образовательных реформ. Теория («Духовный регламент») давала законодательное обоснование и методологию. Институт (школа на Карповке) создавал образцовую модель, которую можно было тиражировать. Методика (учебники, принцип мотивации, воспитательные практики) решала проблему нехватки понятных и доступных средств обучения. Без реформаторского контекста каждый из этих элементов мог бы существовать отдельно, но именно государственная воля Петра I и личная позиция архиепископа Феофана как одного из «птенцов гнезда Петрова» соединили их в систему.

Значение наследия архиепископа Феофана выходит за пределы его эпохи. В более широком контексте его педагогическая деятельность была частью процесса создания системы образования в России первой трети XVIII века. Школы в Малороссии часто открывались выходцами из Малороссии, которые учреждали латинские школы по киевскому образцу [18]. Петровская реформа духовной школы означала, по сути, перенос киевских традиций на север, и архиепископ Феофан был ключевой фигурой этого процесса [8; 9; 10].

В «Духовном регламенте» он дал методические рекомендации по организации занятий и досу-

га [1]. Мыслитель возражал против поспешности при учреждении Академии наук, предлагая открыть подготовительное учебное заведение «Петер-гартен», но позже участвовал в наборе учеников в Академическую гимназию [1]. При Александро-Невском монастыре в Петербурге он основал типографию (1720), где печаталась учебная литература [1]. Содействовал распространению школьного театра [14].

Опыт создания авторской школы представляет интерес для современной педагогики как пример успешного проекта, соединившего европейские влияния с отечественными традициями и одновременно отвечавшего на государственный заказ. Полемика

вокруг его идей высвечивает альтернативные подходы к образованию в русской мысли XVIII века [7].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ педагогических систем архиепископа Феофана (Прокоповича) и его современников – митрополита Стефана (Яворского), архиепископа Феофилакта (Лопатинского), а также на изучение рецепции его идей в последующей традиции духовного образования. Особый интерес представляет вопрос о том, почему системный подход, предложенный архиепископом Феофаном, не был закреплён институционально после его смерти – и что это говорит о природе петровских реформ в целом.

Список источников

1. Феофан (Прокопович) // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. С. 503.
2. Чистович И. А. Феофан (Прокопович) и его время. СПб.: Тип. Имп. Академии наук, 1868. 752 с.
3. Корзо М. А. Катехетические сочинения Феофана (Прокоповича) // Славянский альманах, 2013. М.: Индрик, 2014. С. 263–280.
4. Корзо М. А. «Православное исповедание веры» Петра Могилы: к вопросу о западном влиянии на киевское богословие XVII в. // Сравнительная история: методы, задачи, перспективы. М.: ИВИ РАН, 2003. С. 33–56.
5. Рогожин А. А. Отец-правитель и патриархальная власть в сочинениях Феофана Прокоповича // Шаги = Steps. 2025. Т. 11, № 4. С. 1–18.
6. Скрыбина Т. О., Набойщиков Я. А. Педагогическое наследие Феофана Прокоповича // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-1. С. 276–279.
7. Балыхина Т. М., Румянцев Н. М. Просветительская педагогика и образовательно-воспитательные проблемы русского Просвещения в XVIII веке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 2. С. 7–14.
8. Щербаков Д. А. Вклад епископа Псковского Феофана (Прокоповича) в становление и развитие духовного образования в России // Вестник Оренбургской духовной семинарии. 2023. № 4 (29). С. 36–48.
9. Щербаков Д. А. Просветитель народа и наставник юношества архиепископ Новгородский Феофан (Прокопович) // Духовное наставничество как основа и идеал истинного учительства: история и современность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции в рамках XVI Евразийских Богородице-Рождественских образовательных чтений, Оренбург, 2 ноября 2023 года. Оренбург: Оренбургская православная духовная семинария, 2023. С. 222–232.
10. Сурин К. К. Влияние архиепископа Феофана Прокоповича на развитие духовного образования в России XVIII века // Труды по русской патрологии. 2024. № 4 (24). С. 96–107.
11. Иванов Д. В. Проблема способностей в работах российских просветителей первой половины XVIII в. Феофан Прокопович (системный анализ) // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 100–110. DOI 10.25688/2223-6872.2023.45.1.09.
12. Ivanov A. V. A Spiritual Revolution: The Impact of Reformation and Enlightenment in Orthodox Russia, 1700–1825. Madison: University of Wisconsin Press, 2020. 353 p.
13. Bain R. N. Prokopovich, Theofan. In Chisholm, Hugh (ed.). Encyclopædia Britannica. Vol. 22 (11th ed.). Cambridge University Press, 1911. P. 434.
14. Феофан (Прокопович) (Элеазар) // Педагогический терминологический словарь / сост. Б. М. Бим-Бад. СПб., 2002. С. 416.
15. Феофан (Прокопович), архиеп. Духовный регламент. СПб., 1720. 45 л.
16. Феофан (Прокопович), архиеп. Первое учение отроком. СПб., 1720. 88 л.
17. Феофан (Прокопович) // Сводный электронный каталог библиотек Беларуси. URL: http://unicat.nlb.by/auth/pls/dict.prn_ref?tu=e&ttq=v0&name_view=va_all&a001=BY-CNB-ar2763919&strq=l_siz=20 (дата обращения: 17.03.2026).
18. Духовное образование по форме — двоеверие по сути // Православное Поволжье. URL: <https://www.eparhia-saratov.ru/Content/Books/96/26.html> (дата обращения: 17.03.2026).

Статья поступила в редакцию 19.03.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 19.03.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 371

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-11-16

Елена Валерьевна Дудышева

Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Бийск, Россия, dudysheva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РОЛИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ РАСПРЕДЕЛЕННОМ ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ С ПОЗИЦИЙ ХРОНОТОПНО-КОНСТРУКЦИОНИСТСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье представлено описание хронотопно-конструкционистского подхода применительно к анализу педагогических ролей в междисциплинарном распределенном проектном обучении. Введен концепт распределенного образовательного хронотопа. Уточнена структура исследовательского кейса с включением хронотопных характеристик, граничных объектов, цифровых средств и переходов между учебными и профессиональными практиками. Эмпирическая часть построена как фрагмент множественного кейс-стади: на материале трех связанных кейсов показано, как в разных контекстах полипрофессионализации переключаются роли педагога.

Ключевые слова: образовательный хронотоп; конструкционизм; методологические принципы; междисциплинарные школьные проекты; распределенное проектное обучение; педагогические роли; полипрофессионализация.

Yelena V. Dudysheva

Altai State Pedagogical University, Shukshin Biysk Branch, Biysk, Russia, dudysheva@yandex.ru

TEACHER ROLES IN INTERDISCIPLINARY DISTRIBUTED PROJECT-BASED LEARNING: A CHRONOTOPE-BASED CONSTRUCTIONIST APPROACH

Abstract. The article describes a chronotope-based constructionist approach to the analysis of teacher roles in interdisciplinary distributed project-based learning. It introduces the concept of a distributed educational chronotope. The case-study framework is refined to incorporate chronotopic characteristics, boundary objects, digital tools, and transitions between educational and professional practices. The empirical component forms part of a multiple-case study. Drawing on three interconnected cases, the article demonstrates how teachers shift between roles in different contexts of polyprofessional development.

Keywords: educational chronotope; constructionism; methodological principles; interdisciplinary school projects; distributed project-based learning; teacher roles; polyprofessional development.

Современные требования к предметно-методической и психолого-педагогической деятельности педагогов, обеспечивающих предпрофессиональную и углубленную профильную подготовку школьников, существенно расширяются в связи с изменением перечня востребованных профессий цифровой экономики. Учителям приходится актуализировать содержание подготовки и овладевать технологиями других профессиональных областей. Для действующих педагогов дополнительная полипрофессиональная подготовка без включения в реальные межпрофессиональные практики не позволяет в полной мере освоить необходимые знания и умения, особенно с учетом персонализации и вариативности обучения. Одним из решений представляется распределенное проектное взаимодействие со специалистами профильных областей, например консультации с инженерами при организации проектов в школьных инженерных классах; такое взаимодействие требует специальных умений [1]. Поэтому проектирование педагогических систем полипрофессионализации будущих учителей становится актуальной задачей педагогического образования.

В педагогической литературе тематика междисциплинарных распределенных проектов школьников пока раскрыта не полностью. Отдельные аспекты рассматриваются через межпредметные модели обучения, проектную деятельность в цифровой среде и совместную сетевую работу школьников [2; 3; 4]. В зарубежных исследованиях область описана более последовательно – как сочетание междисциплинарного обучения, проектной деятельности и цифровых форм сотрудничества школьников [5; 6; 7]. Однако вопросы подготовки будущих учителей к организации именно таких междисциплинарных распределенных проектов школьников, особенно в условиях профильного и предпрофессионального обучения, остаются разработанными слабо, что позволяет рассматривать проектирование педагогических систем полипрофессионализации будущих учителей как актуальную научную задачу педагогического исследования.

Одним из методов гуманитарного исследования является теоретико-методологический анализ, сопровождаемый эмпирическими исследованиями, такой как кейс-стади. Под кейс-стади (исследова-

тельским кейсом) понимается качественная, при необходимости дополняемая количественными процедурами, методика эмпирического изучения образовательного феномена или педагогической ситуации в естественном контексте, когда условия возникновения и действия участников образуют единую аналитическую ситуацию, требующую описания, интерпретации и качественного, а не статистического обобщения [8; 9]. В статье представлен фрагмент множественного кейс-стади, характеризующий педагогические роли в междисциплинарном проектном обучении школьников. Общей методологической основой опытно-экспериментальной работы и исследования проблемы в целом послужил разработанный автором хронотопно-конструкционистский подход к проектированию и конструированию педагогических систем непрерывного педагогического образования.

Хронотопную концепцию можно понимать как способ анализа и конструирования образовательной событийности, при котором пространство, время, участники, цифровые артефакты и социокультурный контекст рассматриваются во взаимной связи и задают условия возникновения значимого образовательного события [10]. Опираясь на понимание хронотопа как пространственно-временной логики непрерывного образования и индивидуальных образовательных траекторий [11], а также как социально конструируемой и диалогически организованной связи пространства, времени, взаимодействий и учебных артефактов [12], междисциплинарное распределенное проектное обучение можно рассматривать как особый образовательный хронотоп. В нем педагогические роли не задаются заранее, а формируются, уточняются и перераспределяются в совместной проектной деятельности участников. Проектирование нескольких связанных хронотопов требует механизмов переноса смыслов, к которым можно отнести граничные объекты – совместно конструируемые внешние артефакты [13]. Поэтому хронотопное рассмотрение образовательной событийности дополняется конструкционистскими основаниями. Конструкционизм представляет собой несколько научных течений, объединенных идеями о том, что знание, социальные значения, роли и образовательный опыт не передаются в готовом виде, а конструируются в коммуникации, совместной деятельности и создании общих артефактов [14; 15; 16]. В междисциплинарных проектах школьников роль учителя не сводится к

информационной поддержке. Педагог проектирует проблемные ситуации, выступает наставником и фасилитатором исследовательской и групповой деятельности, координатором коммуникации и посредником при переходах между различными предметными областями. Такое сопровождение поддерживает совместную деятельность, рефлексию, использование цифровых технологий и освоение межпредметного содержания с достижением практического результата [17]. Конструкционистские основания позволяют рассматривать педагогические роли как конструируемые в совместной деятельности и создании проектных артефактов при переключении между хронотопными контекстами. Проектные роли могут предполагаться и одновременно преобразовываться действиями участников [18]. Таким образом, хронотопно-конструкционистский подход рассматривает проектирование хронотопных образовательных событий, в которых через совместно-распределенную деятельность, граничные объекты, цифровые артефакты и смену профессиональных ролей конструируются новые способы педагогического действия.

Методологические принципы подхода задают основания рассмотрения педагогического образования как открытой социотехногуманитарной системы, в которой полипрофессионализация обеспечивает согласованное, междисциплинарное и контекстно обусловленное расширение педагогического функционала (см. табл.).

Перечисленные принципы задают основания не только для теоретического описания подхода, но и для анализа эмпирических кейсов: в каждом из них важно выявить, как пространственно-временная организация, цифровые средства, граничные объекты и состав участников обеспечивают расширение педагогического функционала.

К новизне предлагаемого подхода к проектированию и конструированию педагогических систем полипрофессионализации педагогического образования посредством распределенного проектного обучения можно отнести введение концепта распределенных образовательных хронотопов. Распределенный образовательный хронотоп понимается как педагогически сконструированная система взаимосвязанных пространственно-временных, цифровых, социальных, профессиональных и личностных условий, в которых образовательные события разворачиваются не в одном месте и не в одном временном режиме, а в сети переходов между физическими и цифровыми сре-

дами, синхронными и асинхронными коммуникациями, учебными и профессиональными ролями, индивидуальными и коллективными действиями. Особое значение отводится граничным объектам как медиаторам, позволяющим переносить смысл из одного контекста в другой и представлять его в цифровом формате [13]. Характеристические свойства граничных объектов как внешних разделяемых артефактов включают пластичность и адаптивность к локальным задачам при сохранении общей идентичности, способность связывать несколько социальных и профессиональных контекстов, выполнять функцию перевода между раз-

личными языками и практиками, артикулировать общие требования к совместной деятельности и учитывать множественные перспективы участников [19]. Поэтому к граничным объектам можно отнести общее смысловое поле, зафиксированное в любой знаковой форме, и общий проектный тезаурус. Семиотические основания образовательного процесса позволяют рассматривать общее смысловое поле, проектный тезаурус и цифровые артефакты как знаковые системы и системы ориентиров, обеспечивающие согласование смыслов, критериев, способов совместного действия и педагогических ролей [20].

Методологические принципы хронотопно-конструкционистского подхода в контексте педагогического образования

Принцип	Содержание	Значение
Козеволюционность	Рассмотрение педагогического образования как процесса согласованного развития человека, образования, общества, технологий и профессиональных практик	Обеспечивает связь освоения технологий со становлением педагога и предотвращает сведение полипрофессионализации к инструментальному обновлению
Экологичность	Понимание педагогической системы как образовательной экосистемы, включающей субъектов, среды, ресурсы, отношения, практики, цифровые артефакты и профессиональные сообщества	Позволяет рассматривать полипрофессионализацию как поддерживаемое развитие педагога в системе взаимосвязанных образовательных и профессиональных условий
Междисциплинарность	Ориентация на задачи, находящиеся на границах педагогики, предметных областей, психологии, цифровых технологий, социальной, инженерно-технологической и иных практик	Задаёт проблемно-содержательную основу расширения педагогического функционала и способствует готовности к работе на границах профессиональных областей
Кумулятивность	Постепенное, накопительное и связанное расширение педагогического функционала, при котором новые роли, способы действия и проектные практики включаются в единую траекторию профессионального становления	Позволяет перейти от отдельных проектных проб к устойчивому полипрофессионально-педагогическому профилю актуализации адаптивно-преобразующего профессионального потенциала
Контекстность	Учет конкретных образовательных, профессиональных, социокультурных и личностных условий, где разворачивается педагогическое действие	Обеспечивает осмысленность профессиональных переходов педагога и связь новых способов действия с конкретными условиями педагогической практики
Глокальность	Согласование глобальных тенденций трансформации образования с локальными условиями педагогической практики	Позволяет осуществлять локальный педагогический перевод глобальных изменений в вариативные образовательные практики

К эмпирическим стратегиям анализа опытно-экспериментальной работы, связанной с концептом распределенного образовательного хронотопа, можно отнести множественный кейс-стади, включающий триангуляцию источников данных, методов анализа и исследовательских интерпретаций нескольких связанных кейсов. Его отличие от педагогического эксперимента состоит в изучении и сопоставлении образовательных ситуаций в целостности реального контекста. Достоверность применения множественного кейс-стади обеспечивается едиными процедурами сбора и анализа

данных, структурой описания, сопоставлением количественных и качественных материалов, сравнением разных групп участников и фиксацией ограничений, что позволяет рассматривать выводы не как статистически репрезентативные, а как аналитически обоснованные и переносимые на сходные образовательные контексты [9; 21].

С позиций хронотопно-конструкционистского подхода структура кейса дополняется анализом того, как соотносятся образовательные хронотопы, проектные роли, граничные объекты, цифровые средства и переходы между учебными, професси-

ональными и междисциплинарными практиками. Следовательно, множественный кейс-стади позволяет выявить и обосновать условия, при которых распределенное проектное взаимодействие может становиться механизмом преобразования педагогических ролей. При этом достоверность дополнительно обеспечивается тем, что анализируются не отдельные действия или ответы участников, а их связь с контекстом проектной деятельности, распределением педагогических ролей, используемыми цифровыми средствами, граничными объектами и переходами между образовательными и профессиональными практиками.

В данной статье представлен фрагмент множественного кейс-стади как метод эмпирического исследования полипрофессионализации непрерывного педагогического образования с позиций хромотопо-конструкционистского подхода. Для иллюстрации выбраны три кейсовые ситуации, в которых распределенное проектное обучение разворачивается в разных предметных и профессиональных областях, сохраняя единую логику: педагоги или будущие учителя участвуют в совместной деятельности с носителями других профессиональных практик или с их технологическим контекстом, работают с общими цифровыми артефактами и переключаются между учебной, проектной, технологической, экспертной и организационной позициями. Поэтому сопоставление кейсов внутри множественного кейс-стади значимо не как статистическое сравнение, а как аналитическое раскрытие механизма ролевой переключаемости в разных контекстах, заданных образовательными хромотопами.

Первый из кейсов связан с межвузовскими образовательными проектами по цифровому описанию культурно-природных объектов региональной социопространственной среды. В проекте участвовали российские студенты – будущие учителя математики и информатики Бийского филиала АлтГПУ и белорусские студенты Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, специализирующиеся в области информатики. Организационной основой стала проектно-технологическая практика коммуникативно-цифрового модуля: установочные конференции проводились в гибридном формате, дальнейшая работа сочетала аудиторные консультации, самостоятельный сбор материалов на местности, дистанционное взаимодействие и открытую защиту результатов. В этом случае образовательный хромотоп складывался из нескольких взаимосвязанных событий: иссле-

дования объекта в городской или природной среде, групповой консультации, дистанционной командной работы и представления цифрового продукта.

Содержанием проектов стало цифровое описание экскурсий и культурно-природных объектов, находящихся в непосредственной близости от места учебы или проживания участников. Команды представляли культурно-исторические достопримечательности, такие как городские скверы и памятники. В качестве граничных объектов выступали защищенные облачные папки с методическими инструкциями, сайт с примерами студенческих работ, видеопрезентация проекта и итоговый цифровой отчет, объединяющий ссылки на разработанные модели и материалы. Эти объекты связывали разные хромотопы: исследование местности, учебное обсуждение, дистанционную разработку и публичную защиту. В данном кейсе полипрофессиональный аспект проявлялся в начальной, технологически опосредованной форме: будущему педагогу требовалось не только описать объект как образовательное содержание, но и представить его в логике цифрового продукта, понятного участникам другой проектной и технологической практики. Будущий педагог в такой ситуации переключался между ролями исследователя локального культурно-природного контекста, методиста, автора цифрового образовательного ресурса, участника распределенной команды и публичного представителя результата [13].

Второй кейс относится к инженерно-технологической подготовке будущих учителей для организации школьного инженерного обучения. Он связан с разработкой электронных образовательных ресурсов по компьютерному моделированию физических процессов на материале вычислительного материаловедения. В проектную работу были включены студенты педагогического вуза – будущие учителя, студенты политехнического университета – будущие инженеры, а также преподаватели и специалисты, обеспечивающие методическую и инженерную поддержку. Образовательная ситуация возникла на границе школьной методики, физики, информатики и инженерного моделирования: задача состояла не только в освоении программных средств, но и в переводе сложного инженерного содержания в форму, доступную для обучающихся технологических профилей школы.

Хромотоп данного кейса был межвузовским и профессионально распределенным. Он включал педагогический вуз, инженерный университет, вычислительную среду моделирования, дистан-

ционные консультации и пространство проектной презентации. Временная организация также была неоднородной: инженерная часть подчинялась логике расчета, построения и проверки модели, а педагогическая – логике отбора содержания, дидактического упрощения и проектирования образовательного ресурса. В качестве граничных объектов использовались программные средства молекулярной динамики, подготовки моделей и визуализации трехмерных структур, алгоритмы построения моделей и сами электронные образовательные ресурсы. Для будущего учителя работа с такими объектами означала необходимость удерживать две перспективы: инженерную, связанную с корректностью модели и технологией расчета, и педагогическую, связанную с объяснением, визуализацией и включением ресурса в школьный проект. Поэтому ролевой репертуар расширялся от исполнителя учебного задания до методиста – «переводчика» инженерного содержания, проектировщика цифрового ресурса и координатора междисциплинарной команды [1].

Третий кейс представляет дистанционный конкурс культурных и экологических проектов «Дом, где я живу», организованный как форма профессионального развития педагогов и студентов педагогических программ (https://biysk.altspu.ru/about_the_university/news/1901/). Цель конкурса состояла в интеграции регионального историко-культурного контекста, природного наследия и современных цифровых технологий в практику социально-экологического воспитания. Участникам предлагались две основные номинации: разработка цифрового ресурса для резидентной экологической тропы и цифровое представление культурно-природного объекта социопространственной среды. Проектные продукты могли включать виртуальные экскурсии, 3D-туры, видеопрезентации, интерактивные панорамы, карты, мультимедийные описания и цифровые модели объектов.

В отличие от межвузовской студенческой практики, конкурсный формат задавал более широкий и открытый хронотоп. Он связывал место проживания участника, природный или историко-культурный объект, школьную или внешкольную образовательную среду, закрытый канал получения методических инструкций, самостоятельную проектную разработку, экспертную оценку и публичную цифровую витрину материалов. Уже на этапе регистрации участники получали задания, методические рекомендации и критерии оценки; далее они самостоятельно собирали локальные данные, под-

бирали цифровые способы представления объекта, оформляли проект и направляли его организаторам. Граничными объектами в данном кейсе становились интерактивная карта, паспорт маршрута или объекта, 3D-модель, виртуальный тур, мультимедийное описание, а также совокупная база конкурсных работ, пригодная для дальнейшего образовательного использования. Педагогическая роль здесь была особенно подвижной: педагог выступал организатором маршрута, куратором школьников, интерпретатором природного и культурного наследия, дизайнером цифрового образовательного продукта, участником экспертной коммуникации и носителем воспитательного смысла проекта.

Сопоставление трех кейсов в составе множественного кейс-стади позволяет уточнить, что ролевое расширение педагога возникает не из самой цифровизации и не из одного факта дистанционного взаимодействия. Оно появляется тогда, когда проектная задача соединяет несколько пространственно-временных контекстов, требует общего артефакта и вынуждает участников переводить смысл между разными профессиональными языками. В первом случае таким механизмом становится переход от локального культурно-природного объекта к межвузовскому цифровому отчету; во втором – перевод инженерной модели в образовательный ресурс для школьного инженерного обучения; в третьем – превращение локального природного или социально-экологического объекта в открытый конкурсный цифровой продукт. Во всех случаях педагогическая роль конструируется заново в ходе деятельности: педагог не только сопровождает проект, но и связывает разные хронотопы, удерживает образовательную задачу, согласует критерии качества продукта и обеспечивает перенос результата в учебную или воспитательную практику.

Таким образом, результаты анализа множественного кейс-стади позволяют сделать вывод, что хронотопно-конструкционистский подход дает возможность описывать педагогические роли в междисциплинарном распределенном проектном обучении как динамические и переключаемые. В разных кейсовых ситуациях сохраняется общий механизм: педагог входит в иной профессиональный контекст через совместный проектный артефакт, согласует языки и критерии разных участников и превращает полученный опыт в образовательную задачу. Поэтому полипрофессионализация проявляется не как механистическое добавление новых ролей и функций педагогической деятельности, а как кумулятивная способность

действовать на границах образовательных, технологических и социокультурных практик.

Полученные выводы определяют теоретическую значимость исследования, состоящую в применении концепта распределенного образовательного хронотопа как аналитической единицы проектирования полипрофессиональной подготовки, а также в конкретизации структуры кейс-стади (исследовательского кейса) через хронотопные характеристики, граничные объекты и ролевые переходы. Практическая значимость заключается в возможности использовать предложенную схему для отбора проектных практик, разработки заданий, распределения функций участников, проектирования цифровых артефак-

тов и организации педагогической рефлексии по итогам междисциплинарных распределенных проектов. Дальнейшие исследования в области проектирования педагогических систем с позиций хронотопно-конструкционистского подхода могут быть направлены на расширение сопоставительного анализа исследовательских кейсов, более детальное описание переключаемости педагогических ролей и разработку диагностических процедур, позволяющих фиксировать не только опыт участия педагогов и будущих учителей в междисциплинарных проектах, но и критериально оценивать качество переходов между образовательными, цифровыми и профессиональными контекстами.

Список источников

1. Dudysheva E. V., Shiling G. S., Zakharov P. V. University students interdisciplinary training of educational resources design for computer modeling in school engineering learning // 2024 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). IEEE, 2024. P. 1–6.
2. Дзятковская Е. Н. Проектирование межпредметной модели организации экологического образования в условиях единого образовательного пространства // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 11-2. С. 122–128.
3. Романова М. С. Особенности применения метода проектов в условиях цифровой образовательной среды // Вестник науки. 2024. № 5 (74), т. 4. С. 832–837.
4. Круподёрова К. Р., Толегов М. Б. Организация совместной сетевой деятельности обучающихся в предметной цифровой среде обучения информатике // Педагогический вестник. 2024. № 325. С. 31–33.
5. Interdisciplinary teaching and learning at the K-12 level in the humanities, arts, and social sciences: A scoping review / E. Cohen, N. Novis-Deutsch, S. Kashi, H. Alexander // Educational Research Review. 2024. Vol. 44. Art. 100617.
6. Phases and activities of technology-integrated project-based learning in K-12: Findings from a systematic literature review / J. E. Hinostroza, S. Armstrong-Gallegos, P. Soto-Valenzuela, M. Villafaena // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 8. Art. 1021.
7. Chen F., Chen G. Technology-enhanced collaborative inquiry in k-12 classrooms: a systematic review of empirical studies // Science & Education. 2025. Vol. 34, № 3. P. 1731–1773.
8. Merriam S. B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 275 p.
9. Yin R. K. Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6th ed. Los Angeles: SAGE, 2018. 352 p.
10. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
11. Колесникова И. А. Концептосфера непрерывного образования: логика и методология изучения // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 3 (15). С. 124–140.
12. Ritella G., Ligorio M. B. Investigating chronotopes to advance a dialogical theory of collaborative sensemaking // Culture & Psychology. 2016. Vol. 22, № 2. P. 216–231.
13. Веряев А. А., Дудышева Е. В. Граничные объекты как фактор медиации и переноса смыслов образовательных хронотопов в социально-экологическом воспитании // Преподаватель XXI век. 2025. № 4-1. С. 46–61.
14. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания. Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М.: Медиум, 1995. 323 с.
15. Gergen K. J. An Invitation to social construction. 2nd ed. London : SAGE, 2009. XII, 186 p.
16. Papert S. Situating constructionism // Constructionism : Research Reports and Essays, 1985–1990. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1991. P. 1–11.
17. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature // Improving Schools. 2016. Vol. 19, № 3. P. 267–277.
18. Гидденс Э. Устроение общества : очерк теории структурации. М.: Академический проект, 2005. 528 с.
19. Akkerman S. F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects // Review of Educational Research. 2011. Vol. 81, № 2. P. 132–169.
20. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: монография. Барнаул: БГПУ, 2000. 298 с.
21. Волкова Н. В. Кейс-стади как метод гуманитарного исследования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. Т. 3, № 2. С. 26–29.

Статья поступила в редакцию 18.03.2026; одобрена после рецензирования 15.04.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 18.03.2026; approved after reviewing 15.04.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 371(571.1/.5):351.852

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-17-23

Татьяна Владимировна Тишкина

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, tvtishkina@mail.ru

Дарина Евгеньевна Шорина

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, shorinadarina@mail.ru

ОПЫТ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЕЙНЫХ СОБРАНИЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИБИРИ (XIX – ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX в.)

Аннотация. На основе анализа архивных материалов охарактеризована деятельность И. Я. Словцова, В. И. Верещагина, А. В. Анохина по созданию музеев в учебных учреждениях Сибири, рассмотрены использованные ими педагогические принципы комплектования коллекций и способы привлечения учащихся к экспедиционной и исследовательской работе. Отмечено, что опыт педагогов-исследователей по организации музейной работы как части образовательного процесса представляет собой историко-педагогический материал, который может быть использован современными школьными музеями, а также в краеведческой и проектной работе обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая деятельность исследователей Сибири; наглядный метод обучения; музей; экспедиционные сборы.

Tatyana V. Tishkina

Altai State University, Barnaul, tvtishkina@mail.ru

Darina E. Shorina

Altai State University, Barnaul, shorinadarina@mail.ru

MUSEUM COLLECTION BUILDING AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SIBERIA: THE EXPERIENCE OF TEACHER-RESEARCHERS (19th-FIRST QUARTER OF THE 20th CENTURY)

Abstract. Based on an analysis of archival materials, the article describes the activities of I. Ya. Slovtsov, V. I. Vereshchagin, and A. V. Anokhin in establishing museums at educational institutions in Siberia. It examines the pedagogical principles they followed in developing museum collections and the methods they used to involve students in expeditionary and research work. The experience of teacher-researchers in organizing museum work as part of the educational process is presented as valuable historical-pedagogical material that can be used by contemporary school museums and in students' local-history and project work.

Keywords: pedagogical activities of Siberian researchers; visual teaching method; museum; field collecting.

В современном образовательном процессе приобретает актуальность обучение краеведческим знаниям и вовлечение учащихся в собирательскую и исследовательскую деятельность. В этой связи своевременным является обращение к формированию у обучающихся знаний по истории края с помощью музейных средств, основанных на принципах наглядности.

Исторически сложившиеся взаимосвязь и взаимодействие образования и музея базируются на способности музейной среды интегрировать предметные знания, стимулировать познавательную деятельность учащихся, формировать эмоционально-ценностное отношение к получаемым знаниям. Особенно такие свойства проявляются в музеях, непосредственно созданных в образовательной среде, которые становятся не только местом хранения и демонстрации наглядного материала, но и пространством, где происходит вза-

имодействие обучающихся с подлинными предметами.

Обращение к историческому опыту создания музеев в учебных заведениях Сибири позволяет реконструировать процесс формирования музейно-педагогических форм работы, а также выявить факторы, способствующие приобщению учащихся к исследовательской и краеведческой деятельности. Особый интерес представляет опыт педагогов-исследователей Сибири в XIX – первой четверти XX в., которые на практике реализовали идеи наглядного обучения через создание музеев в учебных заведениях как краеведческих центров, имеющих дидактический потенциал.

Цель исследования – выявить особенности процесса создания музеев в учебных заведениях на территории Западной Сибири в XIX – первой четверти XX в. и охарактеризовать роль педагогов-исследователей в его осуществлении.

Научная новизна исследования заключается в воссоздании на основе архивных материалов процесса формирования музеев в учебных заведениях Сибири, выявлении и систематизации педагогических подходов, использованных И. Я. Слобцовым, В. И. Верещагиным, А. В. Анохиным в организации музейной и исследовательской работы с учащимися, которые могут быть адаптированы и использованы в современной практике преподавания истории родного края, в системе дополнительного образования детей.

В исследовании применены научные методы анализа, синтеза, обобщения и сравнения, позволяющие установить закономерности учреждения музеев в учебных заведениях Сибири.

Создание и развитие музеев, организованных при учебных заведениях в Сибири, имеют свои историко-культурные характеристики, которые формировались и корректировались с учетом социально-политических, социокультурных требований в стране. Исследователь Е. Е. Леонов [1, с. 40–41], рассматривая формирование отечественных школьных музеев, предложил периодизацию данного процесса и для первого этапа – вторая половина XVIII – вторая половина XIX в. – указал на деятельность музея (с 1782 г.) в Иркутске при городской школе и обоснованно предположил существование такого учреждения в «Частной горно-заводской школе графини С. В. Строгановой», действовавшей в 1825–1844 гг. Для второго этапа становления школьных музеев (начало XX в. – 1917 г.) Е. Е. Леоновым приведены примеры создания трех учреждений: Родионоведческий музей (с. Атмисс, 1910 г.); Музей общества содействия внешкольному образованию (Царицын, 1914 г.) и Музей Волчанского общества образования (Волчанск, 1915–1916 гг.).

Обращение к архивным источникам позволило выявить уникальные примеры организации музейно-педагогической деятельности в Сибири. Одним из них является исследовательская и педагогическая деятельность выпускника физико-математического факультета Казанского университета Ивана Яковлевича Слобцова (1844–1907 гг.). С апреля 1870 г. он преподавал в Сибирской военной гимназии в Омске, весной 1879 г. получил предложение занять пост директора Александровского реального училища в Тюмени. К этому времени его имя стало достаточно известным в научных кругах. Иван Яковлевич являлся действительным членом Петербургского общества натуралистов и Императорского Рус-

ского географического общества, взаимодействовал с Московским энтомологическим обществом; участвовал в работе Международного конгресса ориенталистов (Санкт-Петербург, 1876 г.).

Разнообразные коллекции И. Я. Слобцова осматривали члены экспедиций А. Брема, Г. Н. Потанина и других исследователей, посещавших Омск. В письме от 27 марта 1876 г. к известному алтайскому краеведу С. И. Гуляеву Иван Яковлевич отмечал: «Теперь у меня семь стенных шкапов одних только птиц; шкаф с пресмыкающимися и шкаф с беспозвоночными» [2, л. 132]. И. Я. Слобцовым были сформированы значительные минералогические и энтомологические коллекции, обширный гербарий. Он коллекционировал различные окаменелости и предметы археологии. Особенно плодотворной для пополнения собрания оказалась поездка на территорию Северного Казахстана, осуществленная летом 1878 г. [3]. О значительности собрания И. Я. Слобцова свидетельствует и тот факт, что при переезде из Омска в Тюмень общий вес упакованных коллекций составил 200 пудов (3 200 кг) [2, л. 288].

Возглавив Александровское реальное училище, Иван Яковлевич столкнулся с рядом проблем по организации учебного процесса, его также беспокоила ситуация, когда «...родители, сбыв детей своих в училище, совершенно не обращают на них внимание» [2, л. 239]. Заботясь о разностороннем развитии учеников, И. Я. Слобцов принял решение о создании учебного музея. В письме от 24 июня 1881 г., адресованном С. И. Гуляеву, он поделился своими замыслами. По мнению педагога, при организации музея для учащихся следовало придерживаться следующих требований. Во-первых, музей не должен быть складом «...редкостей, на которые обыкновенно смотрят чрез стекла с решетками...», а сосредоточил бы «...подбор самых обыкновенных предметов трех царств природы...» [2, л. 251], обязательно снабженных «точными определениями» и списком книг для последующего ознакомления заинтересованных посетителей с их содержанием. Во-вторых, музей должен быть доступен для посещения учениками. Учащимся, которым понравились те или иные экспонаты, разрешалось взять их с собой при условии получения на то позволения. В-третьих, при организации и зонировании музейного пространства следовало учитывать возрастные особенности учеников и разместить экспозиции в трех комнатах: в одной из них для ребят 1–2-х классов; в следующей – для 3–4-х классов,

а последнее помещение оборудовать для старшеклассников.

Вероятно, основу учебного музея составили дуплетные образцы из многочисленных коллекций И. Я. Словцова. Он также просил С. И. Гуляева поддержать его начинания и прислать материалы, какими тот располагал и считал необходимыми при организации музея. Вскоре из Барнаула от С. И. Гуляева были доставлены 2 ящика, наполненные кусками медных руд, колчедана, каменного угля, малахита, кристаллами дендритового сланца и кварца с разных месторождений, образцами глины и охры, демонстрационными изделиями из растительного сырья и множеством других предметов [2, л. 267]. Кроме этого, образцы кендырного волокна и бечевки были отправлены по почте. Данные сведения позволяют определить профиль учебного музея при Александровском реальном училище в Тюмени как естественно-научный.

Летом 1881 г. успешно шли работы по устройству одной из музейных комнат. Идеи директора привлекли внимание учеников. Ежедневно в училище приходили до 13 добровольцев в возрасте от 8 до 12 лет. Обычно они работали с 8 до 15 часов, но могли уходить и когда захотят. По желанию дети объединялись в группы от 2 до 5 человек и выполняли конкретные задания: составляли гербарий и определяли названия растений; для пополнения коллекции ловили жуков и бабочек. Иван Яковлевич предоставлял ребятам самостоятельность, наблюдал и не вмешивался в занятия учеников без необходимости, оказывал помощь после обращений реалистов с вопросами и просьбами [2, л. 252].

Осенью 1881 г. комитет по устройству Западно-Сибирского отдела Московской художественно-промышленной выставки произвел замену некоторых экспонатов, а оставшиеся части коллекций передал в распоряжение реального училища. Таким образом, произошло существенное расширение музейного собрания. Пополнялись и личные коллекции Н. Я. Словцова. В 1896 г. часть его собрания была куплена купцом Н. М. Чукмалдиным с целью формирования в Тюмени публичного музея [4].

В необходимости демонстрации на занятиях материалов естественно-научных коллекций был убежден преподаватель Барнаульского реального училища Виктор Иванович Верещагин (1871–1956 гг.). Через некоторое время после завершения обучения на отделении естественных наук физико-математического факультета Петербург-

ского университета Виктор Иванович приехал в Барнаул [5, с. 64]. С 15 июля 1899 г. по февраль 1902 г. он работал преподавателем в реальном училище, являлся членом Общества попечения о начальном образовании, Общества любителей исследования Алтая (с 1902 г. преобразованного в Алтайский подотдел Западно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества) [6, с. 281].

С 1901 г. Виктор Иванович осуществлял экспедиции по территории Алтая. С 1 июня по 1 июля 1902 г. на средства Алтайского подотдела Западно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества он предпринял ботаническую экспедицию в долину Чарыша от Усть-Кана до Коргона, во время которой выявил сведения по географии растений и составил гербарий из 800 видов растений [7, с. 3–4]. Впоследствии В. И. Верещагин регулярно совершал экспедиции по Алтаю, занимаясь изучением флоры и особенностей геологического характера региона, сбором ботанических, энтомологических, зоологических и других коллекций [6, с. 281].

Представляет интерес педагогическая деятельность исследователя Алтая. В. И. Верещагин стремился к совершенствованию своих педагогических навыков. Так, например, 20–30 декабря 1901 г. он участвовал в работе XI съезда русских естествоиспытателей и врачей в Санкт-Петербурге. На листах «Дневника XI-го съезда русских естествоиспытателей и врачей» (книга из личной библиотеки В. И. Верещагина) выявлены карандашные пометки, которые свидетельствуют об интересе педагога к докладам, представленным 27 декабря 1901 г. на «Соединенном заседании членов секции географии и отдела географии Педагогического музея В.У.З.» [8, с. 269–270]. Участники мероприятия обсуждали возможности использования в педагогическом процессе учебных пособий, учреждения географических кабинетов и пополнения их экспонатами, необходимыми для проведения занятий.

В 1903 г. В. И. Верещагин отправился в Лозанну на курсы французского языка и с целью осмотра музеев, побывал в Париже, Берлине и Вене [9, л. 6]. Обладая глубокими разносторонними знаниями и опытом экспедиционной деятельности, знакомый с передовыми педагогическими идеями, Виктор Иванович выступил организатором продолжительных летних экскурсий учеников Барнаульского реального училища. В 1905 г. он пригласил реалистов старших классов участвовать в

его экспедиции в Горный Алтай. В состав отряда вошли девять учащихся и два педагога. Отряд продвигался по маршруту Барнаул – Бийск – Сростки – Телецкое озеро – устье р. Чулышман – окрестности Чулышманского мужского монастыря. Затем учащиеся совместно с педагогом П. С. Малешевским возвратились в Барнаул, а В. И. Верещагин с реалистом В. М. Пушкаревым и проводником продолжили путь вверх по р. Чулышман до о. Джюлю-коль и далее к верховьям р. Башкаус [10, с. 77]. Проанализировав результаты экспедиции, исследователь пришел к выводу о необходимости тщательно разработанной программы работы для учащихся, приобретения в достаточном количестве принадлежностей для сбора коллекций.

Следующая экскурсия учащихся осуществлялась с 22 мая по 17 июля 1909 г. В. И. Верещагин писал: «Экскурсия в Горный Алтай была организована мною с целью ознакомить учеников с природой этого интересного края и отчасти с бытом его обитателей, с приемами коллектирования по ботанике, зоологии (главным образом энтомологии), петрографии, с барометрическими и термометрическими наблюдениями» [11, с. 35]. В путешествии принимали участие 17 учеников из разных классов, врач А. Г. Лукин и служитель реального училища В. Чугунов. Заранее был составлен и нанесен на карту маршрут экспедиции. Подготовлены фотоаппарат, приборы для наблюдений за температурой и атмосферным давлением, снаряжение для сборов разнообразных естественно-научных материалов: энтомологические сачки и банки; ботанические рамки и бумага для сушки растений; пинцеты; геологический молоток и др. [10, с. 79].

22 мая экскурсанты отправились по Оби на пароходе в Бийск, оттуда пешком и на телегах продвигались по Чуйскому тракту, побывали в Канской степи, верхом на лошадях поднялись на Кайсынский перевал, пересекли Ябоганскую степь, взобрались на Чике-Таманский перевал, достигли Белого Бома и оттуда повернули в обратный путь через Семинский перевал и далее по Чуйскому тракту [10, с. 80–82].

Во время экскурсии учащиеся по очереди фиксировали показания анероида и термометра в путевом метеорологическом журнале, знакомились с географией региона, осмотрели выходы горных пород, собрали образцы известняка, мрамора, гранита, сланцев, порфиров, образцы минералов – кристаллы кварца и горного хрусталя,

также гипса и известкового шпата [11, с. 37]. Под руководством В. И. Верещагина учащиеся ловили энтомологическими сачками бабочек и жуков, овладели способом консервирования в формалине мелких позвоночных животных, занимались сушкой растений для гербария, этикетированием и упаковкой собранных материалов. Они познакомились с флорой и фауной региона, бытом местного населения, осматривали встречавшиеся археологические объекты.

Впоследствии, обобщая результаты экскурсии, В. И. Верещагин указал, что учащиеся получили «...обширный запас фактов для иллюстрации того учебного материала, который разрабатывается на уроках естествоведения в училище» [11, с. 40]. Ученики Барнаульского реального училища С. Сабуров и С. Безшапкин участвовали в экспедиции В. И. Верещагина в Горный Алтай, осуществленной в 1908 г. на средства Алтайского подотдела Западно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества [12, с. 10]. В 1910 г. педагог и группа из 15 реалистов побывали на Кавказе. Впоследствии результаты экскурсионной деятельности В. И. Верещагин обобщил в нескольких публикациях [13; 14].

Следует отметить, что с 1900 г. в Барнаульском реальном училище действовали Музей наглядных учебных пособий и педагогическая библиотека, основанные по инициативе инспектора второго учебного района Томской губернии Н. М. Ларионова при поддержке Директора народных училищ Томской губернии [15, с. 40–41]. Министерство народного просвещения ежегодно выделяло для работы музея 200 руб., из них 80 руб. предназначались для пополнения фонда. Деятельность учреждения заключалась в снабжении учебных заведений пособиями, а также в «...обработке и систематизации коллекционного и библиотечного фондов музея» [15, с. 42]. Е. А. Полякова отметила, что в здании Барнаульского реального училища Музей наглядных пособий работал до 1917 г. Для выяснения участия В. И. Верещагина в указанном процессе и судьбы учебных собраний, по мнению авторов данной публикации, необходимы дополнительные архивные изыскания.

Организацию экспедиций для школьников и создание музея в 1920-е гг. предпринял композитор и этнограф Андрей Викторович Анохин (1867–1931 гг.). В 1910-е гг. он участвовал в работе нескольких экспедиций по Алтаю, изучал песенное творчество, фольклор и быт местного населения [16, с. 9]. В 1921 г. Андрей Викторович был

приглашен на преподавательскую работу в опытно-показательную школу имени III Коминтерна, действовавшую в Барнауле с 1920 г. [17, с. 60]. Возглавившему ее А. М. Красноусову удалось привлечь к работе с учащимися высококвалифицированный педагогический персонал.

Яркой страницей в истории этого учебного заведения стали летние экспедиции в Горный Алтай в составе школьников старших классов под руководством педагогов: А. М. Красноусова, А. Г. Парамонова, А. В. Анохина.

Следует указать, что Российская академия наук в 1922 г. поручила А. В. Анохину провести этнографические исследования и сбор материалов по культуре и быту населения на территории Южного Алтая. Помощниками Андрея Викторовича в его изысканиях стали учащиеся старших классов. После завершения учебного года группа школьников отправилась в Горный Алтай. Под руководством педагога осуществлялись этнографические наблюдения и антропологические обследования жителей Чемала и его окрестностей. В результате экскурсии в Куюм «коминтерновцам» удалось собрать материалы по шаманству, они дважды присутствовали при кровавых жертвоприношениях и наблюдали обряды камлания. Для школьной этнографической коллекции были получены предметы домашнего обихода алтайцев, а также кость кама [18, л. 36–39].

Собранные во время экспедиции материалы учащиеся анализировали на занятиях «алтайского кружка», а результаты работы вносили в рукописные сборники. А. В. Анохин обучал желающих алтайскому языку, знакомил с обычаями алтайских племен. Некоторые учащиеся под руководством опытного мастера осваивали таксидермию, посещали занятия по энтомологии.

Экспедиция на территорию Горного Алтая в 1923 г. объединила 32 школьника. Вместе с А. М. Красноусовым, А. Г. Парамоновым и А. В. Анохиным 25 мая они отправились пароходом до Бийска. Основным пунктом размещения вновь был избран Чемал. Оттуда совершались экскурсии в Уажан, на высокогорное озеро Каракол, вершину Аноса, Чемальские белки. Учащиеся разделились на отряды и под руководством педагогов занимались ботаническими, орнитологическими, энтомологическими и этнографическими исследованиями, а также культурно-просветительской работой среди населения.

Отряд этнографов объединял 13–15 человек, которые трудились в окрестностях Чемала в радиусе до 53 км. Рабочий день исследователей на-

чинался после утреннего чая и продолжался до вечера, но предусматривался перерыв на обед. Благодаря тщательной подготовке они действовали самостоятельно, обращаясь за помощью к А. В. Анохину лишь в сложных случаях. Помимо общих для коллектива задач, каждому учащемуся предлагалось индивидуальное исследование определенной темы. Андрей Викторович занимался выявлением среди населения информаторов (исполнителей песен, рассказчиков, шаманов) и направлял к ним школьников. Ученики были нацелены на быструю, но подробную и абсолютно идентичную услышанному и увиденному запись. Общению с местным населением помогали несколько алтайцев. Руководитель координировал весь исследовательский процесс [19].

В результате кропотливых трудов ученикам удалось составить, используя подробные измерения, описания различных юрт и обычного дома; зарисовать орнаменты по кости, дереву, металлу и коже; отметить способы обработки кожи; зафиксировать существовавшие свадебные обряды и другие семейные обычаи, а также состав и имущественные права членов алтайской семьи. Подготовленные учащимися 200 рисунков предметов материальной культуры пополнили школьный этнографический музей [6, с. 81].

Значительным оказалось и фольклорное собрание, включавшее различные сказки, загадки, исторические рассказы. Были записаны лирические, бытовые, обрядовые песни и импровизации. Благодаря предварительной специальной подготовке ученикам удалось зафиксировать мелодии песен и шаманских заклинаний. Впервые обратили внимание на запись детского фольклора алтайцев и выявление его особенностей. По методике этнографа В. Г. Богораза учащиеся провели антропологические обследования 100 человек [18, л. 36–39].

Группа старшеклассников занималась ботаническими исследованиями. Они подготовили гербарии альпийской флоры и разнообразных лишайников, выявили и заспиртовали несколько десятков различных видов растений, пораженных тлями. Позднее данная коллекция была отправлена в Российскую академию наук. Особое внимание уделялось зоологическим сборам. Члены экспедиции собрали несколько тысяч насекомых. Ознакомленные с приемами таксидермии школьники трудились над составлением коллекции птичьих шкурок. Экспедиция продолжалась до конца августа, затем ее участники возвратились в Барнаул.

Учащиеся школы имени III Коминтерна занимались этнографическими и антропологическими исследованиями в Чемальском, Урскульском и Чергинском районах в 1924, 1925 и 1926 гг. В 1925 г. они изучали археологические памятники и выполнили множество копий с древних наскальных изображений. Маршрутная карта, акварельные рисунки археологических объектов вошли в рукописный сборник «У племен Алтая», который впоследствии был направлен в Москву [20, с. 5].

Многочисленные материалы экспедиций позволили оформить в школе музей. По воспоминаниям бывшего ученика В. Попова, экспозиции «...занимали большую классную комнату и часть смежного с ней верхнего зала. Там был представлен макет аила со всем скарбом. У очага сидела семья алтайцев, одетая в национальные костюмы и с трубками. На стендах вокруг – орудия труда и оружие, коллекции горных пород, гербарии, чучела птиц и животных, зарисовки горного ландшафта, дневники» [21, с. 28]. Сюда же были доставлены археологические памятники – каменная плита с высеченными на ней рисунками и две так называемые «каменные бабы». Разнообразные музейные коллекции пополнялись ежегодно. Экспедиционные сборы демонстрировались на «алтайских вечерах», на которые приглашали представителей местных органов власти, учителей и учащихся других школ города. Сообщения об этнографических исследованиях были представлены перед сотрудниками Алтайского отдела Русского географического общества [6, с. 167].

В конце 1926 г. Андрей Викторович переехал в Улалу. Произошло объединение коллектива с 1-й городской школой. Музей постепенно пришел в упадок. На заседании школьного совета 11 ноября 1929 г. отмечалось, что из-за тесноты и нехватки помещений нет возможности сделать коллекции доступными для обозрения, в связи с этим было решено передать их в Барнаульский государственный музей.

Известно, что школьный музей включал 180 экспонатов «...по материальной культуре и шаманскому культу (бубны, костюм шамана, “идолочки” и пр.)». В документах Барнаульского государственного музея, датированных 1930 г., имеются записи о принятии следующих предметов: «– 8 деревянных окрашенных человеческих фигурок, прикрепленных к продолговатой белой тряпке: чалу (изображение духов – покровителей шамана). – 7 деревянных человеческих фигурок различной величины с белыми лентами, при-

вязанных к узкой полоске белой материи – чалу духов – покровителей шамана. – Вилкообразная деревянная палочка с прикрепленной к обоим концам раздвоенной узкой полоской красной материи с двумя бисеринками посередине, к полоске пришит прямоугольный белый лоскуток с изображением берцы; к концу одного из раздвоенный прикреплено 2 птичьих перышка – предмет шаманского культа», кроме этого – «деревянная ступка алтайцев для толчения соли» [22, л. 31]. Другие сведения о передачах в государственный музей экспонатов школьного собрания пока не обнаружены. В сформированном в архиве МАЭ РАН личном фонде А. В. Анохина находятся некоторые рукописные работы участников школьных экспедиций [23, с. 62].

Работа преподавателей школы имени III Коминтерна стала первым опытом на Алтае по привлечению советских учащихся к краеведческой деятельности, результаты которой были представлены в статьях А. М. Красноусова и А. В. Анохина, опубликованных в изданиях «Сибирский педагогический журнал», «Просвещение Сибири». Л. П. Потапов, участник экспедиций 1922, 1923 гг., впоследствии стал известным этнографом.

Таким образом, идеи наглядности обучения ведущих отечественных педагогов были реализованы при создании музеев в рассмотренных провинциальных учебных заведениях. Предложения И. Я. Словцова по учреждению учебного музея, комплектованию его экспонатами и привлечению к занятиям самих учащихся, несомненно, представляют определенный интерес и для организаторов современных школьных музеев. Формирование коллекций в музее осуществлялось с учетом свободного доступа предметов для учащихся, возрастных особенностей путем зонирования музейного пространства и активного вовлечение учеников в собирательскую деятельность.

В. И. Верещагин систематически внедрял в образовательный процесс продолжительные летние экспедиции. Естественно-научные коллекции, собранные в результате проведения таких экспедиций, не только пополняли музей Барнаульского реального училища, но и служили материалом для углубленного изучения предметов, формируя у обучающихся навыки наблюдения, сбора и анализа.

А. В. Анохин в своей деятельности апробировал формы привлечения школьников к этнографическим исследованиям, включавшим сбор материалов, их последующую обработку и систематизацию. Данный опыт работы с учащимися

представляет пример сочетания учебной, поисковой и музейной деятельности в советской школе.

Общим в деятельности педагогов-исследователей Сибири являлось понимание образовательного потенциала музейной работы, опора на принципы наглядности и деятельностного подхода в образовании. Особенности определяются профи-

лем коллекций, которые собирались и демонстрировались в музеях учебных заведений.

Дальнейшие исследования архивных материалов необходимы для детализации информации о музее, действовавшем в Барнаульском реальном училище, судьбе собраний музея школы им. III Коминтерна.

Список источников

1. Леонов Е. Е. Исторические аспекты появления и развития школьных музеев в России: периодизация, проблемы, особенности работы // Вестник КемГУКИ. 2011. № 17. С. 39–49.
2. Краевое государственное бюджетное учреждение (КГБУ) «Государственный архив Алтайского края». Ф. 163. Оп. 1. Д. 33.
3. Тишкин А. А., Тишкина Т. В. Путешествие Н. С. Гуляева в «Киргизскую степь» // Алтайский архивист: информационно-методический бюллетень управления архивного дела администрации Алтайского края. Барнаул: б. и., 2000. С. 18–28.
4. Создан Тюменский губернский музей // ФГБУ «Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина»: [официальный сайт]. URL: <https://www.prlib.ru/history/1300508> (дата обращения: 21.04.2026).
5. Верещагина И. В., Верещагин В. И. // Барнаул: энциклопедия. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. С. 64.
6. Тишкина Т. В. Деятельность краеведческих организаций Алтая в 1918–1931 гг. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. 312 с.
7. Отчет Алтайского Подотдела Западно-Сибирского Отдела Императорского Русского Географического общества за 1902 г. Барнаул: Типо-Литография Главного Управления Алтайского округа, 1904. 44 с.
8. Дневник XI-го съезда русских естествоиспытателей и врачей / под ред. Б. К. Поленова. СПб.: Типография М. Меркушева, 1902. 754 с.
9. КГБУ «Государственный архив Алтайского края». Ф. Р-1538. Оп. 1. Д. 17.
10. Гришаев В. Ф. Алтайские краеведы. Барнаул: б. и., 2010. 225 с.
11. Статья В. И. Верещагина «Экскурсия учеников Барнаульского реального училища на Алтай летом 1909 года» // Судьбы. Воспоминания, дневники, письма, стихи, материалы экспедиций, доклады, протоколы допросов. Барнаул: Пикет, 2001. С. 35–40.
12. Поездка на Алтай летом 1908 года (путевые заметки) // Алтайский сборник. Т. X. Барнаул: Типо-Литография Главного Управления Алтайского округа, 1910. С. 10–46.
13. Верещагин В. И. Алтай, как район ученических экскурсий. М.: Тип. Имп. Моск. ун-та, 1912. 29 с.
14. Верещагин В. И. Алтай как район образовательных экскурсий. Новониколаевск: Сибкрайиздат, 1925. 22 с.
15. Полякова Е. А. Педагогические музеи Западной Сибири как учреждения культуры конца XIX – первой трети XX вв. Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2009. 175 с.
16. Воробьева Н. В. Анохин Андрей Викторович // Исследователи Алтайского края. XVIII – начало XX века: биобиблиогр. слов. Барнаул: Изд-во ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2000. С. 9–11.
17. Аникин М. П. Барнаульская школа имени III интернационала. Учителя и ученики // VIII Педагогические чтения им. В. И. Верещагина. Вып. 8. Барнаул: б. и., 2014. С. 59–62.
18. КГБУ «Государственный архив Алтайского края». Ф. Р-140. Оп. 1. Д. 12.
19. Анохин А. В. О школьных экспедициях на Алтай // Просвещение Сибири. 1927. № 3. С. 68–73.
20. Кубарев В. Д., Маточкин Е. П. Петроглифы Алтая. Новосибирск: ИАЭТ СОРАН 1992. 123 с.
21. Попов В. Мы – коминтерновцы. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1976. 56 с.
22. Алтайский государственный краеведческий музей. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 43.
23. Чернова А. А. Вклад А. В. Анохина в становление и развитие школьного краеведческого движения на Алтае в начале XX века // Школьные музеи в социокультурном пространстве региона. Барнаул: Изд-во АГИК, 2016. С. 59–62.

Статья поступила в редакцию 08.03.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 08.03.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Юлия Михайловна Федорчук

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, г. Москва, Россия, yu.fedorchuk@ficto.ru

Ирина Николаевна Попова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия, popova-in@ranepa.ru

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТРУДА ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОТЛОЖЕННОГО ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснованы критерии отложенного вознаграждения труда педагога в условиях социально-экономических преобразований российского общества. На основе анализа результатов проведенных исследований и мнения учителей разных возрастных групп установлено, что отложенное вознаграждение их труда может осуществляться с опорой на формализованные и неформальные подходы, определяющие суть систематизации критериев оценки результатов педагогического труда с учетом специфики академических и личностных достижений выпускников. Определены проблемные аспекты реализации концепции отложенного вознаграждения.

Ключевые слова: труд педагога; подходы к оценке труда педагога; критерии оценки труда педагога; концепция отложенного вознаграждения; общественное мнение об отложенном вознаграждении педагогов; мнение педагогов о концепции отложенного вознаграждения.

Yulia M. Fedorchuk

Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow, Russia, u.fedorchuk@ficto.ru

Irina N. Popova

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, popova-in@ranepa.ru

CRITERIA FOR EVALUATING TEACHERS' WORK: CURRENT ISSUES OF DELAYED GRATIFICATION

Abstract. This article substantiates the criteria for delayed gratification in teachers' work in the context of socioeconomic transformations in Russian society. Based on an analysis of research findings and the opinions of teachers from different age groups, the study demonstrates that delayed gratification can be implemented through both formal and informal approaches to evaluating teachers' performance, taking into account the academic and personal achievements of graduates. The article also identifies the main challenges associated with implementing the concept of delayed gratification.

Keywords: teachers' work; approaches to teacher evaluation; teacher evaluation criteria; concept of delayed gratification; public opinion on delayed gratification for teachers; teachers' perceptions of the concept of delayed gratification.

Труд педагога – это особый вид социокультурной деятельности, направленный на подготовку и воспитание человека как полноценного члена общества, субъекта труда и гражданской активности. Благодаря труду учителей формируется человеческий и культурный потенциал нашей страны, возвращаются профессионалы своего дела, деятели науки и искусства, российская интеллигенция, предпринимательство, профессиональные военные, рабочий класс, труженики села.

По мнению современных исследователей, специфика труда учителя связана с уникальными характеристиками, отражающими особенности учительства как социально-профессиональной общности. К таковым относятся беззаветное служение и преданность своей профессии и ученикам [1, с. 174], особый образ жизни, направленный на исполнение миссии воспроизводства культуры [2, с. 50], воспитание будущих поколений, «не давая прерваться траектории человеческого сообщества», ориентация на возвращение творцов

лучшего мира [3, с. 55]. Все эти и другие подобные характеристики указывают на бескорыстную подвижническую направленность учительского труда, труда, основанного на духовном подъеме и душевных тратах без ожидания открытой похвалы и материально опредмеченной благодарности.

Осознавая значимость труда педагогов, возникает вопрос о том, как оценить тот вклад, который был сделан разными учителями на разных этапах развития каждого конкретного ребенка, который, взрослея, достигал определенных вершин, становился профессионалом и семьянином, продолжателем дела и рода? Это вопрос, который сегодня составляет суть идеи и концепции отложенного вознаграждения труда учителя как государственной инициативы выражения личной благодарности и общественного признания педагогической профессии и деятельности учителей.

В настоящее время оценка труда учителя – это сложный процесс, базирующийся в своей основе на системе формализованных критериев, основу

которых составляет государственная нормативная база, в частности положения Трудового кодекса Российской Федерации (глава 52) об особенностях регулирования труда педагогических работников, констатирующих право на занятие педагогической деятельностью (ст. 331), условиях заключения и прекращения трудового договора (ст. 332, 336), порядке организации труда и отдыха педагога (ст. 333, 334, 335). Анализ специфических особенностей оценки труда учителей с опорой на формализованные критерии представлен в ряде научных публикаций [4; 5], в том числе выражающих сомнение в справедливости реализации только такого подхода в процессе оценивания результативности учительского вклада в ученика [6].

Государственная инициатива введения отложенного вознаграждения труда педагога, объявленная в декабре 2024 года, в своем внутреннем наполнении актуализирует идею выхода за пределы только формализованных критериев и заставляет взглянуть на проблему формирования престижа педагогического труда с позиции личной благодарности взрослого человека, закончившего школу и достигшего определенных успехов на своем жизненном пути, где главным становится отметить вклад учителя в развитие ученика и непосредственно его дальнейшие достижения.

Попытки выйти за пределы формализованной оценки педагогического труда усматриваются в публикациях, раскрывающих вопросы мотивации и стимулирования сотрудников образовательных организаций [7, с. 451–456; 8, с. 10–14]. Однако тема отложенного вознаграждения является принципиально новой с точки зрения анализа критериев оценки труда педагогов, что свидетельствует о научной новизне и теоретической значимости настоящего исследования. Актуальность данной темы обусловлена запросом со стороны государства на поиск путей и инструментов вознаграждения педагогов за успехи и достижения учеников за пределами школы, во взрослой жизни. В этой ситуации исследовательская задача, определяющая суть целеполагания, состоит в обосновании системы критериев оценки труда учителей в условиях реализации концепции отложенного вознаграждения. Для решения поставленной задачи были предприняты определенные шаги в рамках трех этапов исследовательской деятельности:

- анализ результатов проведенных исследований в рамках обозначенной проблематики (этап 1);
- опрос учителей разных возрастных групп, позволяющий выявить отношение педагогов-практиков к идее отложенного вознаграждения (этап 2);
- разработка критериев отложенного вознаграждения с позиции неформального подхода (этап 3).

В настоящем очерченные границы исследования свидетельствуют о методах, применение которых позволяет решить сформулированную исследовательскую задачу. К таковым относятся:

- на первом этапе исследования систематизация и анализ результатов ранее проведенных стандартизированных исследований, указывающих на различные аспекты реализации концепции отложенного вознаграждения учителей, в частности метод анализа вторичных эмпирических данных опроса в форме анкетирования, проводимого Министерством просвещения Российской Федерации в 2025 году;
- в рамках второго этапа организация и проведение трех фокус-групп с учителями трех возрастных групп (учителя 25–30 лет; 40–50 лет; учителя старше 60 лет) общим составом 47 человек в целях сбора информации об отношении педагогов к самой идее отложенного вознаграждения, критериях оценки труда и способах осуществления отложенного вознаграждения (метод применялся при непосредственном участии авторов);
- на третьем этапе оформление системы критериальных характеристик оценки отложенного вознаграждения педагогов и закрепление таковой в графическом формате.

Предложенные методы позволяют убедительно раскрыть содержание каждого этапа проведенного исследования и выйти на доказательное обоснование полученных результатов.

Анализ результатов первого этапа исследования осуществлялся на основе изучения материалов, полученных в ходе опроса Минпросвещения России на тему «Отложенное вознаграждение учителей», проведенного в 2025 году посредством применения ресурсов портала Госуслуги Российской Федерации (платформа «Яндекс Взгляд») [9]. В опросе приняли участие 2 057 граждан России из восьми федеральных округов и присоединенных территорий. Наиболее широкое представительство участников исследования было сформировано в Центральном (30 %) и Приволжском (20 %) федеральных округах. Представительство остальных территорий было значительно ниже и составило в среднем 7–8 % участников опроса по каждой территории.

Массив опрошенных – это примерно в равных долях женщины (52 %) и мужчины (48 %) 25–59 лет (85 %), в основном имеющие профессиональное образование (СПО – 29 %, бакалавриат – 23 %, специалитет, магистратура – 31 %),

проживающие в крупных (73 %) и средних (20 %) городах. Опрос был направлен на изучение и анализ мнения граждан Российской Федерации для определения оптимальных параметров и форматов реализации концепции отложенного вознаграждения учителей.

По итогам проведенного исследования, более трети респондентов считают, что создание условий для работы учителей должно быть одним из самых главных направлений внимания государства (43 %). Так чаще считают женщины (45 %), с высшим образованием – магистратура (47 %), жители городов-миллионников (46 %). Половина участников опроса считает, что в рейтинге для вознаграждения должны принимать участие все учителя (51 %): как работающие, так и уже нет. Треть считает, что это должны быть действующие учителя с любым стажем (33 %).

Большинство респондентов хотели бы выразить благодарность учителям. Это чаще всего студенты (96 %) и работники сферы образования (88 %). Но треть респондентов не знает, как это можно сделать (34 %). Большинство (88 %) считает, что вознаграждение учителей должно быть материальным (в формате ежемесячных выплат – 42 %). 3 % участников отметили важность нематериальных поощрений, в том числе присвоение официального звания.

Среди оснований для отложенного вознаграждения учителей были выделены победы в конкурсах и официальные награды (62 %), получение ученых степеней и признание научных заслуг (46 %), работа над крупным общественно значимым проектом (20 %). Главные опасения были высказаны в части отсутствия прозрачного механизма оценки качества (49 %), а также невозможность соблюсти справедливость в оценке результатов труда (47 %).

Судя по полученным результатам проведенного в 2025 году опроса доминирующими критериями оценки отсроченного вклада педагогов стали успехи академического характера и наличие высоких достижений. Здесь возникают вопросы: а так ли не важны для современного общества результаты, связанные с личностными аспектами становления человека? Так ли не значим вклад учителя в подростка, который систематически нарушал дисциплину и совершал правонарушения, но, взрослея и вспоминая своих учителей, получил профессию, стал главой крепкой семьи и навсегда попрощался со своим сомнительным прошлым и пошел защищать свою Родину на полях специальной военной операции? А как оценить

тот труд, который был вложен в ребенка с ограниченными возможностями здоровья? Достоин ли награды педагог, который не просто выучил и воспитал молодых людей, но и сумел сделать так, что к нему эти молодые люди хотят привести учиться своих детей? И таких вопросов много... Что здесь является критериями оценки труда учителя? Ведь здесь речь идет совсем не об академических достижениях... В этой ситуации на первый план выходят эмоциональный фон, ощущение душевной благодарности, значимость личностных аспектов, отражающих глубинные человеческие чувства и истинные нравственные ценности.

Для выявления и систематизации критериев оценки учительского труда были использованы эмпирические данные, полученные в результате анализа первичных и вторичных данных опроса учителей разных возрастных категорий, позволяющего определить их отношение к идее отложенного вознаграждения и ее реализации. С этой целью были сформированы в малых городах Владимирской области три фокус-группы (г. Петушки – 25–30 лет – 16 человек, г. Муром – 40–50 лет – 16 человек, г. Ковров – старше 60 лет – 15 человек), что позволило несколько прояснить ситуацию в сегменте, практически не представленном в исследовании 2025 года. Участникам фокус-групп предлагалось ответить на четыре вопроса:

1. Слышали ли вы о концепции отложенного вознаграждения труда учителей?
2. Как откликается идея отложенного вознаграждения в вашем сознании?
3. Какие критерии оценки учительского труда вы наиболее высоко оцениваете во времени?
4. Каким, на ваш взгляд, должен быть формат отложенного вознаграждения учителя?

Ответы на первые два вопроса были направлены на установление информированности и восприятия участниками исследования самой идеи отложенного вознаграждения. Здесь результаты показывают, что основная масса педагогов не знакома с идеей отложенного вознаграждения. Но при этом почти 100 % участников встретили эту идею положительно.

В ответе на третий вопрос о наиболее значимых во времени критериях оценки труда учителя педагоги выделили сформированные личностные качества выпускников, позволяющие им реализовывать себя на гражданском и профессиональном поприще (85 %), успешная судьба ученика (92 %), выбор и самореализация их в профессиональной деятельности (96 %). Подобного рода ответы сви-

детельствуют о предпочтениях, ориентированных на личностное развитие и самореализацию выпускников, в том числе характеризующие их нравственный облик и ценностные доминанты.

При этом в группе учителей 25–30 лет выделялись ответы, акцентирующие внимание на академических достижениях: поступление в вузы (81 %), участие в студенческих конференциях, программах по обмену, студенческих стажировках (69 %), освоение современных навыков и компетенций (освоение иностранных языков, информационных технологий) (56 %).

Учителя группы 40–50 лет среди значимых определяли факты развития своего дела (пред-

принимательские инициативы, стартапы) (63 %), факты создания крепкой семьи и рождения детей (69 %). В группе учителей старше 60 лет кроме академических и профессиональных успехов отмечались социальная и гражданская зрелость, проявляющаяся в бескорыстном служении Родине (73 %), участие в волонтерской деятельности (87 %).

Опираясь на ответы участников исследования 2025 года и ответы педагогов – участников фокус-групп, удалось систематизировать критерии оценки труда учителей, значимые для реализации концепции отложенного вознаграждения. Полученные результаты графически представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Критерии оценки труда учителей, значимые для реализации концепции отложенного вознаграждения: по результатам проведенных исследований

Ответы на четвертый вопрос о формате отложенного вознаграждения учителя были представлены высказываниями в поддержку как материального, так и нематериального вознаграждения. Среди отдельных высказываний наибольший эмоциональный отклик в фокус-группах получили следующие ответы:

- «постоянная прибавка к пенсии за выдающиеся заслуги учеников» (ответы свыше 50 % участников исследования);
- «поощрение сертификатами на различные виды услуг, в том числе медицинские, санаторные, культурно-досуговые» (более 60 % откликов);
- «общественное признание в средствах массовой информации и публичные награждения

учителей как признание профессиональных заслуг» (приблизительно к 100 % высказываний). Одной из самых ярких инициатив, предложенных учителями в группе 40–50 лет, стала идея выпуска «Учительской карты» по образцу «Пушкинской карты» как факта общественного признания заслуг учителей на уровне государства.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно отметить, что оценка труда учителя со стороны взрослого человека, в свое время завершившего обучение в школе, – тема, которая нашла живой отклик у всех участников проведенных исследований. Она никого не оставила равнодушным и в целом была окрашена позитивным эмоциональным фоном воспоминаний о про-

шедшем детстве и юности. Но выделить критерии оценки отложенного вознаграждения (а именно – за что и как сказать спасибо учителю) оказалось не просто.

По результатам проведенных исследований общая система критериев базируется на синкретичном психологическом феномене – чувстве благодарности, проявляющемся в позитивных эмоциях и желании памятью обращаться к образу любимого педагога. В процессе рационализации участники исследования выделили две основные группы критериев: академические и личностные характеристики. Респонденты разных возрастных групп учителей готовы были принимать благодарность за крепкие знания, за проявленное внимание к конкретной личности и часто непростой ситуации, в которой происходило взросление ре-

бенка, за опыт, полученный в общении, за достижения и многое другое. Все участники сошлись во мнении, что благодарить учителей нужно за выбор жизненного пути, в том числе и профессионального. Выбор профессии как факт интеграции личностных и академических характеристик стал одним из приоритетных критериев благодарности педагогу и школе.

При обсуждении путей выражения благодарности учителям были озвучены не только материальные и нематериальные способы, но и риски реализации концепции отложенного вознаграждения. К таковым относятся инструменты сбора и анализа данных об ученике на протяжении всей жизни, вопросы конфиденциальности и защиты персональной информации, этическая сторона выражения благодарности учителю.

Список источников

1. Сафронов И. П. Учитель как социокультурный феномен. М.: Прометей, 2001. 218 с.
2. Репринцев А. В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды // *Alma mater*. 2009. № 6. С. 42–55.
3. Феодосеева И. А., Малиновская М. П. Феномен учительства в проблематике студенческих исследований // *Научно-педагогическое образование. Pedagogical Review*. 2014. № 3 (5). С. 52–57.
4. Гукеева И. З. Совершенствование системы оплаты труда педагогических работников как фактор повышения качества образования (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // *Электронный журнал «Поиск научных решений»*. 2023. № 2. С. 29–46. DOI 10.61077/2949-4818-2023-2-29-46.
5. Митин А. А. Критерии оценки и показатели эффективности деятельности педагогических работников в образовательной организации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 67 (4). С. 278–281.
6. Поленова И. А. Устранение нормативных противоречий при регулировании труда научных и педагогических работников – влечение времени // *Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева*. 2015. № 4 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustranenie-normativnyh-protivorechiy-pri-regulirovanii-truda-nauchnyh-i-pedagogicheskikh-rabotnikov-velenie-vremeni> (дата обращения: 07.05.2026).
7. Гайрбекова М. И., Хагаева А. В., Баймурзаева И. В. Мотивация и стимулирование персонала образовательных учреждений // *Индустриальная экономика*. 2022. № 5, т. 5. С. 451–456. DOI 10.47576/27127559202255451.
8. Анисова Е. А., Сутырина О. Н. Оценка эффективности мотивации труда педагогических работников // *Вестник науки и образования*. 2020. № 21 (99), ч. 3. С. 10–14.
9. Анализ общественного мнения по вариантам вознаграждения в концепции отложенного вознаграждения учителей. URL: <https://pos.gosuslugi.ru/lkp/polls/542026/> (дата обращения: 07.05.2026).

Статья поступила в редакцию 16.05.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 16.05.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Методология и технология профессионального образования

УДК 378:8

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-29-33

Лариса Юрьевна Айснер

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск, Россия, larisa-ajsner@yandex.ru

Олег Дмитриевич Наумов

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск, Россия, stud.ui@kgau.ru

СТУДЕНЧЕСКИЙ СТАРТАП В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация. В статье рассматривается феномен студенческого стартапа как инновационной образовательной технологии в системе подготовки специалистов лингвистического и филологического профиля, выявляются основные направления проектной деятельности студентов-гуманитариев. Исследование сосредоточено на изучении образовательных возможностей проектного метода, в частности его роли в развитии у студентов навыков предпринимательства, способности к проектному мышлению и интеграции их научной работы с потребностями реального сектора экономики.

Ключевые слова: студенческий стартап; лингвистика; филология; образовательная технология; проектная деятельность; цифровая платформа; искусственный интеллект; профессиональные компетенции.

Larisa Yu. Aisner

Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk, Russia, larisa-ajsner@yandex.ru

Oleg D. Naumov

Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk, Russia, stud.ui@kgau.ru

STUDENT STARTUPS IN LINGUISTICS AND PHILOLOGY EDUCATION: AREAS OF PROJECT ACTIVITY AND DIDACTIC POTENTIAL

Abstract. The article examines student startups as an innovative educational technology in the professional training of specialists in linguistics and philology and identifies the principal areas of project activity pursued by humanities students. The study focuses on the educational potential of project-based learning, particularly its role in developing students' entrepreneurial skills and project-based thinking, as well as in integrating their research activities with the needs of the real economy.

Keywords: student startup; linguistics; philology; educational technology; project activity; digital platform; artificial intelligence; professional competencies.

Современная система высшего образования в России активно развивает практическую направленность, объединяя обучение, научные исследования и предпринимательские инициативы студентов. По мнению многих исследователей, проектная деятельность является одним из основных инструментов для достижения этих целей [1]. Участвуя в разработке проектов, студент «погружается в содержание будущей профессиональной деятельности, осмысливает содержание и ищет способы и пути решения возникающих задач и проблем; осваивает различные формы, методы, средства и технологии и т. п. Технология проектирования способствует организации целенаправленной деятельности студентов, выступает средством развития у будущих специалистов профессионально важных качеств и характеристик личности» [2].

В современных реалиях достаточно популярным среди обучающихся стал федеральный кон-

курс «Студенческий стартап», оператором которого является Фонд содействия инновациям. Обучающиеся, ставшие победителями конкурса, получают грантовую поддержку в размере одного миллиона рублей на апробацию своей бизнес-идеи, находящейся на начальной стадии развития и обладающей потенциалом коммерциализации [3].

Особого внимания заслуживает вовлечение студентов-лингвистов и филологов в стартап-экосистему [4], что открывает новые горизонты как для науки, так и для практики. До недавнего времени гуманитарные специальности преимущественно связывались с педагогикой, академической сферой или переводческой деятельностью, однако, как справедливо отмечает К. Г. Голубева, «филология сейчас является наукой, без которой невозможно создавать высокотехнологичные системы, в том числе и с применением искусственного интеллекта» [5]. Об этом свидетельствует

увеличивающийся конкурс среди абитуриентов ведущих вузов страны на направление «Прикладная лингвистика». Мы видим, как филолог меняет свою роль: из традиционного исследователя языка и текста он превращается в своего рода стартапера. Его новая миссия – создавать прорывные решения, используя синтез гуманитарного мышления и цифровых инструментов.

В рамках научного дискурса модель студенческого стартапа признана эффективной образовательной стратегией, направленной на развитие профессиональных компетенций у студентов [6]. Исследователи, в частности Ю. В. Безбородова и М. А. Степанова, детально анализируют основные подходы к организации таких проектов, иллюстрируя их на примере разработки цифровой платформы для кросс-культурного взаимодействия [7].

М. А. Степанова акцентирует внимание на дидактическом потенциале стартапа в системе высшего образования. Автор подчеркивает, что «актуальность применения проектной деятельности в образовании обусловлена потребностью общества в подготовке высококвалифицированных специалистов с проектным мышлением, готовых

творчески подходить к решению профессиональных задач любого уровня сложности» [8]. Данное утверждение приобретает особую значимость в контексте лингвистического и филологического образования, где ранее традиционно преобладали репродуктивные методы обучения.

Е. С. Орлова и К. М. Иноземцева в своих работах, посвященных применению проектного метода в обучении иностранному языку для профессиональных целей, рассматривают практику реализации проекта-стартапа на платформе Miro в обучении ESP (English for Specific Purposes) студентов экономических специальностей [9]. Данный опыт демонстрирует возможности интеграции стартап-подхода в преподавание профессионально ориентированного иностранного языка.

Важным аспектом является интеграция стартап-проектирования в образовательный процесс посредством выполнения выпускных квалификационных работ (табл. 1). Как отмечают исследователи, «стартап как выпускная квалификационная работа позволяет объединить прикладную лингвистику с практическим опытом в конкретной профессиональной сфере» [10].

Таблица 1

**Статистика защиты выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом»
(Составлено авторами по данным проектного офиса программы «Стартап как диплом»)**

Год	Количество вузов-участников	Количество регионов	Количество студентов, защитивших ВКР в формате «Стартап как диплом»	Количество защищенных ВКР
2025	204	73	5 180	3 260
2024	171	65	3 337	2 378
2023	168	66	2 856	1 944

Сводные данные, приведенные авторами в таблице 1, показывают положительную динамику в реализации программы «Стартап как диплом» за период 2023–2025 гг. За указанный промежуток времени значительно увеличилось количество студентов, защитивших выпускные квалификационные работы в формате стартапа. Данный показатель увеличился с 2 856 до 5 180 человек (прирост составил 81 %), количество защищенных ВКР возросло с 1 944 до 3 260 единиц (прирост составил 68 %), а география программы расширилась с 66 до 73 регионов и приобрела новых вузов-участников, количество которых с 168 выросло до 204.

Проведенный авторами анализ научной литературы и практических кейсов позволяет

определить основные направления работы со стартап-проектами, выполняемыми студентами лингвистических и филологических специальностей (рис. 1).

Рассмотрим эти направления более подробно.

1. Цифровые платформы для изучения языков с применением технологий искусственного интеллекта

Наиболее популярным направлением является создание цифровых образовательных продуктов, которые направлены на изучение иностранных и русского как иностранного языка. Данный тренд обусловлен растущим спросом на языковое образование и активной цифровизацией образовательного процесса. Ключевым аспектом данного явления

выступает трансформация методологии преподавания языка под влиянием цифровых технологий.

Так, показательным примером служит проект студента Института русского языка Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н. А. Добролюбова: разработан-

ная им ИИ-платформа для изучения иностранных языков основана на использовании нейросетевых технологий. Архитектура решения позволяет в перспективе внедрять различные иностранные языки, хотя на начальном этапе система рассчитана на изучение английского языка [5].

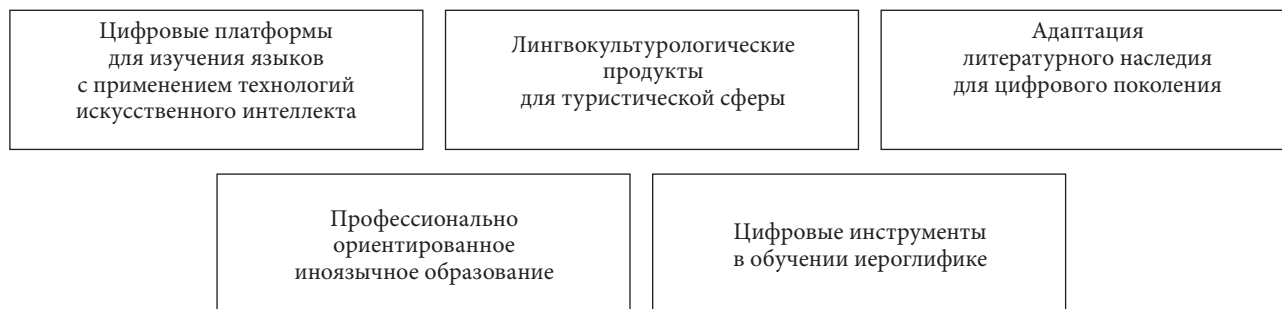


Рис. 1. Основные направления работы со стартап-проектами, применяемые студентами лингвистических и филологических специальностей

2. Лингвокультурологические продукты для туристической сферы

Второе направление связано с разработкой продуктов, интегрирующих лингвистическую компетенцию и знания в сфере туризма. В качестве примера можно рассмотреть проект выпускницы магистратуры Балтийского федерального университета имени И. Канта, победительницы конкурса «Студенческий стартап» с проектом онлайн-сервиса путешествий под ключ для самостоятельных туристов из Индии, Китая и арабских стран [10]. Как отмечает автор, ее целью было «объединить прикладную лингвистику с практическим опытом в сфере туризма» [10]. Демонстрационная версия платформы была представлена комиссии на защите выпускной работы, что свидетельствует об интеграции стартап-проектирования в образовательный процесс.

3. Адаптация литературного наследия для цифрового поколения

Третье направление демонстрирует потенциал филологического знания в области цифровой гуманитаристики. Студенты-филологи создают проекты, направленные на адаптацию классической литературы к форматам, понятным современной молодежи. Например, в Таразском университете имени М. Х. Дулати (Казахстан) студенты представили проект «Digital Чехов. Webtoon» в рамках университетского конкурса стартапов. Актуальность проекта обусловлена необходимостью адаптации сложного литературного наследия А. П. Чехова для «цифрового» поколения, привыкшего потреблять информацию

через экран смартфона. Новизна проекта заключается, по мнению разработчиков, в «филологической деконструкции чеховского подтекста, адаптации лаконичных авторских ремарок и символов в динамичный визуальный ряд с сохранением психологической глубины оригинального художественного текста» [3].

Жюри конкурса отметило высокий коммерческий потенциал проекта, монетизация которого планируется за счет внедрения цифровых продуктов в образовательный процесс (EdTech-рынок). Проект обладает потенциалом масштабируемости: готовые комиксы могут использоваться в качестве дополнительных учебных материалов для школ и колледжей [3].

4. Профессионально ориентированное иноязычное образование

Четвертое направление представлено исследованиями в области методики преподавания иностранных языков для профессиональных целей. В рамках школы-семинара для молодых исследователей «Научный стартап: лингвистика и лингводидактика» Мининского университета был представлен проект «Особенности формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции студентов IT-специальностей» [11]. В исследовании представлена модель формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции студентов IT-специальностей, включающая стратегии и приемы познавательной деятельности обучающихся, систему упражнений, а также критерии оценки сформированности субкомпетенций [11].

Организаторы школы-семинара ставят целью «повышение мотивации к научно-исследовательской работе, предоставление экспертной помощи для апробации результатов исследований, формирование устойчивого интереса к участию в научно-исследовательских проектах и грантах» [11]. Данная инициатива демонстрирует формирование устойчивой экосистемы поддержки студенческих стартапов в лингвистической сфере.

5. Цифровые инструменты в обучении иероглифике

Отдельное направление составляют проекты, связанные с созданием цифровых инструментов для изучения языков с нелатинской графикой. В Новосибирском государственном техническом университете в 2024 году была защищена выпускная квалификационная работа на тему

«Разработка стартапа “Мобильный этимологический словарь китайских иероглифов (Цифровые технологии обучения иероглифике на начальном этапе)”» [12]. Проект направлен на решение актуальной проблемы начального этапа изучения китайского языка – запоминания иероглифов с учетом их этимологии. Мобильное приложение объединяет лингвистическую экспертизу (этимологический анализ иероглифов) с цифровыми технологиями обучения, что создает инновационный продукт на стыке филологии и EdTech [12].

Анализ представленных кейсов позволяет выделить несколько аспектов дидактического потенциала студенческого стартапа в системе подготовки специалистов лингвистического и филологического профиля (табл. 2).

Таблица 2

Обобщение дидактического потенциала в сфере лингвистических студенческих стартапов

Аспект	Содержание
Формирование предпринимательских компетенций	Участие в конкурсе «Студенческий стартап» требует от студентов не только научной обоснованности проекта, но и понимания механизмов коммерциализации [13]
Развитие проектного мышления	Актуальность применения проектной деятельности в образовании обусловлена потребностью общества в подготовке высококвалифицированных специалистов с проектным мышлением [8]
Интеграция научно-исследовательской деятельности в реальный сектор экономики	Возможность трансформации академического исследования в коммерчески перспективный продукт
Развитие междисциплинарного взаимодействия	Успешные проекты требуют интеграции лингвистической экспертизы и технологических компетенций [13]

Таким образом, к перспективным направлениям дальнейших исследований следует отнести анализ долгосрочной устойчивости созданных стартап-проектов, изучение механизмов интеграции стартап-деятельности в основные образовательные про-

граммы, сравнительный анализ моделей поддержки студенческого предпринимательства в российских и зарубежных университетах, а также разработку методического обеспечения стартап-проектирования для студентов гуманитарных специальностей.

Список источников

1. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Новая модель высшего образования и студенческое предпринимательство: стратегические приоритеты развития // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы международной научной конференции. Красноярск, 2026. С. 13–16.
2. Наумов О. Д., Айснер Л. Ю. Роль и функции студенческого проектного офиса при реализации практико-ориентированного подхода к обучению // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы международной научной конференции. Красноярск, 2025. С. 109–114.
3. Faculty news (Philology) // Таразский университет имени М. Х. Дулати. URL: <https://dulaty.edu.kz/index.php/en/unyversytet/fakultet-zhanalykhtary-fylologiya> (дата обращения: 22.03.2026).
4. Богданова С. Ю., Пластинина Н. А., Степанова М. А. Обучение специалистов в области лингвистики: студенческий стартап как образовательная технология // Вестник Нижневартского государственного университета. 2024. № 3. С. 57–64. DOI 10.36906/2311-4444/24-3/05.
5. Студент НГЛУ получил грант на создание ИИ-платформы для изучения иностранных языков // Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова: [сайт]. URL: <https://legacy.lunn.ru/news/student-nglu-poluchil-grant-na-sozdanie-ii-platformy-dlya-izucheniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 22.03.2026).

6. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Развитие экосистемы студенческого предпринимательства посредством федерального конкурса «Стартап как диплом» // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы международной научной конференции. Красноярск, 2026. С. 9–12.

7. Безбородова Ю. В., Степанова М. А. Студенческий стартап в филологическом и лингвистическом образовании // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 137–138.

8. Степанова М. А. Стартап как актуальный формат проектной деятельности в вузе // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 205–207.

9. Орлова Е. С., Иноземцева К. М. Проект-стартап на платформе Miro в обучении ESP студентов экономических специальностей // Основные тенденции и перспективы развития современной романской и германской филологии: электронный сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2024.

10. Выпускница БФУ получила миллион рублей на создание туристического сервиса // Аргументы и факты. Калининград. 2025. 2 ноября. URL: <https://klg.aif.ru/edu/vypusknica-bfu-poluchila-million-rublej-na-sozdanie-turisticheskogo-servisa> (дата обращения: 22.03.2026).

11. В Мининском прошла Школа-семинар для молодых исследователей «Научный стартап: лингвистика и лингводидактика» // Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина: [сайт]. URL: <https://mininuniver.ru/about/news/v-mininskom-proshla-shkola-seminar-dlya-molodykh-issledovatelej-nauchnyj-startap-lingvistika-i-lingvodidaktika-2> (дата обращения: 22.03.2026).

12. Кормич Д. М. The Development of a Startup «The Mobile Etymological Dictionary of Chinese Characters (Digital Technologies for Teaching Characters at the Elementary Level)»: выпускная квалификационная работа / науч. рук. Н. Н. Помуран. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2024.

13. Команда студенток ИФМК выиграла 1 миллион рублей в конкурсе «Студенческий стартап» // Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета: [сайт]. 2025. 26 сентября. URL: <https://ifmk.kpfu.ru/news/komanda-studentok-ifmk-vyigrala-1-million-rublej-v-konkurse-studencheskij-startap/> (дата обращения: 22.03.2026).

Статья поступила в редакцию 03.05.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 03.05.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Мария Анатольевна Винокурова

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

Ольга Викторовна Марына

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

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ МОДЕЛЕЙ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО¹

Аннотация. Компетентностное становление преподавателей-международников, способных работать на территории Российской Федерации и за ее пределами, является актуальным. Непрерывная подготовка специалиста, его профессиональное определение уже на раннем (довузовском) этапе позволяет сформировать компетенции, необходимые для преподавателя-международника русского языка как иностранного. Последовательное обучение предполагает ступени / уровни / звенья в получении образования. Именно они составляют развернутые и локальные модели подготовки преподавателя-международника, представленные в статье.

Ключевые слова: преподаватель-международник; типологизация; модели непрерывной подготовки; русский язык как иностранный; принципы; развернутые модели; локальные модели.

Maria A. Vinokurova

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

Olga V. Maryina

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

A TYPOLOGY OF CONTINUOUS TRAINING MODELS FOR TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR INTERNATIONAL CONTEXTS

Abstract. Developing the professional competence of teachers of Russian as a foreign language who are prepared to work both in the Russian Federation and abroad is a matter of considerable current importance. A continuous system of specialist training, together with early career orientation beginning at the pre-university stage, makes it possible to develop the competencies required for teaching Russian as a foreign language in international contexts. Such systematic training comprises a sequence of interconnected stages and levels of education. These form the basis of the comprehensive and local models of teacher training for international practice presented in the article.

Keywords: teacher training for international contexts; typology; continuous training models; Russian as a foreign language; principles; comprehensive models; local models.

Разработка типологии моделей непрерывной подготовки преподавателей-международников базируется:

- на фундаментальном принципе непрерывного профессионального образования, закреплённом на законодательном уровне; образование подразделяется на ступени (общее образование, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение), которые обеспечивают возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) посредством осуществления «основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [1];

- концепции многоуровневой подготовки педагогических кадров, представленной, с одной стороны, ступенями образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура, дополнительное профессиональное образование), с другой стороны, различными аспектами учебного процесса (обеспечением теоретической, практической и личностной подготовки), обязательным компонентом которого является подготовка педагога к реализации цифрового обучения [2, с. 9];

- современных подходах к проектированию индивидуальных образовательных траекторий, направленных на формирование целостной, развивающейся личности, для которой «непрерывность образовательной траектории обеспечивается с учетом ее (личности) индивидуальности» [3, с. 19].

Необходимость разработки моделей очевидна, поскольку взаимодействие уровней образования,

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

их преемственности при получении профессионального образования вообще и педагогического образования в частности оказывается различным. Актуальным в связи с проблемой непрерывности остается понимание «начального» – первого уровня модели, а в зависимости от цели, которую преследует обучающийся на пути профессионального развития, и конечного уровня. Отдельное внимание заслуживает непрерывная подготовка преподавателей-международников, т. е. таких специалистов, профессиональная деятельность которых «связана с преподаванием в поликультурной среде, сопровождением иностранных обучающихся, участием в международных образовательных проектах, а также с обеспечением межкультурного и языкового посредничества в образовательном процессе» [4, с. 16].

Методологическую основу выделения моделей составляет системный подход, который рассматривает непрерывную подготовку преподавателя-международника как целостную систему взаимосвязанных образовательных ступеней, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций от предпрофильного самоопределения до постдипломного повышения квалификации. Основопологающим фактором выступает сквозная компетентностная модель преподавателя-международника, интегрирующая предметные, психолого-педагогические, методические, межкультурные и цифровые компетенции, формирование которых осуществляется на всех этапах профессионального становления личности.

В основе системного подхода лежит ряд принципов, определяющих пути становления преподавателя-международника.

Принцип преемственности проявляется в согласованности целей обучения, планируемых результатов, содержания образовательных программ, педагогических технологий, оценки качества обучения и реализуется через установление связей между последовательными ступенями образования, что обеспечивает переход обучающихся от одного уровня подготовки к другому без дублирования материала. Такой концентрический принцип организации профессиональной подготовки преподавателя-международника представляет собой методологическое основание проектирования образовательных программ в условиях непрерывного многоуровневого образования, которое предполагает многократное обращение к содержанию обучения с возрастающим уровнем сложности на каждой последующей образовательной ступени. Концентрический принцип в обучении обеспечи-

вает прочность профессиональных знаний, преемственность в образовательных уровнях, способность воспринимать и понимать сложные явления как целостные системы. Это создает условия для поступательного развития и формирования профессиональных компетенций от предвузовского самоопределения до высшего уровня профессионального мастерства и научной квалификации преподавателя-международника русского языка как иностранного (РКИ).

Принцип вариативности обуславливает множественность образовательных траекторий, учитывающих индивидуальные образовательные запросы, профессиональные интересы, жизненные обстоятельства обучающихся, а также существующие возможности и запросы образовательных организаций различных типов и уровней. Вариативность моделей создает условия для построения гибких персонализированных маршрутов профессионального развития, адаптированных к специфике конкретных социокультурных контекстов. Например, в Алтайском государственном педагогическом университете в бакалавриате и в магистратуре готовят учителей-международников с ориентацией на образовательное, социокультурное, языковое пространство Республики Таджикистан. Вуз является оператором по продвижению лучших практик российского образования в Таджикистане. «ФГБОУ ВО «АлтГПУ» продолжает сопровождение пяти российско-таджикских школ. Учредителем университета – Министерством просвещения Российской Федерации – по согласованию с Министерством образования и науки Республики Таджикистан поставлена задача вовлечения в систему методической поддержки еще и школы Республики Таджикистан» [5, с. 258]. Проведенный мониторинг выявления методических дефицитов показал, что для построения современной образовательной траектории подготовки учителей-международников для Республики Таджикистан необходима интеграция знаний о культурно-исторических особенностях региона, а также освоения современных педагогических технологий, адаптированных к местной образовательной среде. Для решения данной компетентностной задачи у студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование: Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» дисциплины, начиная с третьего курса, строятся следующим образом: «Русский язык и культура речи» и «Язык страны пребывания», «Региональная литература» и «История русской литературы» и «Литература

страны пребывания», «История России» и «История страны пребывания», «Культура страны пребывания», а также «Культура и межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве». Таким образом, формируется у студентов, помимо предметной, еще и межкультурная компетенция.

В учебный план магистратуры включены такие дисциплины, как «Язык страны пребывания» и «Литература страны пребывания», «Лингвострановедение» и «Лингвокультурология», «Культура Таджикистана», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Русский язык как неродной в образовательной системе России» и «Технологии преподавания литературы для иностранцев». Кроме того, важными являются «литературные дисциплины», обучение которым ведется и в бакалавриате, и в магистратуре. Текстцентрический подход невозможен без понимания текста, без умения работать с ним. Такая подготовка уже сейчас позволяет специалистам эффективно трудиться в условиях российско-таджикского образовательного партнерства, реализуя лучшие практики российского образования с учетом национальных традиций и потребностей таджикских школьников.

Принцип интеграции предполагает объединение формального, неформального и информального образования, теоретической и практической подготовки, образовательной и научно-исследовательской деятельности на всех этапах профессионального становления преподавателя-международника. Интеграция обеспечивается через создание единого образовательного пространства, включающего учреждения общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования, функционирующие на основе сетевого взаимодействия и реализующие согласованные образовательные программы.

Непрерывное образование, связанное с обучением русскому языку и на русском языке, русскому языку как иностранному, русскому языку как неродному, реализуется в нескольких развернутых моделях:

- а) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура;
- б) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – аспирантура;
- в) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – профессиональная переподготовка;
- г) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – повышение квалификации;

д) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – аспирантура – профессиональная переподготовка;

е) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – аспирантура – повышение квалификации;

ё) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – аспирантура – повышение квалификации – профессиональная переподготовка;

ж) психолого-педагогический класс – бакалавриат – магистратура – аспирантура – профессиональная переподготовка – повышение квалификации;

з) бакалавриат – магистратура – аспирантура;

и) бакалавриат – магистратура – профессиональная переподготовка – повышение квалификации;

к) бакалавриат – профессиональная переподготовка – повышение квалификации;

л) бакалавриат – повышение квалификации – профессиональная переподготовка;

м) психолого-педагогический класс – бакалавриат – профессиональная переподготовка – повышение квалификации;

н) психолого-педагогический класс – бакалавриат – повышение квалификации – профессиональная переподготовка;

о) магистратура – аспирантура – профессиональная переподготовка;

п) магистратура – аспирантура – повышение квалификации.

Представленные модели можно считать развернутыми, потому что они имеют не менее трех ступеней.

В сложившихся образовательных условиях звено «психолого-педагогический класс» трансформируется в звено «колледж», что обуславливает спектр моделей, первым звеном которых является уже не «психолого-педагогический класс», а «колледж». Например, колледж – бакалавриат – магистратура – аспирантура и др.

Помимо развернутых моделей, выделяются локальные модели, включающие в состав два уровня образования:

а) психолого-педагогический класс – бакалавриат;

б) колледж – бакалавриат;

в) бакалавриат – магистратура;

г) магистратура – аспирантура;

д) бакалавриат – повышение квалификации;

е) бакалавриат – профессиональная переподготовка;

- ё) магистратура – повышение квалификации;
- ж) магистратура – профессиональная переподготовка;
- з) аспирантура – повышение квалификации;
- и) аспирантура – профессиональная переподготовка.

Модели с первым уровнем «психолого-педагогический класс» или «колледж» оказываются перспективными, так как такая ступень в настоящее время включается в непрерывную профессиональную подготовку преподавателей-международников только на основании предпрофильной работы, проводимой с обучающимися.

Типологизация моделей осуществлялась на основании двух классификационных критериев: количества образовательных уровней (развернутые модели, включающие три и более ступени, и локальные модели, охватывающие две последовательные ступени) и состава образовательных компонентов (наличие или отсутствие предпрофильной подготовки, базового высшего образования различных уровней, аспирантуры, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, представленных в нескольких комбинациях).

Развернутые модели (от модели «а» до модели «п») представляют собой полноцикловые траектории профессионального становления, охватывающие период от предпрофильного определения в психолого-педагогическом классе или начальной профессиональной подготовки в колледже до постдипломного образования. Научное обоснование необходимости выделения развернутых моделей базируется на концепции расширенного профессионального развития, согласно которой формирование зрелой профессиональной идентичности преподавателя-международника, обладающего сформированными на высоком уровне предметными, методическими, психолого-педагогическими и межкультурными компетенциями, требует длительного периода последовательного обучения, профессиональных проб, рефлексии педагогического опыта и систематического обновления компетенций в условиях динамично развивающейся образовательной среды.

Включение в развернутые модели звена «психолого-педагогический класс» обосновывается необходимостью в ранней профессиональной ориентации обучающихся педагогической деятельности в сфере преподавания русского языка как иностранного, формировании устойчивой внутренней мотивации к освоению педагогической профессии, развитию базовых представлений о специфике

профессиональной деятельности преподавателя-международника, что в совокупности обеспечивает осознанный выбор образовательной траектории и снижает риски профессиональной деформации на последующих этапах обучения. Предпрофильная подготовка создает условия для целенаправленного развития профессионально значимых личностных качеств (дипломатичности, гибкости, межкультурного уважения, адаптивности, эмпатии, коммуникативности, рефлексивности), необходимых для успешной работы в поликультурной и поликультурной образовательной среде.

Трансформация звена «психолого-педагогический класс» в звено «колледж» отражает процессы реформирования системы среднего профессионального образования и усиления его роли в подготовке педагогических кадров. Модели с начальным звеном «колледж» обладают рядом существенных преимуществ:

- обеспечивают раннее формирование базовых профессиональных компетенций;
- предоставляют возможность осуществления педагогической практики на этапе СПО;
- создают условия для мобильности выпускников колледжей через возможное сокращение сроков освоения программ бакалавриата (за счет перезачета результатов предшествующего обучения).

Бакалавриат как обязательный компонент всех моделей выполняет функцию базовой профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование фундаментальных предметных знаний (теория языка, современный русский язык, типология языков, социолингвистика, психолингвистика), методических компетенций (методика преподавания РКИ на различных уровнях владения языком, различным категориям обучающихся, в различных образовательных контекстах), психолого-педагогических компетенций (педагогика, психология, педагогическое общение, управление образовательным процессом) и практических навыков организации и проведения занятий по русскому языку как родному, неродному и иностранному. Период обучения в бакалавриате обеспечивает достаточное время для освоения инвариантного ядра профессиональных компетенций, необходимых для педагогической деятельности на базовом уровне квалификации.

Магистратура в структуре моделей непрерывного образования выполняет функцию углубленной профессиональной подготовки, ориентированной на формирование специализированных компетенций в избранной области лингводидактики (обучение различным аспектам языка и видам

речевой деятельности, работа со специфическими контингентами обучающихся, применение инновационных образовательных технологий), развитие исследовательских компетенций, необходимых для научно обоснованного решения профессиональных задач, и управленческих компетенций, требуемых для проектирования образовательных программ, управления образовательными проектами и организационно-методического сопровождения образовательного процесса. Двухлетний период магистерской подготовки создает условия для проведения самостоятельного научного исследования актуальных проблем теории и методики преподавания РКИ, результаты которого находят отражение в магистерской диссертации и могут быть внедрены в практику преподавания.

Включение аспирантуры в развернутые модели (модели «б», «д» – «з», «о», «п») обосновывается необходимостью подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, способных осуществлять научные исследования фундаментальных и прикладных проблем лингводидактики, разрабатывать инновационные методические системы обучения РКИ, готовить диссертационные исследования, публиковать результаты научной деятельности в рецензируемых изданиях, участвовать в реализации научных проектов и грантов, осуществлять научное руководство исследовательской деятельностью обучающихся, вести образовательную деятельность в высших учебных заведениях на высоком научно-методическом уровне. Аспирантура обеспечивает формирование исследовательской культуры преподавателя-международника, развитие способности к критическому анализу педагогических явлений, методологической рефлексии, созданию нового научного знания в области лингводидактики.

Компоненты дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка и повышение квалификации) в структуре моделей выполняют функцию обеспечения адаптивности профессиональной деятельности преподавателя-международника к динамично изменяющимся условиям образовательной среды, требованиям образовательных стандартов, запросам работодателей и обучающихся. Профессиональная переподготовка дает возможность горизонтальной профессиональной мобильности, освоения новых видов профессиональной деятельности (например, переход от преподавания русского языка как иностранного к преподаванию других дисциплин на русском языке в полиэтни-

ческой аудитории, освоение методик цифровой лингводидактики, управления образовательными проектами), расширения спектра профессиональных компетенций. Повышение квалификации ориентировано на систематическое обновление предметных, методических, психолого-педагогических и цифровых компетенций в соответствии с актуальными тенденциями развития лингводидактики, внедрением инновационных образовательных технологий, появлением новых форматов обучения (смешанное обучение, мобильное обучение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, адаптивное обучение на основе VR/AR-технологий, искусственного интеллекта).

Вариативность последовательности компонентов дополнительного профессионального образования в моделях (аспирантура – профессиональная переподготовка в модели «д», аспирантура – повышение квалификации в модели «е», аспирантура – повышение квалификации – профессиональная переподготовка в модели «ё», аспирантура – профессиональная переподготовка – повышение квалификации в модели «ж») отражает различные логики профессионального развития:

- модели с первичной профессиональной переподготовкой ориентированы на существенное расширение профессиональной деятельности после завершения аспирантуры с последующим периодическим обновлением компетенций через повышение квалификации;
- модели с первичным повышением квалификации предполагают совершенствование компетенций в рамках избранной профессиональной области с возможным последующим расширением через профессиональную переподготовку.

Локальные модели, включающие две образовательные ступени, обеспечивают вертикальную профессиональную мобильность (модели «психолого-педагогический класс – бакалавриат», «колледж – бакалавриат», «бакалавриат – магистратура», «магистратура – аспирантура») и горизонтальную диверсификацию профессиональных компетенций через дополнительное профессиональное образование (модели «бакалавриат – повышение квалификации», «бакалавриат – профессиональная переподготовка», «магистратура – повышение квалификации», «магистратура – профессиональная переподготовка», «аспирантура – повышение квалификации», «аспирантура – профессиональная переподготовка»). Локальные модели характеризуются меньшей сложностью реализации по сравнению с развернутыми моделями, требуют взаимодействия меньшего

числа образовательных организаций, обеспечивают большую гибкость индивидуальных образовательных траекторий за счет возможности прерывания образования для профессиональной деятельности с последующим возвращением на следующую образовательную ступень.

Модели, не включающие звено «психолого-педагогический класс» или «колледж» (модели «з» – «п»), отражают традиционные траектории профессиональной подготовки, начинающиеся с бакалавриата или магистратуры, и ориентированы на абитуриентов, осуществляющих профессиональное самоопределение на этапе выбора программы высшего образования. Данные модели сохраняют актуальность в условиях, когда система предпрофильной подготовки и среднего профессионального педагогического образования недостаточно развита или отсутствует в конкретном регионе.

Перспективность моделей с начальным звеном «психолого-педагогический класс» или «колледж» обусловлена тем, что в настоящее время данные звенья включаются в систему непрерывной профессиональной подготовки преподавателей-международников преимущественно на основе предпрофильной работы, осуществляемой образовательными организациями высшего образования с обучающимися общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования, не имеющей системного институционального закрепления, нормативной регламентации, ресурсного обеспечения. Трансформация данных моделей требует решения комплекса перспективных задач:

- разработки нормативно-правовых механизмов интеграции общего, среднего профессионального и высшего образования;
- проектирования сквозных образовательных программ с едиными компетентностными моделями и согласованными планируемыми результатами обучения на различных образовательных ступенях;
- создания системы перезачета результатов предшествующего обучения;
- формирования консорциумов образовательных организаций для реализации сетевых образовательных программ;
- подготовки педагогических кадров, способных осуществлять предпрофильную подготовку и профориентационную работу с обучающимися психолого-педагогических классов;
- ресурсного обеспечения профессиональных проб и практик обучающихся на предпрофильном этапе.

Представленная типология моделей создает научную основу для проектирования стратегий развития непрерывной подготовки преподавателей-международников с учетом специфики национальной образовательной системы, региональных социокультурных контекстов, возможностей конкретных образовательных организаций и индивидуальных образовательных запросов обучающихся, что обеспечивает вариативность и гибкость траекторий профессионального становления при сохранении единства целевых ориентиров и качественных характеристик подготовки специалистов в области преподавания русского языка как иностранного.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/01fbae25b3040955277cbd70aa1b907cceda878e (дата обращения: 01.02.2026).
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 39 с.
3. Валеева И. А. Повышение квалификации педагогических кадров для сельской школы // Теория науки. 2019. № 5. С. 17–21.
4. Винокурова М. А., Марьина О. В. Обоснование концепции разработки профессионального стандарта учителя-международника // Педагогическое образование на Алтае. 2025. № 2. С. 14–23.
5. Лазаренко И. Р. Мониторинг образовательных потребностей руководителей школ и преподавателей, осуществляющих обучение русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 12. С. 14–22.

Статья поступила в редакцию 18.02.2026; одобрена после рецензирования 04.03.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 18.02.2026; approved after reviewing 04.03.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Татьяна Александровна Ершова

Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, г. Барнаул, Россия, iershova2000@list.ru

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОПОСРЕДУЮЩИЙ ФАКТОР ПРОЦЕССОВ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ И ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация процессов интериоризации и экстериоризации в иноязычной подготовке студентов цифрового поколения под влиянием клипового мышления и больших языковых моделей (LLM). Цель — выявить опосредующую роль клипового мышления в когнитивной деятельности. Использованы методы теоретического анализа и моделирования. Установлено, что клиповый стиль мышления в сочетании с LLM приводит к редукции глубинной переработки материала. Введено понятие «когнитивного обкрадывания», разработана уровневая модель экстериоризации, обозначены гипотетические направления дидактических решений.

Ключевые слова: клиповое мышление; интериоризация; экстериоризация; иноязычная подготовка; цифровое поколение; большие языковые модели; когнитивная экстернализация; когнитивное обкрадывание.

Tatyana A. Ershova

Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia, iershova2000@list.ru

CLIP THINKING AS A MEDIATING FACTOR IN INTERNALIZATION AND EXTERNALIZATION PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR DIGITAL-NATIVE STUDENTS

Abstract. The article examines how clip thinking and large language models (LLMs) transform internalization and externalization processes in the foreign language education of digital-generation students. The study aims to identify the mediating role of clip thinking in cognitive activity. The methods employed include theoretical analysis and modelling. The findings indicate that a clip-based mode of thinking, when combined with the use of LLMs, reduces the depth of material processing. The article introduces the concept of “cognitive offloading,” proposes a multilevel model of externalization, and outlines potential avenues for pedagogical intervention.

Keywords: clip thinking; interiorization; exteriorization; foreign language training; digital natives; large language models (LLMs); cognitive externalization; cognitive offloading.

Формирование иноязычной компетентности в высшей школе традиционно рассматривается как процесс последовательного усвоения языковой системы и развития навыков ее применения. Однако когнитивный профиль современного студенчества, обозначаемого как «цифровое поколение» [1], вносит существенные коррективы в этот процесс. Привычка к нелинейному потреблению информации, многозадачности и визуально-кратким форматам коммуникации формирует устойчивый когнитивный стиль, обозначаемый как *клиповое мышление* [2]. Его проникновение в сферу учебной деятельности создает для педагогов новый исследовательский контекст: как данный стиль мышления влияет не на внешние показатели успеваемости, а на внутренние, психологические механизмы присвоения языка – интериоризацию и экстериоризацию?

В рамках настоящего исследования под опосредующей функцией клипового мышления понимается его влияние на структуру познавательной деятельности через совокупность когнитивных механизмов: фрагментацию восприятия, редукцию рефлексии, приоритет скорости обработки информации над глубиной анализа, а также склонность

к экстернализации когнитивных операций, включая делегирование смыслообразования цифровым инструментам. Подобная трактовка согласуется с современными исследованиями цифрового когнитивного стиля, фиксирующими снижение глубины переработки информации и рост зависимости от внешних когнитивных опор [3].

Методологическую основу исследования составляют культурно-историческая психология Л. С. Выготского [4], теория деятельности А. Н. Леонтьева [5] и теория планомерно-этапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [6]. В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы по проблеме клипового мышления, интериоризации/экстериоризации и применения больших языковых моделей (LLM) в образовании, а также метод моделирования педагогических процессов. Эмпирической базой послужили наблюдения за учебной деятельностью студентов в процессе иноязычной подготовки, а также анализ продуктов их учебной деятельности, выполненных с использованием LLM (эссе, переводы, уст-

ные высказывания), что позволило выявить характерные затруднения и сформулировать гипотетические направления дидактических решений.

Научная новизна исследования определяется следующими положениями:

1) клиповое мышление интерпретировано не как препятствие обучению, а как опосредующий механизм трансформации интериоризации и экстериоризации в иноязычной подготовке;

2) введено понятие «когнитивного обкрадывания» – нерелексивного делегирования познавательных функций LLM;

3) разработана уровневая модель когнитивной экстериоризации (репродуктивный, продуктивно-адаптивный, творчески-продуктивный уровни) применительно к иноязычному образованию;

4) выявлены противоречия между адаптацией к клиповому мышлению и развитием глубинных когнитивных механизмов обучающихся.

Феномен когнитивного своеобразия современного студенчества получил широкое освещение в рамках поколенческих и технологических концепций. М. Пренски ввел в оборот термины «цифровые аборигены» и «цифровые иммигранты» и акцентировал внимание на принципиально ином отношении молодежи к технологиям, характеризующимся интуитивностью их освоения, ориентацией на визуальный контент и запросом на немедленный результат [1, с. 2]. Теория поколений У. Штрауса и Н. Хоуа также фиксирует «цифровой разрыв», связывая становление поколений Y («миллениалов») и Z («сетевое поколение») с этапами эволюции веб-технологий – от Web 1.0 (пассивное потребление информации) к Web 2.0 (активное создание пользовательского контента) и далее [7, с. 28]. Важными следствиями развития информационных технологий от Web 1.0 к Web 2.0, как отмечено в работе А. А. Веряева и А. Э. Можаровой [8], стали уменьшение порогов при вхождении в процесс создания медиапродукции (в частности, видеоконтента), трансформация медиаобразования, что в свою очередь повлияло на целевые и ценностные установки современного поколения студенчества.

Вышеупомянутые поколенческие концепции, прежде всего, описывают внешние, социально-поведенческие паттерны, связанные с цифровизацией. Однако для понимания их влияния на ядро учебного процесса необходим переход на уровень анализа самой деятельности и ее внутренней детерминации (мотивов, целей, операционных средств) в рамках культурно-исторической и деятельностиной парадигм [4; 5].

В этой логике особенности поколения Z (ориентация на скорость, визуальный контент, многозадачность, запрос на немедленный результат) могут быть интерпретированы как система ценностно-смысловых установок и операционных приоритетов, формирующих способы взаимодействия с педагогическими системами (общеобразовательными, профессиональными). Реализуясь в условиях информационной гипернасыщенности, эти установки кристаллизуются в устойчивый стиль познавательной деятельности («клиповое мышление»), понимаемый как способ восприятия мира через череду слабо связанных, фрагментарных «клипов» или информационных единиц [2; 3]. Этот стиль характеризуется преобладанием фрагментарности над целостностью, скорости переключения над глубиной анализа, реактивности над рефлексивностью.

Перед системой образования возникает дилемма: 1) ориентация на традиционные формы и методы обучения с попыткой коррекции сложившегося стиля мышления; 2) трансформация учебного процесса (вектор которой еще предстоит определить) с целью использования устоявшегося стиля мышления для достижения образовательных целей. Очевидно, что оптимальное решение требует динамического баланса. Такой баланс предполагает, что образовательный процесс должен настраиваться на стилевые особенности мышления студентов, меняясь в зависимости от их актуальных когнитивных профилей. Отсюда вытекает ключевой вывод исследовательского и прикладного характера: необходима детальная диагностика индивидуальных характеристик клипового стиля мышления как основы для проектирования адаптивных образовательных траекторий.

Описанные характеристики являются результатом многоуровневых, часто нерелексируемых выборов, которые субъект совершает в цифровой среде, стремясь к минимизации когнитивных затрат. Эти выборы, опосредованные архитектурой цифровых интерфейсов, формируют устойчивый стиль деятельности. В этом смысле клиповое мышление выступает как доступный и часто неосознанно избираемый операциональный режим, эффективный для сканирования, фильтрации и поверхностного ознакомления, но дефицитарный в контексте учебной деятельности, требующей глубокой линейной концентрации, что приводит к феномену «поверхностной интериоризации» [9].

В рамках культурно-исторической психологии интериоризация понимается как преобразование внешней, социально опосредованной деятельности во внутренний план сознания [4]. Применительно

но к овладению языком – это присвоение языковых средств (лексики, грамматики, коммуникативных моделей) и превращение их в инструменты мышления и действия. Экстериоризация – обратный процесс творческого развертывания усвоенных средств для решения новой задачи (от порождения речевого высказывания до реализации профессиональных и жизненных целей). Полноценное усвоение языка предполагает циклическое единство этих процессов. Ключевым педагогическим условием выступает рефлексия, позволяющая осознанно выбирать языковые средства [10, с. 120].

В иноязычном образовании специфика интериоризации проявляется в присвоении не только знаниевого компонента (лексических единиц, грамматических конструкций), но и операционального – способов взаимодействия с языковым материалом. Формирование грамматического навыка требует линейной концентрации и многократного проговаривания во внутренней речи, что противоречит фрагментарности клипового мышления. Расширение лексического запаса предполагает включение слова в смысловые связи, что противоречит привычке к дискретному потреблению информации.

Экстериоризация в иноязычной подготовке имеет двухплановую структуру. На письменном уровне – это порождение связного текста, требующее удержания композиционной логики и стилистического единства. На устном уровне – спонтанное говорение в условиях дефицита времени, где важна способность оперативно развернуть внутренний замысел во внешнее высказывание. Именно устная форма экстериоризации оказывается наиболее уязвимой в условиях нерефлексивного использования LLM: делегирование искусственному интеллекту подготовки высказываний лишает студента практики «говорения про себя», необходимой для автоматизации речевого высказывания.

Опираясь на деятельностный подход А. Н. Леонтьева [5] и теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [6], мы выделяем следующие уровни когнитивной экстериоризации:

1. *Репродуктивный уровень* – внешнее воспроизведение усвоенного образца с минимальными изменениями соответствует этапу материализованного действия [6, с. 66].

2. *Продуктивно-адаптивный уровень* – применение интериоризированных схем в измененных, но типовых условиях, соответствует стадии обобщения и сокращения действия [6].

3. *Творчески-продуктивный (личностно значимый) уровень* – создание нового продукта, отражающего личностный смысл и авторскую позицию; этот высший уровень экстериоризации связан с развитием субъектности [11] и может рассматриваться в качестве ориентира для проектирования полноценного образовательного процесса.

Отсюда следует, что экстериоризация – не просто вывод информации вовне, а творческий акт самопрезентации, развертывания внутреннего замысла в социально значимый продукт (устный ответ, научная статья, портфолио). Делегируя LLM смыслопорождение, студент лишает себя возможности развивать эту компетенцию. Таким образом, инструмент, призванный усиливать познавательные способности, при нерефлексивном использовании приводит к «когнитивному обкрадыванию» [12, с. 676], когда фазы глубокой интериоризации и личностно значимой экстериоризации выпадают из учебного цикла, замещаясь симуляцией результата.

Применительно к иноязычной подготовке данные уровни могут быть конкретизированы следующим образом:

- *репродуктивный уровень* – воспроизведение заученных диалогов, выполнение упражнений по образцу, пересказ текста с опорой на речевые клише;
- *продуктивно-адаптивный уровень* – построение монологического высказывания на основе изученного материала, использование грамматических конструкций в измененной коммуникативной ситуации, написание текста (письма, эссе) по типовой модели с элементами самостоятельного отбора содержания;
- *творчески-продуктивный уровень* – участие в спонтанной дискуссии с аргументацией позиции, создание развернутых письменных или мультимодальных продуктов (статья, презентация, видео), в которых язык выступает средством реализации коммуникативного замысла.

Мы предполагаем, что клиповое мышление не является первичным фактором, трансформирующим процессы интериоризации и экстериоризации. Скорее, оно отражает и усиливает уже сложившийся когнитивный профиль обучающегося, сформированный предшествующим опытом воспитания и образования, уровнем субъектности [11] и навыками работы с информацией. В этом контексте клип выступает не как «вредный полуживой элемент», а как доступный и потому часто используемый операциональный конструкт, соответствующий условиям цифровой коммуникации [2].

Массовое использование LLM можно рассматривать как качественно новую форму когнитив-

ной экстернализации. В отличие от традиционных инструментов (калькуляторов, поисковых систем), делегирующих преимущественно рутинные операции, LLM затрагивают смыслообразующие компоненты познавательной деятельности: генерацию идей, структурирование аргументации и формулирование [12, с. 676]. В результате происходит перенос не отдельных операций, а делегирование ключевых когнитивных функций, составляющих основу учебной самостоятельности. В этих условиях интериоризация может замедляться или приобретать фрагментарный характер. Данная тенденция соотносится с более широкими процессами когнитивной экстернализации, описанными в современных исследованиях: регулярное делегирование познавательных задач внешним системам изменяет стратегии запоминания, снижает глубину переработки информации и смещает акцент с понимания на доступ к информации [12; 13].

В цифровой среде обучающийся сталкивается с новым типом когнитивного выбора: делегировать внешним системам не только операции, но и функции анализа, интерпретации и порождения текста. Ключевым становится характер такого делегирования – осознанный, при сохранении контроля над целями и результатами, либо нерелексивный, ведущий к снижению субъектности [11]. Экстернализация, усиливаемая установкой на быстрый результат, формирует парадоксальную ситуацию: получение готового текста от LLM сопровождается редукцией внутренней работы по его созданию. В результате ослабляется процесс интериоризации и ограничивается развитие продуктивной экстериоризации как высшего уровня речевой деятельности [6].

Ключевую роль в закреплении этой стратегии играют LLM. Они выступают мощным катализатором неосознанного выбора, предлагая мгновенное снятие когнитивного напряжения, возникающего при необходимости глубокой переработки информации или самостоятельного порождения сложного высказывания. Студент, делегируя LLM смысловой анализ или генерацию текста, часто не осознает, что вместе с операцией он отчуждает от себя ключевые звенья познавательного акта, лишаясь опыта преодоления интеллектуальных трудностей, необходимого для развития учебной самостоятельности.

Для понимания условий формирования клипового мышления обратимся к характеристикам цифрового поколения. Наряду с поколением Z в современном дискурсе выделяют поколение Альфа (родившиеся примерно с 2010 по 2025 год) [14; 15]. Хотя его представители только начинают

входить в вузовский возраст, анализ их когнитивного профиля важен для своевременной адаптации педагогических систем к более выраженным формам клипового мышления. Их социализация, протекающая в условиях информационной гипернасыщенности, формирует запрос не на пассивное усвоение готовых знаний, а на актуализацию и согласование учебного содержания с личным опытом, эмоциональной вовлеченностью и возможностью немедленной практической реализации.

В учебном контексте это выражается в ряде устойчивых особенностей, критически значимых для проектирования образовательного процесса в высшей школе:

1. Доминанта впечатления над системностью – понимание часто строится на ярких, фрагментарных «впечатлениях», что соответствует механизму поверхностной интериоризации [2].

2. Непереносимость долгосрочных форматов – трудности с длительной концентрацией (в том числе в рамках стандартного академического часа) и систематической работой, что блокирует формирование устойчивых внутренних схем.

3. Ориентация на интерактив и немедленный результат – эффективность учебного процесса зависит от интерактивности, геймификации, гибкого выбора и получения конкретного, значимого результата «здесь и сейчас». Традиционные формы контроля (экзамены) и авторитарный стиль общения оказываются малоэффективными.

Формируясь в условиях гипердиджитализации, глобальной нестабильности и информационного изобилия, это поколение демонстрирует не просто технологическую грамотность, а новый тип образовательного запроса: ориентацию на практическую применимость знаний, гибкость траекторий, интерактивность и партнерский формат общения с преподавателем. Традиционная лекционно-семинарская модель, где преподаватель выступает единственным источником знания, вступает в конфликт с когнитивным стилем учащихся. На первый план выходит роль педагога как дизайнера учебной среды, способного интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс. Системное внедрение интерактивных и модульных методов становится условием самой возможности дидактического контакта.

Однако сама по себе адаптация образовательного процесса к когнитивному стилю студентов несет внутреннее противоречие. Геймификация, визуализация и микрообучение, призванные удерживать внимание, могут парадоксальным об-

разом усугублять причины формирования клипового мышления – привычку к экономии когнитивных усилий, ожидание постоянной внешней стимуляции, неспособность к длительной концентрации. Возникает риск порочного круга: чем больше облегчается подача материала, тем меньше у студента необходимости в произвольном внимании и глубокой переработке информации, без которых невозможна полноценная интериоризация [2].

Перед дидактикой высшей школы встает задача: найти меру между адаптацией (учетом реальных когнитивных особенностей) и развитием (созданием условий для преодоления ограничений клипового стиля). Геймификация и интерактивность должны выступать не как способ «заманивания» в учебу через знакомые форматы, а как инструмент постепенного наращивания когнитивной сложности, где внешняя привлекательность формы открывает путь к содержательной работе, требующей рефлексии и волевых усилий.

Таким образом, клиповое мышление становится ключевым опосредующим фактором в парадигме «интериоризация – экстериоризация» как результирующий режим познания, который, будучи усиленным LLM, системно блокирует полноценное прохождение обоих процессов. Это порождает центральную педагогическую задачу: перевести студента из состояния неосознанного следования данной стратегии в состояние осознанного выбора когнитивных средств. Необходимо научить его распознавать ситуации, где клиповый режим эффективен, и, что принципиально важно, где он недостаточен, требуя переключения на стратегии глубокой рефлексивной работы, в которой LLM выступают как поддерживающий инструмент [11].

Реализация этой центральной педагогической задачи требует поиска дидактических решений, адаптирующих иноязычную подготовку к когнитивному профилю цифрового поколения. В русле обозначенного подхода мы выделим гипотетические направления поиска оптимальных средств и методов обучения языку с использованием LLM.

Первое направление связано с пересмотром структурирования учебного материала. Линейная организация содержания традиционных УМК вступает в противоречие с нелинейными когнитивными стратегиями студентов [5; 6]. Альтернативой может выступать модульное построение курса, где модули структурируются не по тематическому принципу («Семья», «Путешествия», «Образование»), а по функционально-комму-

никативному: «Как выразить несогласие», «Как структурировать презентацию данных», «Как вести научную дискуссию». Подобная модульная структура допускает вариативные траектории освоения. В рамках предложенного подхода интеллектуальные системы могут выполнять функцию когнитивной поддержки – обеспечивать визуализацию связей между освоенными языковыми явлениями или рекомендовать индивидуальную последовательность модулей на основе диагностики текущих затруднений студента (например, частотности грамматических ошибок).

Второе направление касается трансформации типологии учебных задач. Ориентация студентов на быстрый и наглядно представленный результат требует смещения акцента с внешнего продукта (текста, перевода) на процессуальные аспекты деятельности, включая рефлекссию [12]. В контексте иноязычной подготовки задание не заканчивается сдачей готового эссе или устного ответа, а включает этап анализа и сопоставления. В частности, педагогически организованное сопоставление студентом самостоятельно созданного текста с вариантом, сгенерированным LLM, и последующий анализ расхождений (с опорой на вопросы преподавателя или предложенные критерии) может стать основой для осознанного усвоения стилистических и грамматических норм. Аналогично: при подготовке к устному выступлению студент может запросить у LLM альтернативные варианты, критически оценить их и интегрировать в собственное высказывание.

Третье направление ориентировано на формирование метакогнитивных компетенций. Способность дифференцировать ситуации, требующие различных когнитивных стратегий, не является врожденной и должна стать предметом специального педагогического внимания [10]. В иноязычной подготовке это может реализовываться через ведение рефлексивного дневника на иностранном языке, где студент фиксирует решаемую задачу, используемые инструменты (словарь, переводчик, LLM), возникшие трудности и выбранный способ решения. Потенциально интеллектуальные системы могут выступать как средство обратной связи, делающей для студента видимыми его когнитивные предпочтения (например, через визуализацию соотношения самостоятельно выполненных и делегированных ИИ операций).

Выделенные направления не исчерпывают спектра возможных педагогических решений. Их объединяет общий принцип: LLM должны использоваться не для подмены познавательных

действий студента, а для их опосредования и рефлексивного усиления. В этом случае инструмент, изначально провоцирующий «когнитивное обкрадывание», может стать условием формирования подлинной учебной самостоятельности.

Проведенный анализ позволяет зафиксировать принципиальный сдвиг в понимании учебной самостоятельности применительно к иноязычной подготовке цифрового поколения. Клиповое мышление выступает не как внешнее препятствие, подлежащее коррекции, а как устойчивый когнитивный стиль, опосредующий механизмы интериоризации и экстериоризации языковых средств [5; 6]. Нереплексивное использование больших языковых моделей, провоцируемое запросом на мгновенный результат, создает риск «когнитивного обкрадывания»: внешняя легкость достижения цели блокирует глубинные процессы присвоения знания и подменяет творческую экстериоризацию симуляцией результата.

Центральной дилеммой высшего образования становится поиск меры между адаптацией к наличному когнитивному профилю студентов и созданием условий для его развития. В этом контексте клиповое мышление перестает быть исключительно «проблемой»: оно выступает как вызов и одновременно ресурс, исходная точка для проектирования образовательных сред, где фраг-

ментарность и скорость переработки информации могут быть превращены из препятствия в инструмент при условии их опосредования рефлексией [2]. При этом приоритетной задачей высшего образования становится формирование у обучающихся способности к осознанному управлению когнитивными стратегиями и критическому использованию цифровых инструментов.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийно-терминологического аппарата иноязычной подготовки цифрового поколения (введение понятия «когнитивного обкрадывания», разработка уровневой модели экстериоризации), а также в расширении представлений об опосредующей роли клипового мышления в когнитивной деятельности. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенных гипотетических направлений для проектирования адаптивных образовательных траекторий и дидактических решений, направленных на формирование учебной самостоятельности студентов при работе с большими языковыми моделями.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной модели и разработкой педагогических технологий, направленных на преодоление эффекта когнитивной экстернализации.

Список источников

1. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9, № 5. P. 1–6.
2. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский журнал. 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 19.02.2026).
3. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание: [клипы в науке, клипы в философии, клипы в политике, клипы в искусстве, клипы в образовании, неклиповое]. М.: Проспект, 2016. 254 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным специальностям / [ред., предисл. и коммент. А. И. Подольского]. 7-е изд. М.: Книжный Дом «Университет», 2015. 327 с.
7. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Co, 1991. 538 p.
8. Веряев А. А., Можарова А. Э. Изменение роли медиаобразования в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 227–230.
9. Карр Н. Делает ли Google нас глупее? URL: <http://media-ecology.blogspot.ru/2011/03/google.html> (дата обращения: 23.01.2026).
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
11. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
12. Risko E. F., Gilbert S. J. Cognitive offloading // Trends in Cognitive Sciences. 2016. Vol. 20, № 9. P. 676–688. URL: <https://samgilbert.net/pubs/Risko2016TiCS.pdf> (дата обращения: 21.03.2026).
13. Storm B. C., Stone S. M. Saving-enhanced memory // Psychological Science. 2015. Vol. 26, № 2. P. 182–188.
14. Полева Е. А., Юрченко Т. Г. Поколение Альфа: особенности социализации в цифровой среде // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 2. С. 45–62.
15. Попкова Т. Д. Цифровая социализация поколения Альфа: вызовы для образования // Педагогика и психология образования. 2025. № 1. С. 112–125.

Статья поступила в редакцию 21.04.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 21.04.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Любовь Андреевна Линевич

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

Галина Владимировна Кравченко

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия, kravchenko@math.asu.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

Аннотация. В статье рассматриваются возможности системы управления обучением (LMS) Moodle для реализации индивидуального подхода в высшем образовании. Анализируются технические инструменты платформы, позволяющие дифференцировать учебный материал, адаптировать траектории обучения и осуществлять персонализированный контроль знаний. Приведены практические примеры настройки курсов и схема алгоритма индивидуализации. Исследование показывает, что использование Moodle повышает мотивацию студентов и эффективность усвоения материала за счет учета их темпа и уровня подготовки.

Ключевые слова: Moodle; индивидуальный подход; дистанционное обучение; LMS; адаптивное обучение; образовательная траектория; цифровизация образования.

Lyubov A. Linevich

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

Galina V. Kravchenko

Altai State University, Barnaul, Russia, kravchenko@math.asu.ru

IMPLEMENTING AN INDIVIDUALIZED APPROACH IN TEACHING STUDENTS USING THE MOODLE PLATFORM

Abstract. The article examines the capabilities of the Moodle learning management system (LMS) for implementing an individualized approach in higher education. It analyzes the platform's technical tools that make it possible to differentiate educational content, adapt learning pathways, and conduct personalized assessment of students' knowledge. Practical examples of course configuration and a flowchart of the individualization algorithm are provided. The research shows that using Moodle increases student motivation and learning effectiveness by taking into account students' individual pace and level of preparedness.

Keywords: Moodle; individualized approach; distance learning; LMS; adaptive learning; learning pathway; digitalization of education.

Современная система высшего образования сталкивается с вызовом, связанным с массовизацией при сохранении качества подготовки. Традиционная «урочная» система, ориентированная на среднего студента, часто не учитывает индивидуальные психофизиологические особенности, разный уровень базовой подготовки и личные интересы обучающихся [1].

Технологическая реализация индивидуализации опирается на солидный педагогический и психологический базис, развивавшийся на протяжении десятилетий.

Бихевиористский подход (Б. Ф. Скиннер) заложил основы программированного обучения, продемонстрировав эффективность поэтапного продвижения по материалу с немедленным подкреплением правильных действий. Этот принцип «малых шагов и немедленной обратной связи» является краеугольным камнем многих адаптивных систем, которые дробят сложные темы на микромодули и автоматически поощряют ученика за каждый успех.

Теория педагогических систем (В. П. Беспалько) внесла структурность в процесс индивидуализации, предложив концепцию полного усвоения знаний. Согласно ей, при правильной организации обучения (диагностика исходного уровня, подача материала, коррекция) абсолютное большинство учащихся может достичь запланированных дидактических целей. Современные платформы операционализируют эту идею, постоянно диагностируя пробелы и предоставляя корректирующие задания до тех пор, пока цель не будет достигнута [2].

Концепция адаптивного обучения синтезирует предыдущие идеи, делая акцент на динамической подстройке образовательной траектории под реальные потребности ученика в режиме реального времени. Она использует данные о его успехах, темпе и стиле работы для изменения не только сложности, но и форматов контента (видео, текст, интерактивный симулятор), путей его подачи и уровня поддержки.

Современные LMS (Learning Management Systems) выступают не заменой, а мощным техно-

логическим продолжением этих педагогических теорий. Они позволяют реализовать их в массовом образовании, автоматизируя диагностику, предоставление персонализированных материалов и обратную связь, что ранее было трудоемко или невозможно. Система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) является одной из самых распространенных платформ для поддержки смешанного и дистанционного обучения в российских вузах [3].

Целью исследования является выявление и систематизация инструментов платформы Moodle, позволяющих реализовать индивидуальный подход в обучении студентов.

Индивидуальный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения обусловливается особенностями каждого студента. Цифровизация образования предоставляет новые инструменты для решения этой задачи.

Индивидуализация обучения в цифровой среде базируется на трех принципах.

1. Адаптивность контента: материал подстраивается под уровень знаний студента.

2. Гибкость траектории: студент может выбирать последовательность изучения тем.

3. Персонализированная обратная связь: автоматизированный анализ прогресса и рекомендации [4].

Moodle предоставляет архитектуру, поддерживающую эти принципы через систему ограничений доступа, механизмы отслеживания завершения и аналитические отчеты [5].

Для реализации индивидуального подхода преподаватель может использовать следующие инструменты Moodle:

1. Ограничение доступа по условию. Это ключевой инструмент. Доступ к ресурсу (лекции, тесту, заданию) открывается только при выполнении определенных условий:

- получение определенной оценки в предыдущем тесте;
- посещение конкретного ресурса;
- наступление определенной даты (для гибких дедлайнов).

2. Группы и группировки позволяют делить поток студентов на подгруппы внутри одного курса. Разным группировкам можно выдавать разные задания. Например, студентам, показавшим высокий результат на входном контроле, предлагается углубленный модуль, а нуждающимся в поддержке – дополнительный теоретический блок.

3. Банк вопросов и случайная выборка. При создании тестов можно настроить случайную выборку

вопросов из банка. Это обеспечивает уникальность варианта для каждого студента и позволяет оценивать знания, а не запоминание ответов.

4. Отслеживание выполнения. Студент видит прогресс своего обучения по курсу. Преподаватель может настроить условия завершения (например, «студент должен получить не менее 80 % баллов»), что позволяет студенту самостоятельно планировать время.

5. Значки и сертификаты позволяют геймифицировать процесс обучения. Выдача цифровых значков за достижение промежуточных целей мотивирует студентов проходить индивидуальные траектории.

В начале изучения учебной дисциплины преподаватель, прежде всего, сталкивается с проблемой проверки наличия у студента тех знаний, которые были получены им ранее и которые являются необходимыми для того, чтобы приступить к изучению новой дисциплины. Поэтому, на наш взгляд, на начальном этапе необходимо провести входной контроль, позволяющий выявить, насколько студент готов приступить к изучению нового учебного курса.

Алгоритм педагогической индивидуализации реализуется через последовательность диагностических и учебных процедур, ключевыми элементами которой являются входная (стартовая) диагностика и итоговый контроль (рис. 1).



Рис. 1. Схема реализации индивидуального подхода в курсе Moodle

На основании результатов входной диагностики осуществляется дифференциация обучающихся по уровням освоения учебного содержания: низкий (репродуктивный), базовый (стандартный) и продвинутый (творческий).

Каждому уровню соответствует специфическая образовательная траектория:

- базовый уровень предполагает освоение программы в соответствии с образовательным стан-

дартом через работу с основными дидактическими материалами и выполнение типовых учебных задач;

- низкий уровень требует применения специальной педагогической поддержки, включающей предоставление адаптированных (вспомогательных) материалов, алгоритмических предписаний и выполнение заданий с поэтапной поддержкой;
- продвинутый уровень ориентирован на углубленное изучение материала через работу с расширенным содержанием и решение нестандартных, исследовательских или проектных задач повышенной сложности.

В качестве примера рассмотрим практическую реализацию данного алгоритма в курсе «Дискретная математика», разработанном нами на платформе Moodle.

Для успешного прохождения входного контроля студенту предлагается сначала ознакомиться со списком тем, которые нужно повторить. Входной контроль организован в виде теста, так как его задача заключается в проверке наличия у обучающихся теоретических знаний, которые ему понадобятся при изучении курса «Дискретная математика». В Moodle настроено ограничение доступа к изучению первой темы по условию: оценка за входной тест 50. Если студент не проходит данный тест, то есть набирает менее 50 баллов из 100, то он не может приступить к обучению, ему рекомендуется повторить необходимые темы и после этого пройти входной тест заново.

Таким образом происходит ликвидация пробелов в знаниях перед изучением курса.

Весь курс состоит из трех модулей: «Рекурсии и суммы», «Теория графов», «Элементы комбинаторики».

Обучение на курсе «Дискретная математика» происходит по следующей образовательной траектории. В начале каждой темы студенту предлагается изучение нового материала с помощью элемента «Лекция», далее необходимо пройти тест по изученной теме, а также с помощью элемента «Задание» студенту необходимо, уже после изучения теоретического материала, прикрепить на курсе полное и обоснованное решение предложенных задач. Также студенту предлагаются для решения индивидуальные работы, успешное выполнение которых предполагает, что студент хорошо освоил несколько тем. Индивидуальные работы помогают преподавателю оценить уровень сформированности комплексных умений обучающегося.

Рассмотрим более подробно каждый образовательный элемент темы.

Элемент «Лекция» предназначен для изложения теоретического материала по изучаемой теме. Данный элемент позволяет преподнести учебную информацию в интересной и гибкой форме. Для эффективного изложения учебного материала на нашем курсе он разбит на 4–5 частей, в которых изложена логически завершенная часть теории (рис. 2).

Дискретная математика, ДО, Бакалавриат, 4 курс, Линевиц Л.А.

Лекция 2. Линейные неоднородные рекуррентные уравнения.

Вернуться в раздел Тема 2. Линейны...

Просмотр

Редактировать

Отчеты

Оценить эссе

ЛНРУ

Уравнение (1) неоднородным, если $g(n)$ функция тождественно не равная нулю.
$$a_k(n)f_{n+k} + a_{k-1}(n)f_{n+k-1} + \dots + a_0(n)f_n = g(n) \quad (1)$$
Рассмотрим частный случай решения ЛНРУ с постоянными коэффициентами (1), когда правая часть уравнения имеет вид: $g(n) = r^n p(n)$, где $r \in \mathbb{R}$, а $p(n)$ – многочлен от n степени m . В этом случае частное решение $u(n)$ ищется в виде ^

1) $u(n) = r^n p^*(n)$, где $p^*(n)$ – многочлен от n степени m с неопределёнными коэффициентами, если число r не является корнем характеристического уравнения;
2) $u(n) = r^n p^*(n) n^s$, если число r является корнем характеристического уравнения кратности s .

Назад
Вперед

Рис. 2. Элемент «Лекция» курса «Дискретная математика»

Каждая часть представляет собой страницу на курсе и заканчивается вопросом, который позволяет понять уровень усвоения студентом данной

учебной информации. Если на предложенный вопрос был дан неправильный ответ, то система отправляет обучаемого на предыдущую страницу.

В случае верного ответа платформа Moodle переводит студента на следующую ступень теоретического материала.

После каждой страницы, если есть необходимость, можно сформировать и более одного вопроса. Конечно, многообразие типов вопросов, предлагаемых в элементе «Лекция», не так велико, как для элемента «Тест», однако их достаточно для достижения поставленных образовательных целей. Навигация по лекции может быть прямой или более сложной, в зависимости от структуры предлагаемого материала. Существует возможность анализа освоения лекции обучающимися.

После прохождения лекции студенту предлагается пройти тест, в котором содержатся теоретические вопросы и задачи базового уровня. Следует отметить, что тест становится доступным для прохождения только в том случае, если обучающийся изучит лекцию и правильно ответит на вопросы внутри нее.

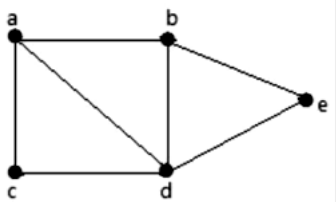
При составлении теста у преподавателя есть доступ к более обширному выбору видов вопросов. Нами при составлении теста чаще всего использовались следующие типы вопросов:

- множественный выбор – позволяет из списка предложенных ответов выбрать один или несколько правильных, при этом имеется возможность построить случайный порядок ответов;
- задания на соответствие – позволяют сопоставить элементы из двух списков, например, установить соответствие между терминами и их определениями;
- короткий ответ – студент должен в качестве ответа ввести слово или короткую фразу (при использовании данного типа вопроса следует учесть чувствительность к регистру или правильности написания);
- числовой ответ – похож на короткий ответ, но позволяет задать диапазон допустимой погрешности вычисления;
- перетаскивание – интерактивные вопросы, в которых необходимо перетащить текст или маркеры на соответствующие пропуски или изображения;
- верно/неверно – простые вопросы, где пользователю предлагается выбрать один из двух вариантов ответа (рис. 3). Этот тип вопроса подходит для быстрой проверки знаний фактов или определений.

Дискретная математика, ДО, Бакалавриат, 4 курс, Линевиц Л.А.

Вопрос 4
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Верно ли, что в приведенном ниже графе можно построить замкнутый контур, пройдя по каждому ребру ровно один раз?



Выберите один ответ:

☐ Верно

☐ Неверно

Рис. 3. Элемент «Тест» курса «Дискретная математика»

Для прохождения теста студенту предлагаются две попытки. В качестве итоговой оценки за тест берется результат лучшей попытки.

Все создаваемые вопросы сохраняются в банке вопросов. Вопросы можно распределять по разным категориям (темам), что в дальнейшем дает возможность создания новых тестов как по отдельным темам курса, так и итогового теста по всей учебной дисциплине.

Контроль знаний с помощью теста позволяет проверить лишь правильность полученного ответа, однако не позволяет отследить логику решения за-

дачи. Поэтому мы считаем необходимым наличие такого элемента на курсе, как «Задание». Ответом на данный элемент является полностью расписанное решение предложенной задачи, со всеми необходимыми пояснениями (ссылкой на используемые формулы, теоремы и т. п.). Студенты могут загружать файлы (Word, PDF, изображения) или вводить текст непосредственно в редакторе Moodle. Следует отметить, что и преподаватель не просто выставляет оценку, но и оставляет комментарии, в которых оговаривается, какие именно ошибки были допущены в решении.

Как было сказано ранее, учебный курс разделен на три тематических блока (модуля): «Рекурсии и суммы», «Теория графов» и «Элементы комбинаторики». Аттестация по каждому модулю проходит в форме выполнения индивидуальной работы, которая на курсе также оформлена с помощью элемента «Задание». Все индивидуальные работы содержат основные типовые задания по соответствующему модулю. Обучающий должен предоставить полное развернутое решение и прикрепить его на курсе одним файлом.

После изучения всех тем учебного курса студенту предлагается пройти итоговое те-

стирование. В курсе «Дискретная математика» контрольно-измерительные материалы данного теста формируются из банка вопросов, использованных в текущем контроле и лекционном материале.

Итоговый результат формируется автоматически: на основании всех полученных баллов за выполненные элементы платформа Moodle рассчитывает оценку за весь курс.

В ходе пилотного внедрения описанных методов на базе педагогического вуза были получены данные, представленные в таблице.

Сравнительный анализ эффективности обучения

Показатель	Традиционный курс	Курс с индивидуализацией в Moodle
Средний балл по итогам семестра	3,8	4,2
Процент студентов, сдавших зачет с первой попытки	65 %	82 %
Уровень вовлеченности (посещаемость ресурсов)	45 %	78 %
Субъективная удовлетворенность студентов	3,5	4,6

Использование аналитики Moodle позволило преподавателям выявлять «группы риска» на ранних этапах (студенты, не заходящие в систему более 5 дней или провалившие первые тесты) и оказывать точечную поддержку.

Однако при разработке и использованию электронного курса в системе Moodle выявлены некоторые сложности и ограничения.

- Трудоемкость: подготовка курса на начальном этапе требует в 2-3 раза больше времени.
- Техническая грамотность: преподавателям требуется высокая квалификация для настройки сложных условий доступа и нелинейных сценариев.
- Вопрос мотивации: будет ли студент самостоятельно изучать дополнительные материалы при неудаче или просто забросит курс?
- Этические и психологические аспекты: не создает ли система «цифрового клейма» для отстающих студентов?

Таким образом, платформа Moodle предоставляет комплексный инструментарий для реализации ин-

дивидуальных образовательных траекторий. Ключевыми механизмами выступают условный доступ, группировки и система отслеживания прогресса. Как показало пилотное внедрение, их использование способствует росту академических результатов, вовлеченности и удовлетворенности студентов.

Однако эффективное внедрение требует преодоления значительных организационных и методических вызовов: высоких первоначальных трудозатрат, необходимости повышения цифровой компетентности преподавателей, а также внимания к психолого-педагогическим рискам (таким как цифровая сегрегация). Перспективным направлением является развитие гибридных моделей, где данные цифрового следа в Moodle используются для организации точечной очной поддержки. Переход от линейной подачи контента к адаптивной образовательной среде представляется необходимым шагом для повышения качества высшего образования в условиях его массовости.

Список источников

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). Воронеж: ВГУ, 1997. 304 с.
3. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.
5. Документация Moodle. URL: <https://docs.moodle.org/ru> (дата обращения: 23.02.2026).

Статья поступила в редакцию 12.04.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 12.04.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 37.014

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-51-55

Сергей Петрович Лякишев

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

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одним из определяющих факторов качества инклюзивного образования является постоянное повышение профессионального уровня педагогических работников в области работы с обучающимися инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. В статье содержатся разработанные на основе анализа действующего законодательства практические рекомендации для руководителей образовательных организаций по обеспечению условий для совершенствования профессиональных компетенций педагогов в области инклюзии.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; инклюзивное образование; обучающиеся инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья; повышение квалификации; педагогические работники.

Sergey P. Lyakishev

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

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK FOR THE CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. One of the key factors determining the quality of inclusive education is the continuous professional development of teaching staff who work with students with disabilities and special educational needs. Based on an analysis of current legislation, the article offers practical recommendations for heads of educational institutions on creating conditions for the further development of teachers' professional competencies in inclusive education.

Keywords: continuing professional education; inclusive education; students with disabilities and special educational needs; continuing professional development; teaching staff.

Систематическое повышение профессионального уровня педагогического работника в сфере инклюзивного образования представляет собой важнейший фактор, влияющий на его качество и в итоге на успешную социализацию обучающихся с особыми образовательными потребностями, их интеграцию в современное общество. Но выполнение указанной задачи не представляется возможным без создания руководством образовательной организации необходимых организационно-управленческих условий. Столь значимое направление кадровой работы должно опираться на системное понимание норм действующего законодательства, знание особенностей правового регулирования трудовых отношений и внимательное отношение к содержанию и процедуре подготовки локальных нормативных актов (далее – ЛНА).

В научной литературе представлен широкий спектр исследований, предметом которых выступают разнообразные аспекты совершенствования профессиональных компетенций педагога в вопросах работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Так, И. В. Штанько [1], Г. А. Романова [2] рассматривали вопросы технологии подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Е. В. Леоновой исследован вопрос повышения уровня

профессиональных компетенций педагога в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра посредством освоения программ дополнительного профессионального образования [3]. Особо отметим статью С. А. Сидоренко «Методические рекомендации руководителям по проектированию здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации в условиях инклюзивного образования», в которой автор дает общую установку руководителям образовательных организаций (далее – ОО) уделять внимание повышению квалификации педагогов в сфере инклюзивного образования [4, с. 149]. Но в целом констатируем, что юридический аспект обозначенной проблематики представляется практически не изученным.

В то же время для эффективного обеспечения организационно-педагогических условий повышения квалификации по вопросам инклюзии в повседневной работе руководителям образовательных организаций необходимы конкретные практические рекомендации, разработанные на основе анализа действующих (актуальных) нормативных правовых актов и правоприменительной практики. Для достижения поставленной цели необходимо выявить и подробно рассмотреть юридические неопределенности и лакуны в действующем законодательстве, регулирующем

отношения в области повышения уровня профессиональных компетенций педагогов по вышеуказанной тематике.

Для понимания иерархии и взаимосвязи норм права, регулирующих общественные отношения в сфере повышения профессиональных компетенций педагога в области инклюзивного образования, представляется целесообразным использование общенаучного системного метода, а в процессе анализа нормативных правовых и локальных актов инструментария юридической герменевтики, то есть толкование и уяснение смысла того или иного документа.

Государство уделяет самое пристальное внимание инклюзивному обучению. В развитие конституционных норм, гарантирующих право каждого на образование (ст. 43 Конституции РФ), приняты соответствующие федеральные законы, постановления Правительства, федеральные государственные образовательные и профессиональные стандарты, а также программные документы стратегического характера. Так, Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8) целый раздел посвящен развитию кадрового обеспечения образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ. Согласно указанному документу, планируется обучение педагогических работников по новым дополнительным профессиональным образовательным программам в области инклюзии в 2026 году – 1 000 человек, в 2027 году – 3 000 человек, в 2028 году – 5 000 человек и в 2029 году – 7 000 человек [5].

Выполнение столь масштабных показателей совершенствования кадрового потенциала требует от руководителей образовательных организаций серьезных управленческих усилий по мотивации педагогических работников. На первый взгляд, все просто, согласно п. 7 ст. 48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагогический работник обязан постоянно повышать свой профессиональный уровень. Но данная норма не устанавливает сроки (периодичность) повышения квалификации, отвечающие критерию систематичности, и тематическую область повышения квалификации.

В соответствии со ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педа-

гогическому работнику гарантировано право на дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) по профилю педагогической деятельности не менее чем один раз в три года, но, подчеркнем, это субъективное право педагогического работника, иными словами, мера возможного, а не должного поведения. К тому же в российском законодательстве отсутствует легальное определение термина «профиль педагогической деятельности». В таком случае решение о соответствии профилю принимается руководителем образовательной организации, а при возникновении спора – судом. В любом варианте в качестве нормативно-правовой основы этого должны выступать профессиональные стандарты, подготовленные на их основе должностные инструкции и содержание трудового договора с педагогическим работником. Но даже если программа ДПО бесспорно соответствует направлению профессиональной деятельности педагога, то это совсем не означает, что в нее автоматически включены вопросы инклюзивного образования. На практике чаще всего для повышения профессионального уровня работников образовательных организаций предлагаются специальные дополнительные образовательные программы, направленные на приобретение и совершенствование профессиональных компетенций в области работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Связано это с содержанием профессиональных стандартов, на которые, согласно действующему законодательству, должны ориентироваться разработчики программ ДПО. Так, к примеру, в разделе «Требования к образованию и обучению» профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» имеется указание на обязательное наличие у кандидата на данную должность дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) по работе с обучающимися одной из нозологий при наличии высшего образования по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки», как альтернативный вариант – с высшим образованием по профилю деятельности [6]. Однако наличие указания на тематическую область ДПО – это, скорее, исключение, чем правило. Так, в профстандарте «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) лишь в трудовых действиях (3.1.3) закреплено положение о необходимости освоения и применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) в работе

с обучающимися [7]. Казалось бы, это требование профессионального стандарта, из которого вытекает обязанность повышения квалификации в данной области.

Но не все так просто. Согласно ст. 195.3 Трудового кодекса Российской Федерации (далее – ТК РФ) профстандарты обязательны для применения работодателем лишь в части установленных в них требований к квалификации работника. Роль данных документов сводится к тому, чтобы выступать в качестве основы для подготовки должностных инструкций, поэтому представляется целесообразным включение положения о профессиональной подготовке в области инклюзивного образования именно в должностные инструкции педагога.

Законодатель наделяет работодателя правом на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором, определять необходимость ДПО работников для собственных нужд (статья 196 ТК РФ). Но формы реализации программ ДПО, перечень необходимых профессий и специальностей определяются работодателем с учетом мнения представительного органа работников (ст. 372 ТК РФ). Также закон предписывает учитывать права работника, проходящего обучение, обеспечивать ему установленные законодательством условия и гарантии.

Если все требования закона к содержанию и согласованию локальных нормативных и иных актов организации соблюдены, то отказ педагогического работника от прохождения ДПО будет являться дисциплинарным правонарушением (проступком), то есть неисполнением работником по его вине возложенных на него в соответствии с трудовым договором трудовых обязанностей. За совершение указанного проступка работодатель имеет право применить соответствующее дисциплинарное взыскание, предусмотренное статьей 192 ТК РФ, то есть замечание, выговор или увольнение. Но для того, чтобы доказать законность своих действий в случае несогласия работника с привлечением к дисциплинарной ответственности, необходимо, чтобы эта обязанность была четко прописана не только в должностных инструкциях, но и в трудовом договоре с работником. Например, *«Работник обязан при необходимости, установленной работодателем, проходить повышение квалификации по программам дополнительного профессионального образования в области инклюзивного обучения»*.

Важным инструментом оценки профессиональной деятельности и соответствия должности педагогического работника является аттестация. Использование данной процедуры как средства мотивации педагогических работников к развитию компетенций в области инклюзивного образования наталкивается на серьезный подводный камень в виде совместного письма Министерства образования и науки РФ и Профсоюза работников народного образования и науки РФ «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование», в котором отмечается: *«...при аттестации педагогических работников следует учитывать, что неполучение ими ДПО не может служить основанием для отказа в установлении педагогическим работникам квалификационной категории либо для признания их не соответствующими занимаемой должности»* [8]. В данном случае следует разобраться в правовой природе вышеупомянутого документа. По формально-юридическим критериям он не относится к подзаконным нормативным правовым актам, а имеет статус официального разъяснения по вопросам применения трудового законодательства и законодательства об образовании, тем не менее для судов и надзорных органов письмо является авторитетным мнением профильного государственного органа. Таким образом, несмотря на сложную правовую природу этого акта, необходимо учитывать его содержание при подготовке локальных нормативных актов и принятии управленческих решений.

Повышение уровня профессиональных компетенций педагогического состава не может базироваться лишь на инструментах административного воздействия. В этом плане представляется целесообразным закрепление в ЛНА образовательной организации системы выявления профессиональных дефицитов, стимулирования активности педагогических работников в их стремлении совершенствовать свой профессиональный уровень в части инклюзивного образования.

Закон не только обязывает руководителя образовательной организации создавать условия для ДПО педагогических работников, но и наделяет правом участвовать в определении содержания образовательной программы. Эффективным способом реализации этой возможности является установление партнерских связей с образовательными организациями, имеющими лицензию на право ведения реализации программ ДПО. При выборе ОО целесообразно учесть такие факторы,

как наличие соответствующего опыта, отзывы лиц, прошедших обучение, и результаты внутренней и внешней оценки качества образования, которые размещены на сайте организации и иных информационных ресурсах в сети Интернет.

На практике бывают случаи, когда программа ДПО, пользующаяся спросом у заказчиков, реализуется не один год. Возникает вопрос: если педагогический работник прошел повышение квалификации по ней три года назад, то существует ли возможность и необходимость обучения по одной и той же теме еще раз? Вопрос непростой: с одной стороны, в удостоверении о повышении квалификации срок действия не указывается, его просто нет. При успешном освоении соответствующей программы данные о прохождении обучения вносятся в Федеральную информационную систему «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении» и хранятся там постоянно.

С другой стороны, программа отработана, обеспечена качественным методическим материалом и квалифицированными преподавателями – экспертами в области инклюзивного образования. Тем не менее законодательство в сфере инклюзивного образования динамично развивается, усложняются новые требования в организации доступной среды, обновляются методики работы с обучающимися, появляются новые технические средства обучения, которыми должен владеть педагогический работник. Участие менеджмента образовательной организации в разработке программ непрерывного повышения квалификации является ключевым условием преодоления формализма в обучении кадров. Нормативное требование о периодическом обучении (раз в три года) не означает репликацию освоенных ранее

программ. Необходимо уходить от практики циклического, формального освоения педагогами однотипных курсов каждые три года в пользу формирования индивидуальных, дефицитных образовательных траекторий – это должно стать одной из ключевых задач руководителя ОО.

Обобщая вышеизложенное, представляется возможным сформулировать следующие практические рекомендации руководителям ОО:

- осуществление постоянного мониторинга действующего законодательства, регулирующего вопросы инклюзивного образования;
- проведение самообследования в части соответствия локальных актов ОО нормам законодательства и требованиям к условиям обучения инвалидов, лиц с ОВЗ и других категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- внесение изменений в должностные инструкции / трудовые договоры педагогических работников и ЛНА норм об обязательности прохождения повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования по требованию работодателя;
- выявление профессиональных дефицитов педагогических работников в вопросах работы с инвалидами и лицами с ОВЗ;
- стимулирование мотивации педагогических работников к совершенствованию своих компетенций в части инклюзивного образования;
- заключение договоров с образовательными организациями, имеющими лицензии на ДПО (государственными и муниципальными) с целью выявления и восполнения профессиональных дефицитов у педагогов;
- непосредственное участие в разработке программ ДПО для обеспечения их практической направленности и пользы для профессиональной деятельности педагогических работников.

Список источников

1. Штанько И. В. Повышение уровня профессиональной компетенции педагогов дополнительного образования в области работы с детьми, имеющими ОВЗ // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. О. С. Мишина, О. С. Кузьмина, Т. В. Тимохина, Г. А. Романова. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. С. 330–335.
2. Романова Г. А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста: сборник материалов VI Учебно-методической конференции. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2012. С. 232–236.
3. Леонова Е. В. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях дополнительного профессионального образования // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2021 г., г. Москва) / под ред. д-ра психол. наук, проф. С. В. Феоктистовой. М.: Изд-во РосНОУ, 2021. С. 121–126.
4. Сидоренко С. А. Методические рекомендации руководителям по проектированию здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации в условиях инклюзивного образования // Современные подходы к про-

блеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2021 г., г. Москва) / под ред. д-ра психол. наук, проф. С. В. Феоктистовой. М.: Изд-во РосНОУ, 2021. С. 146–151.

5. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8). URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriatii-po-razvitiu-nkliuzivnogo> (дата обращения: 19.05.2026).

6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13 марта 2023 г. № 136н // СПС «Гарант»: информационно-правовой портал: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406637893/?ysclid=mrvv5rg8fj682776572> (дата обращения: 19.05.2026).

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) // СПС «Гарант»: информационно-правовой портал: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mrvv83rs1x277639913> (дата обращения: 20.05.2026).

8. О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование: Письмо Министерства образования и науки РФ и Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 23 марта 2015 г. № 08-415/124 // СПС «Гарант»: информационно-правовой портал: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70934824/?ysclid=mrvva7v31a393370172> (дата обращения: 20.05.2026).

Статья поступила в редакцию 22.05.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 22.05.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-56-61

Елена Николаевна Кузнецова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, elena_19_05@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С НИЗКИМ АДАПТАЦИОННЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности адаптации студентов, имеющих низкий адаптационный потенциал. Цель исследования состоит в установлении личностных характеристик первокурсников, обеспечивающих успешную адаптацию к обучению в вузе. На основании проведенного исследования представлен психологический портрет студента, имеющего низкий адаптационный потенциал. Сделан вывод о том, что некоторые личностные характеристики студентов могут стать компенсаторным механизмом, позволяющим преодолеть недостатки физиологических возможностей организма.

Ключевые слова: адаптация; личностный адаптационный потенциал; социально-психологическая адаптированность; личностные характеристики; мотивация к обучению в вузе; студенты-первокурсники.

Yelena N. Kuznetsova

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia, elena_19_05@mail.ru

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS WITH LOW ADAPTIVE POTENTIAL TO STUDY AT A TEACHER-TRAINING UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the features of adaptation of students with low adaptation potential. The purpose of the study is to identify the personal characteristics of first-year students that ensure successful adaptation to university education. Based on the conducted research, a psychological portrait of a student with low adaptation potential is presented. It is concluded that certain personal characteristics of students can serve as a compensatory mechanism to overcome the limitations of their physiological capabilities.

Keywords: adaptation; personal adaptation potential; socio-psychological adaptability; personal characteristics; motivation to study at a university; first-year students.

Проведенные в разное время пилотные исследования уровня личностного потенциала адаптации (ЛАП) и адаптированности к образовательной среде студентов-первокурсников позволили обнаружить респондентов с высокими показателями адаптированности к условиям обучения в вузе, при низких показателях ЛАП. Другими словами, при низких адаптационных возможностях организма эта категория обследуемых оптимально приспособилась к условиям обучения, при этом не испытывая каких-либо существенных трудностей. Описанные результаты вызывают интерес и необходимость дальнейшего исследования обнаруженного феномена.

Понятие «адаптация» является межпредметным, поскольку исследуется различными естественными и гуманитарными науками. Этот интерес объясняется тем, что вырабатываемые в процессе эволюции механизмы адаптации обеспечивают не только приспособление организма к меняющимся средовым условиям, но и его развитие. Термин «адаптация»

можно рассматривать и как свойство самого организма, и как процесс приспособления к изменениям среды, и как динамическое равновесие в системе «организм – среда», и, наконец, как результат такого взаимодействия [1]. Учитывая двойственность природы человека, адаптационные механизмы обеспечивают не только его биологическое существование, но и приспособление к условиям жизни в социуме. Кроме того, поток информации из внешней среды обуславливает более сложную регуляцию состояний человека. Поэтому для человека как биосоциального существа характерно выделение трех функциональных уровней адаптационного процесса: физиологического, психологического и социального [2].

Качественной характеристикой физиологической адаптации является уровень функционального состояния организма и его систем [3]. В свою очередь организм с точки зрения кибернетики можно рассматривать как многоуровневую саморегулирующуюся систему, в структуре которой представлены

управляющие механизмы и управляемые системы [4]. Очевидно, что управляющими механизмами в организме человека является нервная система. Следовательно, адаптация организма зависит, прежде всего, от состояния этой системы. При этом отметим, что состояние нервной системы есть результат взаимодействия двух источников активности: неспецифической генерализованной активности, в основе которой лежит функционирование ретикулярной формации, и локальных источников специфической активности, определяющих уровень произвольного внимания, понятийного мышления, мотивации, эмоций, моторной активности [5]. Эти источники активности обеспечивают регуляцию состояний организма, направленную на поддержание гомеостаза и отражающую объективную сторону адаптационного процесса, и регуляцию поведения, его мотивационной составляющей, характеризующей субъективные аспекты адаптации [6]. Именно субъективная сторона вызывает наибольший интерес, поскольку представлена личностными образованиями, в значительной степени влияющими на функционирование организма и формирование адаптационного поведения.

Отметим, что нет различий по качественному составу функциональных состояний у всех людей, поскольку эти состояния заданы генетически. Тем не менее степень выраженности этих состояний, их динамика будут значительно варьироваться и иметь существенные различия у каждого конкретного человека. Причиной вариационных изменений любого признака является среда. Для человека это социум, в который он включен с момента рождения, в котором происходит формирование и развитие личности и который имеет свои отличительные особенности у каждого конкретного человека. Именно качественные характеристики социума и будут определять формирование субъективных аспектов адаптационного процесса [5].

Обращаясь непосредственно к объекту исследования – студентам-первокурсникам, отметим, что период обучения в вузе характеризуется завершением биологического созревания человека, продолжением его социального взросления и началом профессионального становления. В этот период существенно изменяется образ жизни молодого человека и, как следствие, активизируются адаптационные механизмы, обеспечивающие приспособление к новым условиям. Средой для адаптации студентов выступает образовательная система вуза в целом [7].

На адаптацию студентов к обучению в вузе влияет ряд факторов: готовность первокурсника к учебной деятельности в вузе; факторы, учитывающие

индивидуальные особенности адаптации; факторы, являющиеся важными для успешного процесса адаптации, такие как кураторство, индивидуальный подход к студенту со стороны преподавателей независимо от показателей успешности, педагогический и психологический мониторинг; факторы, которые помогают определить условия проживания студентов, благополучие внутригруппового общения, санитарно-гигиенические условия обучения и фактор устройства учебного процесса [8].

Ряд авторов, дополняя В. Ю. Хицкую, в качестве адаптационного фактора выделяют рефлексию. Влияние рефлексии на формирование адаптационного сценария неоднозначно: оперативное реагирование на ситуацию, создание мотивации стабильности и четкости рефлексивных образов способствуют психологической адаптированности студентов, в то время как побуждение рефлексии извне, избыточная динамика или статичность, избыточная эмоциональность рефлексивных образов препятствуют оптимальному протеканию этого процесса [9].

Все вышесказанное позволяет выдвинуть предположение, что каждый конкретный человек демонстрирует различное поведение и формирует разные адаптационные сценарии, в большей или меньшей степени способствующие приспособлению к новым условиям. Вероятно, при равных условиях образовательной среды адаптационное поведение и, как следствие, уровень адаптации к ней будут зависеть от совокупности личностных характеристик каждого конкретного субъекта. Думается, что для обеспечения качественной организации учебно-воспитательного процесса большое значение будет иметь обнаружение личностных характеристик, которые позволят обучающемуся адаптироваться к новым условиям даже при низких показателях ЛАП.

Исследование проводилось с 2021 по 2025 г. в НТГСПИ (филиале) УрГПУ в г. Нижний Тагил. В исследовании использованы следующие методики: методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности (МЛО «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина); шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса в адаптации А. К. Осницкого (СПА); шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 PF) [10]; методика мотивации обучения в вузе [11].

В исследовании приняли участие студенты-первокурсники, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (табл. 1).

Для проведения исследования весь массив данных сортирован по показателю «Адаптивность» (методика СПА). На основании сортировки была

выделена группа студентов с высокими показателями адаптивности (221 человек, средний показатель по шкале «Адаптивность» составил 161,92). Затем была произведена сортировка результатов в полученных группах, но уже по показателю «Личностный потенциал адаптации (ЛАП)» (методика МЛО). В результате сформированы две группы: студенты с высокими показателями адаптивности и ЛАП – 143 человека (в среднем по группе ЛАП составил 31,88), студенты с высокими показателями адаптивности и низким показателем ЛАП – 46 человек (в среднем по группе ЛАП составил 81,13).

Отметим, что в методике МЛО А. Г. Маклакова низкие показатели отражают высокий ЛАП, а высокие – низкий. При анализе полученных результатов применялись методы математико-статистической обработки данных: t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

Таблица 1

Общая характеристика выборки испытуемых

Учебный год обследования	Юноши	Девушки	Всего человек
2021/22	29	94	123
2022/23	31	88	119
2023/24	25	109	134
2024/25	18	81	99
Всего обследовано студентов	103	372	475

Сравнение результатов по методике СПА не обнаружило значимых отличий по шкале «Адаптивность» в сформированных выборках. Это обстоятельство указывает, во-первых, на успешность приспособления исследуемой группы студентов к условиям обучения в педагогическом вузе, во-вторых, на однородность выборок по данному показателю и обоснованность дальнейшего сравнения (табл. 2).

Таблица 2

Различия показателей студентов-первокурсников с высокими и низкими показателями ЛАП

Основные шкалы методики	Студенты с высокими показателями ЛАП	Студенты с низкими показателями ЛАП
Шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса в адаптации А. К. Осницкого		
Адаптивность	160,97 ± 1,87	159,51 ± 1,84
Дезадаптивность	44,73 ± 2,34	47,48 ± 2,55*
Непринятие себя	12,59 ± 0,64	14,11 ± 0,73*
Эмоциональный комфорт	31,4 ± 0,69	29,80 ± 0,70*
Внутренний контроль	47,27 ± 0,92	55,21 ± 0,93***
Внешний контроль	19,27 ± 0,96	14,14 ± 1,05**
Доминирование	12,30 ± 0,36	11,75 ± 0,47*
Эскапизм	13,68 ± 0,51	11,94 ± 0,53*
Методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности (МЛО «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина)		
Поведенческая регуляция	15,14 ± 1,44	48,51 ± 1,32***
Коммуникативный потенциал	6,41 ± 0,43	27,29 ± 0,50***
Морально-нравственная нормативность	10,43 ± 0,32	7,39 ± 0,35**
Личностный потенциал адаптации	31,88 ± 1,78	81,13 ± 1,67***
Методика мотивации обучения в вузе		
Приобретение знаний	7,09 ± 1,27	9,1 ± 1,12**
Овладение профессией	6,54 ± 1,01	9,48 ± 0,52**
Получение диплома	9,58 ± 0,78	6,07 ± 0,97***
Шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF)		
A	8,14 ± 0,33	6,96 ± 0,30**
B	4,54 ± 0,14	5,72 ± 0,17*
E	7,5 ± 0,20	5,01 ± 0,26**
G	6,39 ± 0,26	9,45 ± 0,21***
H	8,01 ± 0,24	5,93 ± 0,21***
L	5,39 ± 0,21	4,36 ± 0,16*
O	5,21 ± 0,29	6,30 ± 0,27*
Q3	6,22 ± 0,20	8,57 ± 0,26***
Q4	4,87 ± 0,35	7,03 ± 0,36**

Примечание: в таблице приведены значения по шкалам, имеющим только значимые отличия в виде показателей $M \pm m$; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Обнаружены существенные отличия в структуре ЛАП студентов-первокурсников по всем шкалам методики. Так, студенты с низким ЛАП в меньшей степени способны регулировать свое поведение, склонны к нервным срывам и неадекватной оценке событий ($p < 0,001$), у них значительно хуже развиты коммуникативные способности ($p < 0,001$), при этом им в большей степени свойственно соблюдение норм общественного поведения ($p < 0,01$), чем студентам с высокими показателями ЛАП. При этом студенты с высокими показателями ЛАП ориентированы в основном на получение диплома ($p < 0,001$), а студенты с низким ЛАП поступают в педагогический вуз с целью овладения профессией ($p < 0,01$), ориентированы на получение знаний ($p < 0,01$).

На основании сравнения результатов по методике «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кеттелла было установлено, что студенты с низким ЛАП более сдержанны, обособлены и критичны, чем их сверстники с высокими показателями ЛАП ($p < 0,01$). У них развито абстрактное мышление ($p < 0,05$). Они в большей степени уступчивы и готовы к компромиссу ($p < 0,01$). Отличаются высокой требовательностью к себе, руководствуются чувством долга, ответственны и добросовестны ($p < 0,001$). При этом застенчивы, сдержанны ($p < 0,001$), доверчивы ($p < 0,05$). Студенты с низкими показателями ЛАП обладают высоким самоконтролем, ответственны при выполнении заданий ($p < 0,001$), отличаются повышенной напряженностью ($p < 0,01$).

Беря за основу наиболее существенные отличия студентов-первокурсников исследуемых групп, можно представить особенности их личностного профиля. У них в большей степени развиты волевые характеристики, ориентация на получение знаний и овладение профессией, им в большей степени свойственны робость, застенчивость, сдержанность. В то время как студенты с высокими показателями ЛАП ориентированы на получение диплома, проявляют социальную смелость и общительность, при этом обладают менее выраженными волевыми качествами.

Для выявления личностных факторов, в большей степени влияющих на эффективность адаптации студентов-первокурсников с низкими показателями личностного адаптационного потенциала к условиям обучения в педагогическом вузе, провели корреляционный анализ показателей методики «Шкала социально-психологической адаптированности» А. К. Осницкого с результатами психодиагностического обследования. Отметим, что для удобства

интерпретации корреляционных данных по всем шкалам методики МЛЮ изменены знаки.

Обнаружены прямые корреляционные связи шкалы «Адаптивность» со шкалами «Моральная нормативность» ($p < 0,01$), «Приобретение знаний» ($p < 0,01$), «Овладение профессией» ($p < 0,01$), факторами В ($p < 0,05$), G ($p < 0,01$), Q3 ($p < 0,01$) и обратная связь по шкале «Получение диплома» ($p < 0,05$), свидетельствуют о зависимости адаптивности от этих показателей. Таким образом, адаптация студентов с низким показателем ЛАП будет зависеть, прежде всего, от развития волевых характеристик студентов, их нравственности, интереса к профессии и получаемым знаниям в целом, а также от уровня развития аналитического мышления. Несколько тормозить адаптационные процессы будет ориентация студентов на получение диплома о высшем образовании.

Шкала «Деадаптивность» обратно коррелирует со шкалой «Поведенческая регуляция» ($p < 0,01$) и фактор А ($p < 0,05$). Прямые корреляционные зависимости имеет с фактором Н ($p < 0,05$) и фактором Q4 ($p < 0,05$). Следовательно, низкие показатели поведенческой регуляции и недостаточное развитие коммуникативных способностей, нарастание тревожности и повышенная застенчивость приводят к деадаптации студентов, затрудняя их приспособление к новым условиям.

На шкалу «Принятие себя» прямо влияют такие показатели, как «Морально-нравственная нормативность» ($p < 0,01$), мотив «Приобретение знаний» ($p < 0,05$) и мотив «Овладение профессией» ($p < 0,05$), фактор G ($p < 0,001$). Таким образом, самопринятие студентов с низким ЛАП прямо зависит от желания получить педагогическую специальность и стремления к знаниям, а также понимания и соблюдения нравственных норм и общепринятых правил поведения в социуме.

Прямые корреляционные связи шкалы «Эмоциональный комфорт» обнаруживает со шкалой «Морально-нравственная нормативность» ($p < 0,05$), мотив «Получение знаний» ($p < 0,001$), мотив «Овладение профессией» ($p < 0,01$) и мотив «Получение диплома» ($p < 0,05$), а также факторы В ($p < 0,05$), G ($p < 0,01$), Q3 ($p < 0,05$) – обратную связь с фактором Q4 ($p < 0,05$). Можно утверждать, что переживание эмоционального комфорта возможно при сформированных нравственных ценностях, адекватных причинах выбора учебного учреждения и сформированной волевой регуляции студентов (табл. 3).

Внутренний контроль прямо коррелирует со шкалой «Коммуникативный потенциал» ($p < 0,05$), «Мо-

рально-нравственная нормативность» ($p < 0,001$), мотивом «Получение знаний» ($p < 0,05$) и мотивом «Овладение профессией» ($p < 0,05$), а также факторами В ($p < 0,05$), G ($p < 0,01$), Q₃ ($p < 0,01$). В то время как внешний контроль имеет прямую связь с факторами Н ($p < 0,05$), Q₄ ($p < 0,05$) и отрицательную связь с фактором Q₃ ($p < 0,05$). Установленные зави-

симости связывают внутренний контроль с морально-нравственными характеристиками студентов, уровнем умственного развития, характеристиками их мотивационной сферы и развитием волевых качеств. При этом влияние внешнего контроля будет возрастать при высоких показателях застенчивости, тревожности и недостатках развития волевой сферы.

Таблица 3

Корреляционный анализ результатов исследования

СПА	ПР	КП	МНН	ПЗ	ОП	ПД
А-ть	-0,29412	-0,31625	0,43921**	0,45356**	0,44771**	-0,36452*
Д/А	-0,41426**	-0,248378	-0,239527	0,318617	0,04536	0,212939
ПС	0,17871	0,25747	0,4790**	0,36541*	0,37227*	-0,24345
ЭК	0,1115	0,4199	0,3079*	0,50995***	0,45158**	0,3817*
ВК	0,12628	0,32606*	0,51842***	0,35059*	0,34037*	0,21851
ВнК	-0,05864	-0,16686	-0,27408	-0,18418	-0,11347	-0,06515
СПА	А	В	Н	G	Q ₃	Q ₄
А-ть	-0,29811	0,38123*	-0,20952	0,40977**	0,50490**	0,31604
Д/А	-0,37426*	-0,25679	0,37921*	-0,20978	-0,24536	0,36213*
ПС	-0,25634	0,2088	-0,21477	0,53794***	0,1750	0,3079
ЭК	-0,2238	0,3108*	0,3314	0,4381**	0,3124*	-0,38485*
ВК	0,2897	0,32577*	-0,2673	0,48996**	0,4975**	-0,1938
ВнК	-0,3336	-0,14878	0,3663*	-0,26884	-0,36136*	0,3928*

Условные обозначения. Шкалы методики СПА: А-ть – адаптивность, Д/А – дезадаптивность, ПС – принятие себя, ЭК – эмоциональный комфорт, ВК – внутренний контроль, ВнК – внешний контроль. Шкалы методики МЛЮ: ПР – поведенческая регуляция, КП – коммуникативный потенциал, МНН – морально-нравственная нормативность. Шкалы методики «Мотивация обучения в вузе»: ПЗ – приобретение знаний, ОП – овладение профессией, ПД – получение диплома. Шкалы методики «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кеттелла: А – сизотимия-аффектотимия, В – низкий интеллект-высокий интеллект, Н – тректия-пармия, G – слабость «сверх-Я»-сила «Сверх-Я», Q₃ – импульсивность-контроль желаний, Q₄ – нефрустрированность-фрустрированность.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что не все студенты с низкими показателями ЛАП плохо адаптированы к образовательной среде вуза. Часть из них имеет высокие показатели адаптивности. Этот факт можно объяснить высоким уровнем развития ряда личностных характеристик, таких как воля, нравственные качества, ориентация на получение педагогической специальности и заинтересованности в качественном овладении знаниями. При этом их отличает по-

вышенная скромность и сдержанность, а также особенности рефлексии.

Следовательно, низкий уровень развития личностного адаптационного потенциала не является препятствием для оптимальной адаптации к условиям обучения в педагогическом вузе студентов-первокурсников. Компенсаторными механизмами, позволяющими преодолеть недостатки физиологических возможностей организма, выступает специфический набор личностных характеристик.

Список источников

1. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 240 с.
2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1981. 175 с.
3. Лопатина А. Б. Теоретические основы адаптации и механизмов ее обеспечения // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5. С. 63–71.
4. Гуревич И. Б. Математические и информационные аспекты исследования мозга. Доклад кандидата физико-математических наук И. Б. Гуревича и академика Ю. И. Журавлева // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80, № 5-6. С. 503–513.

5. Мышкин И. Ю. Механизмы регуляции процессов жизнедеятельности: учебно-метод. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 48 с.
6. Петрова А. Т., Николаев Е. В. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников к вузу // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 24.
7. Репьева Н. Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. URL: <http://elib.altstu.ru/elib/dissers/conferenc/2010/02/pdf/275repyeva.pdf> (дата обращения: 16.05.2026).
8. Хицкая В. Ю. Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе: монография. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2008. 127 с.
9. Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Голубева Н. М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 23–30.
10. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. 950 с.
11. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2006. 688 с.

Статья поступила в редакцию 16.05.2026; одобрена после рецензирования 21.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 16.05.2026; approved after reviewing 21.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Светлана Александровна Русина

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

САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Психологическое благополучие студентов – ключевой аспект их общего развития и успешной социальной адаптации. В статье особое внимание уделяется определению того, какие стратегии более тесно связаны с уровнем психологического благополучия. Результаты показали, что наибольшую чувствительность к состоянию психологического благополучия проявляют такие стратегии, как «Самопродвижение», «Демонстрация слабости» и «Отслеживание впечатления». Описаны уникальные профили стратегий самопредъявления для групп студентов с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия.

Ключевые слова: самопрезентация; самопредъявление стратегии; тактики; студенты; психологическое благополучие; профессиональная компетентность.

Svetlana A. Rusina

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

SELF-PRESENTATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Abstract. Psychological well-being is a key factor in students' overall development and successful social adaptation. This study aimed to identify the self-presentation strategies most closely associated with different levels of psychological well-being. The findings showed that the strongest associations with psychological well-being were observed for the strategies of "Self-promotion", "Demonstrating Weakness", and "Tracking Impressions". Distinct profiles of self-presentation strategies were identified for students with high, moderate, and low levels of psychological well-being.

Keywords: self-presentation; self-presentation strategies; tactics; students; psychological well-being; professional competence.

В условиях стремительной трансформации социальной структуры и ценностных ориентиров современное общество предъявляет к молодежи повышенные требования как в контексте личностного становления, так и профессиональной самореализации. Студенты, находясь на пересечении этих двух процессов, сталкиваются с необходимостью не только адаптироваться к вызовам современности, но и преодолевать специфические трудности, обусловленные их возрастом и социальным статусом. К ним относятся сепарация от родителей, вхождение в трудовую деятельность и ее совмещение с учебным процессом, формирование романтических отношений, стратегическое планирование жизненного пути, а также освоение новых технологий, активно внедряемых в образовательный процесс. В качестве важных ресурсов, противодействующих повседневному стрессу, ученые выделяют психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и компетентность в самопредъявлении, позволяющую будущим специалистам эффективно позиционировать себя в учебной и профессиональной среде [1].

Изучение научной литературы позволило определить широкий спектр направлений исследований, связанных с психологическим благополучием. Авторы Р. Райан и Э. Деси предложили рассматривать этот феномен через два основных подхода: гедонистический и эвдемонический. Гедонисти-

ческий подход к психологическому благополучию (Н. Брэдберн, Э. Динер, М. Аргайл и др.) фокусируется на аффективных переживаниях, таких как «удовлетворенность – неудовлетворенность» и «удовольствие – неудовольствие». Он строится на балансе между положительными и отрицательными эмоциями. Центральным конструктом гедонистической парадигмы выступает «субъективное благополучие» – двухмерное образование, включающее как когнитивный компонент (оценка жизни), так и аффективный (баланс эмоций). Эвдемонический подход (работы Л. Маслоу, Р. Мэя, В. Франкла) строится на иных основаниях. Психологическое благополучие здесь производно от полноты самореализации и развития уникальности индивида. Характерно, что в данной системе отсчета негативные события и дискомфортные переживания не являются препятствием на пути к благополучию. Напротив, переосмысленные как источник личностного роста, они способны укреплять жизненные цели, наполнять существование смыслом и развивать эмпатию. Одним из центральных элементов эвдемонического подхода является понятие смысла жизни [2]. Данные международных исследований показывают, что его недостаток, учитывая социально-демографические характеристики, образ жизни, медицинское состояние и уровень удовлетворенности, положительно связан с показателями смертности [3].

В науке сложились различные трактовки содержания психологического благополучия. Часть исследователей (К. Рифф, Н. Брэдберн, Р. М. Шамионов) определяют его через призму самоотношения или рефлексии собственной жизни. Другие авторы (Л. В. Куликов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова) делают акцент на категории «переживание». Третий подход, реализованный в трудах С. А. Водяхи и А. В. Ворониной, рассматривает благополучие как интегральное качество личности.

Значительное место в современных изысканиях отводится изучению взаимовлияния компонентов психологического благополучия и их обусловленности комплексом внешних и внутренних факторов. Эмпирически установлены связи данного конструкта с такими объективными параметрами, как физическое и психосоматическое здоровье (А. В. Воронина, Э. Деси, Р. Райан), генетическая предрасположенность (М. Аргайл), социально-демографические характеристики, включая уровень дохода, образование и статус (Н. Брэдберн, Э. Динер, М. Райан), а также возраст, пол и культурная среда (М. Аргайл, К. Рифф, М. Линч и др.). Кроме того, выявлен ряд психологических предикторов, способствующих достижению высокого уровня благополучия: сбалансированная суверенность психологического пространства (Е. Н. Панина), высокая оценка значимости мира и своих возможностей (А. А. Кроник), удовлетворенность фундаментальных психологических потребностей (Э. Деси, Р. Райан), реальные отношения с миром (Д. А. Леонтьев) и самоэффективность (А. Бандура).

Настоящее исследование опирается на теоретическую модель, предложенную Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко. В рамках этой модели психологическое благополучие (ПБ) трактуется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими). Субъективным маркером данного процесса служит ощущение счастья и удовлетворенности собой и жизнью. Принимая этот подход, мы рассматриваем психологическое благополучие как многоуровневый феномен с шестикомпонентной структурой [4].

Термин «самопрезентация» (англ. self-presentation) получает в современной науке множество различных толкований, охватывая такие смысловые оттенки, как самопредставление, собственно самопрезентация и самопредъявление. В данной работе мы используем последнее из этих понятий.

К изучению данного феномена обращались многие ученые: среди отечественных психологов следует назвать Н. В. Амигу, Ю. А. Гоцеву, Ю. М. Жукова, Ю. П. Кошелеву, В. Н. Куницыну, О. А. Пикулеву, Л. Б. Филонова, Е. А. Петрову, И. П. Шкуратову; за рубежом значительный вклад внесли Р. Викланд, Г. Глейтман, И. Гофман, Е. Джонс, Р. Лири, М. Ковальски, Ч. Кули, Дж. Мид, Т. Питтман, Б. Шленкер.

В обобщенном виде позиция зарубежных авторов сводится к тому, что самопредъявление выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, оно выступает как самораскрытие в процессе общения, осуществляемое через демонстрацию собственных взглядов, жизненных ориентиров и черт характера. Во-вторых, служит инструментом формирования образа «Я» и адекватной самооценки. В-третьих, представляет собой поведение, направленное на реализацию мотивации достижения либо уклонения от неудач; поведение, направленное на достижение определенного вида власти. Важно подчеркнуть, что самопредъявление может протекать как осознанно, так и неосознанно. В любом случае личность активно управляет этим процессом, ориентируясь как на внешнюю обратную связь, так и на собственные внутренние состояния, чтобы создать у окружающих желаемое впечатление.

В работах отечественных психологов самопредъявление преимущественно исследуется в контексте межличностного общения, где оно рассматривается как неотъемлемый компонент коммуникативного процесса. Так, Н. В. Амига, опираясь на зарубежные исследования, провела разграничение между понятиями «самораскрытие» и «самопредъявление», выделив два критерия: специфику содержания и специфику цели передаваемой информации. Под самопредъявлением автор понимает сознательную и управляемую трансляцию собеседнику определенных сведений о себе [5]. В свою очередь, О. А. Пикулева отмечает, что термины «самопрезентация», «самопредъявление» и «самоподача» характеризуют внешние проявления «Я» и могут использоваться как синонимичные [6, с. 4]. Понятия «самопрезентация» и «самопредъявление» в рамках данной статьи трактуются как идентичные по значению.

И. П. Шкуратова определяет самопредъявление как совокупность всех действий индивида, направленных на формирование определенного образа в представлении аудитории, в роли которой может выступать как один человек, так и группа [7, с. 8]. Стратегия самопредъявления, согласно ее подходу, представляет собой систему разделенных во времени и пространстве поведенческих актов,

ориентированных на создание желаемого образа в глазах окружающих. Тактика же является конкретным приемом, посредством которого реализуется избранная стратегия [7, с. 57]. Для построения эффективных коммуникаций, успешного взаимодействия в социально значимых контекстах и грамотного самопродвижения студенты должны уметь целенаправленно презентовать себя, производить желаемое впечатление и ориентироваться в многообразии поведенческих моделей, то есть обладать развитым навыком самопредъявления.

Анализ научной литературы последних лет показывает, что исследователями уже изучены связь поведенческих стратегий с возрастными особенностями, модель самопредъявления личности, специфика самопредставления юношей и девушек с различным уровнем самопредъявления, а также особенности выбора стратегий студентами заочной и ускоренной форм обучения (Е. В. Ахмадеева, Л. Г. Дмитриева, С. А. Башкатов) [8; 9]. Однако взаимосвязь ПБ и стратегий самопредъявления студентов до сих пор остается недостаточно изученной.

В рамках исследования ставилась цель: выявить и охарактеризовать статистически значимые различия в применяемых студентами стратегиях самопредъявления в зависимости от уровня их психологического благополучия.

Психологическое благополучие и его структурные компоненты (самопринятие, автономия, способность управлять средой, личностный рост, позитивные межличностные отношения, наличие жизненных ориентиров) измерялись с помощью методики «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко).

Изучение стилей самопредъявления проводилось с использованием опросника «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой, который базируется на типологии Э. Джонса и Т. Питтмана. Опросник включает семь шкал: стремление понравиться (или инграция), самопродвижение, примерность, запугивание, самоуничтожение (демонстрация слабости), отслеживание реакций собеседника и вариативность поведения. Первые пять из них воспроизводят исходную классификацию Э. Джонса и Т. Питтмана. Шестая шкала предназначена для оценки того, насколько человек склонен контролировать впечатление, которое он производит: предполагается, что чем сильнее эта потребность, тем тщательнее он отслеживает и корректирует как свое поведение, так и обратную связь окружающих. Седьмая шкала фиксирует способность к гибкой смене поведенческих ролей в разных контекстах общения [7, с. 115–116].

В связи с отклонением распределения исследуемых признаков от нормального (установлено по критерию Колмогорова – Смирнова) для статистической обработки данных применялись методы: Н-критерий Краскела – Уоллиса и апостериорный критерий Данна с поправкой Бонферрони на множественные сравнения. Данные, собранные в ходе исследования, были обработаны в программе IBM SPSS Statistics версии 20. В исследовательскую выборку вошли 227 студентов (180 девушек и 47 юношей) Алтайского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 20 лет.

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

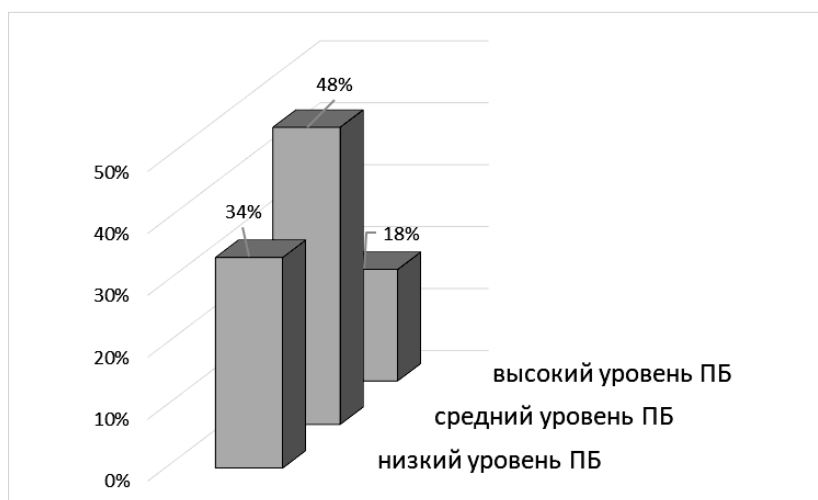


Рис. 1. Психологическое благополучие студентов (Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко), %

Исходя из результатов диагностики ПБ, представленных на рисунке 1, почти половина студентов (48 % респондентов) имеет средние показатели выраженности ПБ, у 34 % респондентов установлен низкий уровень благополучия, а у 18 % – высокий. Каждый из этих уровней отражает степень позитивного функционирования личности студента и его удовлетворенности собой и собственной жизнью. Согласно логике авторов методики, показатель выраженности ПБ трактуется как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в

жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [4].

Далее, на рис. 2 представлены уникальные профили выраженности стратегий самопредъявления студентов с разным уровнем психологического благополучия.

Мы рассматриваем следующие стратегии: 1 – стремление понравиться, 2 – самопродвижение, 3 – примерность, 4 – запугивание, 5 – демонстрация слабости, 6 – отслеживание впечатления, 7 – вариативность поведения.

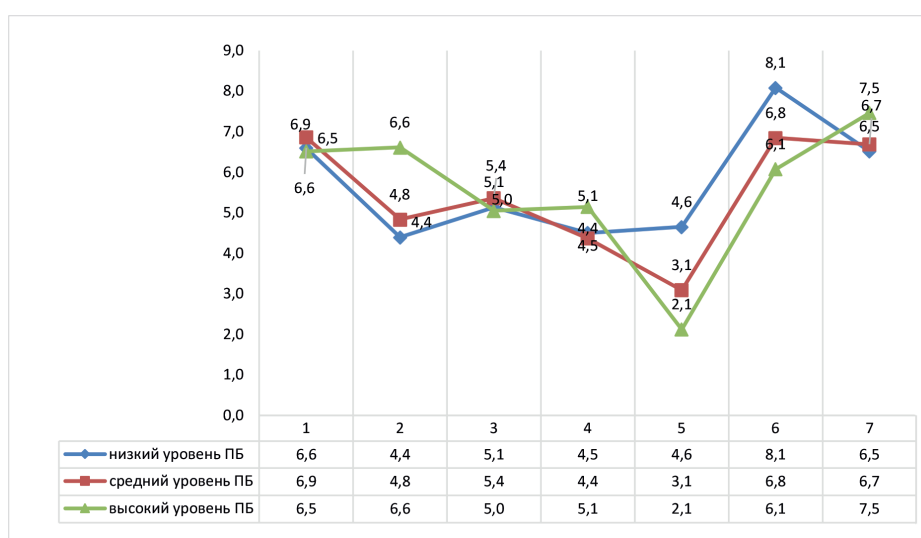


Рис. 2. Средние арифметические значения выраженности стратегий самопредъявления студентов с разным уровнем психологического благополучия

Для выявления различий между тремя группами студентов (с низким, средним и высоким уровнем психологического благополучия) по всем стратегиям самопредъявления использовался критерий Краскела – Уоллиса. Было выявлено, что наиболее чувствительными стратегиями к изменению уровня психологического благополучия являются «Самопродвижение» ($p < 0,001$), «Демонстрация слабости» ($p < 0,001$), «Отслеживание впечатления» ($p = 0,001$). По этим шкалам был проведен дальнейший попарный анализ для выявления групп, между которыми существуют различия.

Наиболее выраженный эффект среди всех шкал показала шкала «Демонстрация слабости» ($H = 48,655$; $p < 0,001$). Группы значимо различаются по частоте использования стратегии самоуничтожения в зависимости от общего показателя психологического благополучия. Различия по шкале «Самопродвижение» ($H = 25,800$; $p < 0,001$)

могут означать, что уровень психологического благополучия по-разному обуславливает склонность студентов демонстрировать собственные достижения и компетентность. Значимые различия по шкале «Отслеживание впечатления» ($H = 13,601$; $p = 0,001$) указывают на то, что уровень ПБ связан с развитием социальной рефлексии и контроля над собственным поведением в общении. По шкале «Вариативность поведения» выявлена тенденция к статистической значимости ($H = 5,405$; $p = 0,067$). Статистически значимых различий между группами не обнаружено по шкалам «Стремление понравиться» ($H = 1,158$; $p = 0,560$), «Примерность» ($H = 0,376$; $p = 0,829$) и «Запугивание» ($H = 1,332$; $p = 0,514$).

После обнаружения значимых различий с помощью H -критерия Краскела – Уоллиса были проведены попарные сравнения групп с использованием критерия Данна (Dunn's test) (см. табл.).

**Результаты попарного сравнения групп с разным уровнем ПБ по стратегиям самопредъявления
(критерий Данна с поправкой Бонферрони)**

Стратегия	Сравнение	Статистика критерия	Стд. ошибка	Z	p	p (скорр.)
Самопродвижение	Гр. № 3 – Гр. № 2	-8,748	9,691	-0,903	0,367	1,000
	Гр. № 3 – Гр. № 1	-61,266	12,585	-4,868	< 0,001	< 0,001
	Гр. № 2 – Гр. № 1	-52,518	11,926	-4,404	< 0,001	< 0,001
Демонстрация слабости	Гр. № 1 – Гр. № 3	78,854	12,563	6,277	< 0,001	< 0,001
	Гр. № 2 – Гр. № 3	53,669	9,674	5,548	< 0,001	< 0,001
	Гр. № 1 – Гр. № 2	25,186	11,905	2,115	0,034	0,103
Отслеживание впечатления	Гр. № 1 – Гр. № 2	12,036	11,955	1,007	0,314	0,942
	Гр. № 1 – Гр. № 3	41,204	12,616	3,266	0,001	0,003
	Гр. № 2 – Гр. № 3	29,168	9,715	3,003	0,003	0,008

Примечание. Группа № 1 – студенты с высоким уровнем ПБ; группа № 2 – студенты со средним уровнем ПБ; группа № 3 – студенты с низким уровнем ПБ; Статистика критерия – разность средних рангов между сравниваемыми группами; Стд. ошибка – стандартная ошибка разности рангов; Z – стандартизованное значение критерия; p – исходный уровень значимости; p (скорр.) – уровень значимости с поправкой Бонферрони. Значимые различия (p (скорр.) < 0,05).

По шкале «Самопродвижение» студенты с высоким уровнем ПБ (6,6) статистически значимо превосходят студентов с низким (4,4; $Z = -4,868$; $p(\text{скорр.}) < 0,001$) и средним (4,8; $Z = -4,404$; $p(\text{скорр.}) < 0,001$) уровнем ПБ по частоте использования данной стратегии. В то же время различия между группами со средним и низким уровнем ПБ оказались статистически незначимыми ($Z = -0,903$; $p(\text{скорр.}) = 1,000$). Таким образом, только высокий уровень психологического благополучия сопряжен с активным использованием самопродвижения как адаптивной стратегии самопредъявления, тогда как средний и низкий уровень ПБ характеризуются одинаково низкой склонностью к демонстрации собственных достижений и компетентности. Предположительно, это объясняется тем, что высокий уровень ПБ связан с устойчивой позитивной самооценкой, уверенностью в своих силах и низким уровнем тревожности, что определяет внутреннюю готовность открыто демонстрировать окружающим свои достижения и компетентность. Формирование такой позиции зависит от многих факторов, в том числе от иерархии ценностей и жизненных смыслов, закладываемых еще в старшем школьном возрасте – перед поступлением в вуз [9]. Однако, как отмечает Т. О. Бородовицына, существует связь ПБ с успешностью адаптации. У студентов-первокурсников более низкий уровень ПБ, что проявляется в критичном самовосприятии и неустойчивой самооценке [10]. Это согласуется с нашими результатами: студенты с низким и средним уровнем ПБ чаще испытывают неуверенность в себе, страх негативной оценки или сомневаются в ценности собственных успехов,

что снижает их склонность к самопродвижению. В исследовании Е. В. Ахмадеевой, С. А. Башкатова также показано, что уверенность в себе коррелирует с самопродвижением [11].

По шкале «Демонстрация слабости» выявлено следующее. Студенты с низким уровнем ПБ (4,6) значимо чаще используют стратегию самоуничтожения по сравнению со студентами с высоким (2,1; $Z = 6,277$; $p(\text{скорр.}) < 0,001$) и средним (3,1; $Z = 5,548$; $p(\text{скорр.}) < 0,001$) уровнем ПБ. Различия между группами с высоким и средним уровнем ПБ не достигли статистической значимости ($Z = 2,115$; $p(\text{скорр.}) = 0,103$). Можно предположить, что студенты с высоким уровнем ПБ в меньшей степени склонны к самоуничтожению, поскольку позитивное самовосприятие и устойчивая самооценка снижают потребность в защитной демонстрации слабости или уклонении от ответственности, в то время как снижение уровня ПБ провоцирует поиск оправданий через демонстрацию собственной несостоятельности. Также можно отметить, что низкий уровень ПБ приводит к фрустрации и ощущению беспомощности в многочисленных ситуациях обучения и студенческой жизни, связанных с принятием ответственности и переживанием стрессовых состояний, что напрямую активирует защитные механизмы (демонстрация слабости). Ряд отечественных исследований последних лет подтверждают это предположение. Так, М. Р. Хачатурова и др. [12] показали, что студенты с низким уровнем субъективного благополучия чаще демонстрируют избегающие стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях, в отличие от более благополуч-

ных сверстников, которые активнее обращаются за институциональной поддержкой. В исследовании, проведенном в МГТУ им. Н. Э. Баумана, также выявлено, что у студентов с признаками психологической дезадаптации отмечаются неуверенность в своих силах, неадекватные реакции обвинения окружающих в своих проблемах и снижение значимости учебной деятельности [13].

По шкале «Отслеживание впечатления» можем сказать, что студенты с низким уровнем ПБ (8,1) демонстрируют наиболее высокие показатели по отслеживанию впечатления по сравнению со студентами с высоким (6,1; $Z = 3,266$; $p(\text{скорр.}) = 0,003$) и средним (6,8; $Z = 3,003$; $p(\text{скорр.}) = 0,008$) уровнем ПБ. Различия между группами с высоким и средним уровнем ПБ не значимы ($Z = 1,007$; $p(\text{скорр.}) = 0,942$). Можно предположить, что снижение психологического благополучия сопровождается ростом тревожности и неуверенности, что провоцирует выраженную ориентацию на внешнюю оценку. Предположительно, такие студенты постоянно отслеживают реакцию окружающих, пытаясь за счет этого компенсировать дефицит самопринятия и получить социальное одобрение. В отличие от них, студенты с высоким уровнем ПБ, обладая внутренней опорой и автономией, в меньшей степени нуждаются в мониторинге чужого мнения. Вывод находит содержательное подтверждение в ряде отечественных исследований, изучающих взаимосвязь психологического благополучия с социальным сравнением и регуляцией эмоций. По мнению Г. Д. Таранкова и др. [14], частое обращение к социальным сравнениям и эмоциональное отношение к ним связаны со сниженным психологическим благополучием у студентов. Авторы установили, что склонность к социальному сравнению наиболее выражена именно при низком уровне психологического благополучия. Важно отметить, что, согласно модели К. Рифф, студенты с высоким ПБ имеют высокие показатели «автономии» (самодетерминация, независимость суждений) и «самопринятия» (позитивная самооценка без оглядки на внешние стандарты). Именно эти компоненты позволяют им избыточно не опираться на реакцию окружающих [4]. Интересно мнение и о том, что студенты с низким ПБ пытаются компенсировать дефицит этих компонентов через гипертрофированное отслеживание внешнего одобрения, однако эта стратегия является неэффективной и лишь закрепляет низкий уровень благополучия [14; 15].

Таким образом, в нашем исследовании были выявлены и описаны статистически значимые

различия в стратегиях самопредъявления между студентами с разным уровнем психологического благополучия. Доказаны статистически значимые различия по трем ключевым стратегиям: «Самопродвижение», «Демонстрация слабости» и «Отслеживание впечатления».

Описаны уникальные профили стратегий самопредъявления для групп с разным уровнем ПБ. Высокий уровень ПБ связан с активным использованием самопродвижения и низкой склонностью к самоуничтожению. Средний уровень ПБ достаточен для отказа от дезадаптивной стратегии демонстрации слабости и формирования умеренной способности к отслеживанию впечатления, однако не обеспечивает высокую склонность к самопродвижению. Низкий уровень ПБ, напротив, сопряжен с дезадаптивным паттерном: высокой склонностью к самоуничтожению и гипертрофированной ориентацией на внешнюю оценку при низкой способности к конструктивному самопродвижению. Показано, что средний уровень ПБ достаточен для отказа от дезадаптивных стратегий (самоуничтожение), но не обеспечивает высокую склонность к адаптивному самопродвижению, что позволяет более тонко дифференцировать психолого-педагогические мишени. Полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическое благополучие выступает значимым ресурсом, определяющим выбор адаптивных стратегий самопредъявления.

Результаты исследования могут быть использованы в практике психологического сопровождения студентов высших учебных заведений, в частности для разработки программ (как очной, так и цифровой версии) развития коммуникативной и самопрезентационной компетентности с учетом уровня психологического благополучия обучающихся, для выявления групп риска по поведенческим особенностям (высокая демонстрация слабости, гипертрофированное отслеживание впечатления, низкое самопродвижение), для информирования кураторов и преподавателей о выявленных маркерах психологического (не)благополучия студентов.

Перспективными направлениями исследований данной тематики могут быть кросс-культурные исследования – сравнение полученных закономерностей на выборках студентов из разных регионов России и зарубежья; выявление адаптивных и дезадаптивных стратегий самопредъявления на разных этапах обучения и соотнесение их с защитными механизмами в стрессовых ситуациях, изучение влияния онлайн-среды на стратегии самопредъявления личности.

Список источников

1. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров / Л. А. Головей, М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижицкая [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4. С. 8–26.
2. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9, iss. 1. P. 1–11.
3. Becchetti L., Bachelet M., Pisani F. Poor eudaimonic subjective wellbeing as a mortality risk factor // Economia Politica. 2019. Vol. 36, iss. 1. P. 245–272.
4. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
5. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы: сборник обзоров. М., 1991. С. 37–75.
6. Пикулева О. А. Социальная психология самопрезентации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. СПб., 2014. 426 с.
7. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении: монография. Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. 192 с.
8. Леоненко Н. О. Особенности самопредъявления студентов с разным уровнем психологического благополучия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 11.
9. Гребенникова Н. В. Ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры личности старшеклассников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 6. С. 359–372. DOI 10.12731/2658-4034-2023-14-6-359-372.
10. Бородовицына Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-razlichnyh-profiley-podgotovki> (дата обращения: 07.05.2026).
11. Ахмадеева Е. В., Башкатов С. А. Стратегии и тактики самопредъявления как факторы межличностного взаимодействия // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-samopredyavleniya-kak-factory-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 07.05.2026).
12. Хачатурова М. Р., Ерофеева В. Г., Бардадымов В. А. Практики самопомощи студентов в период «становящейся взрослости» в контексте COVID-19 и их связь с субъективным благополучием личности // Человек. 2023. Т. 34, № 4. С. 149–169. DOI 10.31857/S023620070027358-0.
13. Сохранение здоровья студентов как важная задача развития высшего профессионального образования (Опыт МГТУ им. Н. Э. Баумана) // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2023. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/articles/125/> (дата обращения: 07.05.2026).
14. Таранков Г. Д., Гудзовская А. А., Мышкина М. С. Взаимосвязь социального сравнения и психологического благополучия человека: выпускная квалификационная работа. Самара: Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева, 2024. URL: <https://repo.ssau.ru/jspui/handle/123456789/46199> (дата обращения: 07.05.2026).
15. Падун М. А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы. М.: Институт психологии РАН, 2019. URL: <https://www.lib.ipran.ru> (дата обращения: 07.05.2026).

Статья поступила в редакцию 08.05.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 08.05.2026; approved after reviewing 15.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 37.015.3+37.026.7

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-69-74

Олеся Алексеевна Скорлупина*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, skorlupina@mail.ru***Екатерина Максимовна Гусева***Средняя общеобразовательная школа № 137, г. Барнаул, Россия, yekaterina_guseva_2003@mail.ru*

САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников ($n = 100$, 16-17 лет). Выявлены значимые корреляционные связи между целеустремленностью, настойчивостью, самоорганизацией и такими компонентами мотивации, как мотивация самоуважения и амотивация. Обнаружены достоверные половые различия: девушки демонстрируют более высокие показатели самоорганизации, мотивации саморазвития и самоуважения, юноши – экстернальной мотивации и амотивации. Предложена программа тренинга для повышения уровня самоорганизации и учебной мотивации у старшеклассников. *Ключевые слова:* самоорганизация деятельности; учебная мотивация; старшеклассники; юноши и девушки; половые различия; амотивация.

Olesya A. Skorlupina*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, skorlupina@mail.ru***Ekaterina M. Guseva***Secondary School № 137, Barnaul, Russia, yekaterina_guseva_2003@mail.ru*

SELF-ORGANIZATION OF ACTIVITIES AND ACADEMIC MOTIVATION AMONG UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article presents the results of an empirical study of activity self-organization and academic motivation in high school students ($n = 100$, aged 16-17). Significant correlations were found between purposefulness, persistence, self-organization and such motivation components as self-esteem motivation and amotivation. Reliable gender differences were revealed: female students show higher levels of self-organization, self-development motivation and self-esteem motivation; male students show higher levels of external motivation and amotivation. The article proposes a training programme designed to improve self-organization and academic motivation among upper secondary school students. *Keywords:* self-organization of activities; academic motivation; upper secondary school students; male and female students; sex differences; amotivation.

Современное образование предъявляет высокие требования к способности старшеклассников самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. В условиях подготовки к единому государственному экзамену, профессиональному самоопределению и возрастающей информационной нагрузки проблема самоорганизации становится одной из ключевых в психолого-педагогической науке и практике. Старшеклассники сталкиваются с необходимостью грамотно распределять личное время, планировать подготовку к занятиям, совмещать учебу с дополнительными занятиями и подготовкой к поступлению в высшие учебные заведения. Однако, как показывают наблюдения и практика, значительная часть учащихся испытывает трудности в самоорганизации, что приводит к снижению успеваемости, повышению уровня тревожности и стресса, а в конечном счете к формированию амотивации – устойчивого отсутствия интереса к учебе [1; 2].

Самоорганизация деятельности – это осознанная совокупность природных и социально приобретенных свойств личности, проявляющихся в умении организовывать и контролировать себя, самостоятельно планировать свою деятельность, обоснованно и критично оценивать свои действия, быстро принимать решения и нести за них ответственность [3]. В основе понятия самоорганизации лежат способности и умения личности, которые связаны с обоснованной мотивацией, собственной дисциплинированностью, планированием своей работы, а также с самостоятельностью и целеустремленностью человека.

Понятие «самоорганизация» впервые было использовано в научной литературе У. Р. Эшби в 1947 году. В 1950–1970-е годы теорию самоорганизации развивал Г. Хакен, который определял самоорганизацию как процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [4]. С 1970-х годов понятие самоорганизации

было введено в педагогику, где оно стало пониматься как деятельность и способность личности, связанная с умением организовывать себя, свое время в процессе труда и отдыха.

В современной психолого-педагогической литературе отсутствует единое определение самоорганизации. Н. С. Копейна рассматривает самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными особенностями субъекта и оптимально воплощаемых в результатах деятельности [3]. А. М. Новиков подчеркивает, что процессы самоорганизации могут иметь место только в системах, обладающих высоким уровнем сложности и большим количеством элементов [5]. В нашем исследовании мы опирались на определение самоорганизации деятельности, предложенное Е. Ю. Мандриковой, которая рассматривает самоорганизацию как структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание [6].

Учебная мотивация, в свою очередь, является ключевым фактором, определяющим успешность обучения. По определению Л. И. Божович, мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей жизни [7]. А. К. Маркова понимает под учебной мотивацией направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним отношением ученика к ней [8]. Вслед за Т. О. Гордеевой мы трактуем учебную мотивацию как сложную динамическую систему, включающую иерархию мотивов, учебные цели и намерения, способы реагирования на трудности и неудачи [9; 10].

Период старшего школьного возраста (16–17 лет) является сензитивным для формирования самоорганизации и учебной мотивации. Согласно концепции возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, этот возраст относится к периоду ранней юности, когда под воздействием ведущей учебной деятельности последовательно вырабатываются механизмы самоорганизации [11]. Старшеклассники начинают осознавать важность своей образовательной деятельности, становятся более ответственными за выполнение домашних заданий, подготовку к экзаменам, учатся составлять расписание, планировать свое время и расставлять приоритеты. Учебная мотивация в этом возрасте становится более сложной, она включает как внутренние, так и внешние факторы, а также влияние социального окружения.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельно самоорганизации и учебной мотивации, вопрос о характере взаимосвязи этих двух феноменов у старшеклассников, а также о половых различиях остается недостаточно изученным. Особую актуальность приобретает изучение того, как самоорганизация связана с различными типами учебной мотивации – от внутренней познавательной до внешней и амотивации.

Исходя из вышесказанного, мы поставили целью нашего исследования изучить самоорганизацию деятельности и учебную мотивацию у старшеклассников. Нами были выдвинуты два допущения гипотезы: существует взаимосвязь самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников; существуют различия в самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников разного пола.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Косихинская СОШ им. А. М. Топорова». Выборку составили 100 учеников 16–17 лет (50 юношей, 50 девушек). Исследование проводилось с соблюдением этических норм: все участники дали информированное согласие, анонимность ответов гарантирована. Использовались опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой [6] и шкала академической мотивации школьников (ШАМ) Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина [9; 10]. Статистическая обработка включала коэффициент ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна – Уитни (IBM SPSS Statistics 20.0).

Анализ результатов по опроснику самоорганизации деятельности показал, что у старшеклассников по большинству шкал преобладают средний и высокий уровни самоорганизации. По шкале «плановместность» высокий уровень у 43 %, средний – у 45 %, что свидетельствует о том, что большинство учащихся склонны разрабатывать четкие планы и следовать им при достижении целей. По шкале «целеустремленность» высокий уровень у 46 %, средний – у 42 %. Это означает, что старшеклассники в полной мере видят и понимают свои цели, знают, чего хотят. По шкале «настойчивость» средний уровень у 40 %, высокий – у 30 %, низкий – у 30 %. Отсюда следует, что значительная часть учащихся склонна прилагать волевые усилия для завершения дел, но треть испытывает трудности в доведении начатого до конца. По шкале «фиксация» высокий уровень у 45 %, средний – у 28 %, что указывает на способность учащихся сосредоточиваться на одной задаче

и придерживаться расписания. По шкале «самоорганизация» высокий уровень у 40 %, средний – у 33 %, из чего можно заключить, что старшеклассники используют внешние средства организации деятельности (ежедневники, приложения) при планировании своего рабочего и личного времени. По шкале «ориентация на будущее» высокий и средний уровни в сумме составляют 74 %. Это указывает на то, что учащиеся видят связь между текущими действиями и долгосрочными целями. Общий показатель самоорганизации у 47 % находится на среднем уровне, у 36 % – на высоком, у 17 % – на низком. Можно говорить о том, что у большинства старшеклассников присутствуют достаточно развитые навыки самоорганизации, но есть группа учащихся (17 %), нуждающаяся в психолого-педагогической поддержке.

Анализ результатов по шкале академической мотивации показал, что у большинства старшеклассников все типы мотивации находятся преимущественно на среднем уровне. По шкале «познавательная мотивация» средний уровень у 49 %, высокий – у 29 %, низкий – у 22 %, что свидетельствует о наличии интереса к процессу познания у большинства учащихся. По шкале «мотивация достижения» средний уровень у 50 %, высокий – у 30 %; следовательно, половина учащихся стремится к высоким результатам в учебе и испытывает удовольствие от решения трудных задач. По шкале «мотивация саморазвития» средний уровень у 42 %, высокий – у 34 %, что указывает на стремление учащихся развивать свои способности и потенциал в рамках учебной деятельности. По шкале «мотивация самоуважения» средний уровень у 42 %, высокий – у 30 %. Это означает, что учащиеся учатся ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений. По шкале «интроецированная мотивация»

средний уровень у 48 %, высокий – у 23 %; отсюда видно, что около половины учащихся испытывает чувство долга и стыда как побуждение к учебе. По шкале «экстернальная мотивация» средний уровень у 44 %, высокий – у 28 %, это говорит о том, что многие учатся, чтобы следовать требованиям социума (родителей, учителей, системы образования). Данный тип мотивации является наименее желательным с точки зрения развития автономии и внутренней вовлеченности. По шкале «амотивация» средний уровень у 50 %, высокий – у 17 %, низкий – у 33 %, то есть большая часть учащихся в определенной мере испытывает отсутствие интереса к учебе.

Таким образом, анализ полученных по методикам данных показал, что у большей части старшеклассников сформированы базовые навыки самоорганизации, однако 17 % учащихся (а по настойчивости – до 30 %) нуждаются в психолого-педагогической поддержке для развития волевых качеств и умения доводить дела до конца. У большинства старшеклассников преобладают средние уровни различных типов мотивации. Позитивным фактом является наличие у значительной части учащихся познавательной мотивации и мотивации достижения. Однако вызывают тревогу высокие показатели экстернальной мотивации (28 %) и амотивации (17 % – высокий, 50 % – средний уровень). Это свидетельствует о том, что значительная часть учащихся в той или иной степени не видит смысла в учебной деятельности или учится только под внешним давлением, что требует системной работы по повышению внутренней учебной мотивации.

Для проверки первого допущения гипотезы о взаимосвязи самоорганизации и учебной мотивации был проведен корреляционный анализ по Спирмену. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые корреляционные связи между показателями самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников

Шкалы самоорганизации	Шкалы учебной мотивации	Коэффициент (r)	Уровень значимости
Планомерность	Мотивация самоуважения	0,254	$p \leq 0,05$
Целеустремленность	Мотивация самоуважения	0,225	$p \leq 0,05$
Самоорганизация	Мотивация самоуважения	0,300	$p \leq 0,05$
Настойчивость	Амотивация	0,217	$p \leq 0,05$
Целеустремленность	Амотивация	-0,286	$p \leq 0,01$

Примечание: $n = 100$, в таблице представлены только статистически значимые корреляции.

Как видно из таблицы 1, корреляционный анализ выявил несколько значимых связей. Между плановностью и мотивацией самоуважения обнаружена положительная корреляция ($r = 0,254$, $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что учащиеся, которые лучше организуют свое время и последовательно работают над достижением целей, имеют более высокую мотивацию к учебе, основанную на самоуважении. Планирование своей деятельности создает основу для успешных достижений, которые укрепляют чувство собственной значимости. Положительная корреляция зафиксирована также между целеустремленностью и мотивацией самоуважения ($r = 0,225$, $p \leq 0,05$). Учащиеся с четкими целями и стремлением к их достижению чаще испытывают чувство самоуважения, поскольку постановка и достижение целей становятся источником позитивной самооценки. Наиболее сильная связь обнаружена между самоорганизацией и мотивацией самоуважения ($r = 0,300$, $p \leq 0,05$). Учащиеся с высокими навыками самоорганизации имеют более высокий уровень мотивации, основанной на самоуважении: умение эффективно планировать и управлять своим вре-

менем позволяет достигать учебных целей, что поддерживает уверенность в себе.

Кроме того, выявлена положительная корреляция между настойчивостью и амотивацией ($r = 0,217$, $p \leq 0,05$). Этот результат свидетельствует о том, что учащиеся с высокой настойчивостью продолжают выполнять учебные задачи даже при низкой внутренней мотивации. Настойчивость как волевое качество позволяет преодолевать отсутствие интереса и продолжать деятельность. Обнаружена также отрицательная связь между целеустремленностью и амотивацией ($r = -0,286$, $p \leq 0,01$). Учащиеся с высокой целеустремленностью испытывают значительно меньшую амотивацию, то есть наличие четких целей является защитным фактором против ощущения бессмысленности учебной деятельности. Таким образом, первое допущение гипотезы о существовании взаимосвязи между самоорганизацией деятельности и учебной мотивацией подтвердилось.

Для проверки второго допущения гипотезы о половых различиях выборка была разделена на две группы (50 юношей и 50 девушек). Использовался U-критерий Манна – Уитни. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Достоверные различия между юношами и девушками по показателям самоорганизации и учебной мотивации

Шкалы	Пол	Средний ранг	U эмп.	Уровень значимости
Самоорганизация (ОСД)	Девушки	57,71	889,5	$p = 0,012$
	Юноши	43,29		
Мотивация саморазвития (ШАМ)	Девушки	56,31	959,5	$p = 0,045$
	Юноши	44,69		
Мотивация самоуважения (ШАМ)	Девушки	57,02	924,0	$p = 0,024$
	Юноши	43,98		
Экстернальная мотивация (ШАМ)	Девушки	44,04	927,0	$p = 0,025$
	Юноши	56,96		
Амотивация (ШАМ)	Девушки	40,75	762,5	$p < 0,001$
	Юноши	60,25		

Из таблицы 2 мы видим, что сравнительный анализ показателей у юношей и девушек с помощью U-критерия Манна – Уитни выявил достоверные различия. Девушки демонстрируют более высокие показатели по шкале «самоорганизация» ($U = 889,5$, $p = 0,012$). Это означает, что девушки больше склонны к использованию внешних средств организации деятельности (ежедневников, планеров, приложений-напоминаний) при планировании своего рабочего и личного времени. Данный результат может объясняться как

особенностями социализации (от девушек традиционно ожидают большей организованности и ответственности), так и более ранним созреванием регуляторных функций у женского пола. По шкале «мотивация саморазвития» показатели также выше у девушек ($U = 959,5$, $p = 0,045$). Девушки в большей степени стремятся к развитию своих способностей и потенциала в рамках учебной деятельности, чаще рассматривают учебу как возможность самореализации и личностного роста. Выше у девушек и мотивация самоуважения

($U = 924,0$, $p = 0,024$): они чаще учатся ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет учебных достижений.

В свою очередь, юноши имеют более высокие показатели по шкале «экстернальная мотивация» ($U = 927,0$, $p = 0,025$). Юноши чаще руководствуются внешними требованиями – необходимостью следовать ожиданиям родителей, учителей, требованиям образовательной системы. Учеба для них в большей степени является вынужденной деятельностью, чем внутренне мотивированной. Наиболее яркое различие обнаружено по шкале «амотивация»: у юношей показатели значительно выше ($U = 762,5$, $p < 0,001$). Юноши чаще испытывают отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Это тревожный сигнал, указывающий на необходимость разработки специальных мер по повышению внутренней учебной мотивации у юношей старшего школьного возраста. Таким образом, второе допущение гипотезы о существовании различий в самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников разного пола подтвердилось.

Полученные данные вносят, на наш взгляд, вклад в понимание сложной взаимосвязи между самоорганизацией и учебной мотивацией в старшем школьном возрасте. Результаты согласуются с исследованиями М. А. Воробьева [12], который также отмечал связь самоорганизации с мотивационными компонентами у студентов. Однако наше исследование расширяет эти данные, показывая, что наиболее тесная связь у старшеклассников наблюдается не с познавательной мотивацией, а с мотивацией самоуважения. Это может объясняться возрастными особенностями: в 16–17 лет ведущей потребностью становится потребность в самоуважении и признании со стороны значимых других. Учебная деятельность выступает как одна из сфер, где можно получить это признание, а самоорганизация – как инструмент достижения успеха.

Особого внимания заслуживает выявленная положительная связь между настойчивостью и амотивацией. Этот результат на первый взгляд противоречит логике, но может быть объяснен в рамках теории саморегуляции. Некоторые учащиеся с высокой настойчивостью продолжают учиться «по инерции» или из чувства долга, даже когда внутренний интерес полностью отсутствует. Настойчивость становится компенсаторным механизмом, позволяющим поддерживать учебную деятельность при низкой мотивации. Это мо-

жет иметь как позитивные (позволяет завершить обучение), так и негативные (связано с эмоциональным выгоранием) последствия.

Выявленные половые различия требуют отдельного обсуждения. Более высокая самоорганизация и внутренняя мотивация у девушек могут быть связаны как с биологическими (более раннее созревание лобных долей, ответственных за регуляцию поведения), так и с социальными факторами (разные ожидания от юношей и девушек в образовательной среде). Особую тревогу вызывают высокие показатели амотивации у юношей. Это согласуется с данными о том, что юноши в целом менее успешны в школьном обучении и чаще демонстрируют девиантное поведение.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы тренинга по повышению уровня самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников, которая может быть использована школьными педагогами и психологами. Программа рассчитана на 10 занятий по 40 минут, включает диагностический, основной и заключительный этапы. Основные темы занятий: «Давайте познакомимся», «Моя самоорганизация», «Школьные предметы», «Психологическая аптечка», «Мое время», «Мотивация в действии», «Организуй себя на максимум», «Мотивационная карта». Программа учитывает выявленные половые различия и направлена на развитие плановости, целеустремленности, навыков самоорганизации, а также на снижение амотивации, особенно у юношей. В программе используются активные методы обучения: дискуссии, ролевые игры, упражнения на планирование и целеполагание, техники тайм-менеджмента, приемы повышения самооценки и снижения тревожности. Предполагается, что реализация программы будет способствовать решению проблемы развития самоорганизации деятельности и повышению уровня учебной мотивации у старшеклассников.

Итак, проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

1. У большинства старшеклассников выявлены средние и высокие уровни самоорганизации деятельности, что свидетельствует о достаточно развитых навыках планирования и целеполагания в этом возрасте. Однако значительная часть учащихся (около 17–20 %) демонстрирует низкие показатели по отдельным шкалам, что требует психолого-педагогической поддержки. Уровни учебной мотивации также находятся преимуще-

ственно в среднем диапазоне, при этом амотивация (отсутствие интереса к учебе) выражена у половины учащихся на среднем уровне, что является тревожным сигналом.

2. Подтверждена гипотеза о существовании взаимосвязи между самоорганизацией деятельности и учебной мотивацией. Выявлены значимые положительные корреляции между плановностью, целеустремленностью, самоорганизацией и мотивацией самоуважения, а также между настойчивостью и амотивацией. Обнаружена отрицательная связь между целеустремленностью и амотивацией. Эти результаты показывают, что развитие навыков самоорганизации (особенно целеустремленности и плановности) может служить ресурсом для повышения учебной мотивации, в первую очередь за счет укрепления самоуважения и осмысленности учебной деятельности.

3. Подтверждена гипотеза о существовании половых различий. Девушки превосходят юношей по самоорганизации, мотивации саморазвития и мотивации самоуважения. Юноши, в свою очередь, имеют более высокие показатели экстернальной мотивации и амотивации. Наиболее выраженное различие по амотивации, что указывает

на необходимость адресной работы с учебной мотивацией юношей старшего школьного возраста.

4. Разработана программа тренинга, направленная на повышение уровня самоорганизации деятельности и учебной мотивации у старшеклассников, с учетом выявленных половых различий, которая определяет практическую значимость проведенного исследования. Полученные результаты могут быть использованы школьными психологами, педагогами и классными руководителями для оптимизации учебного процесса и разработки индивидуальных маршрутов психолого-педагогического сопровождения старшеклассников.

Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, могут включать несколько направлений. Целесообразно провести лонгитюдное исследование для выявления динамики самоорганизации и мотивации у старшеклассников, включить в выборку учащихся из разных типов школ (лицеев, гимназий, обычных школ), а также использовать дополнительные методы сбора данных (наблюдение, экспертные оценки учителей). Ключевым направлением является, по нашему мнению, апробация разработанной программы тренинга и оценка ее эффективности в экспериментальном исследовании.

Список источников

1. Бритвин П. В. Педагогические условия совершенствования самоорганизации старшеклассников. Н. Новгород: ВГИПА, 2008. 24 с.
2. Котова С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов. Н. Новгород: ВГИПА, 2006. 105 с.
3. Копейна Н. С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности // Личность в системе общественных отношений. М.: АН СССР, 1983. С. 123–130.
4. Хакен Г. Информация и самоорганизация. М.: Прогресс, 1986. 152 с.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия. Векторы развития. 2000. № 6. С. 272.
6. Мандрикова Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–105.
7. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Вестник практической психологии образования. 2012. № 7. С. 65–67.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
9. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
10. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2012. 332 с.
11. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2008. 384 с.
12. Воробьев М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2022. № 6. С. 184–188.

Статья поступила в редакцию 15.05.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 15.05.2026; approved after reviewing 15.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 908(571.150):342.26

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-75-81

Мария Владимировна Рыгалова

Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, г. Барнаул, Россия, mariya_rygalova@mail.ru

АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ НА РАЙОННОМ УРОВНЕ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЧИХИНСКОГО РАЙОНА)

Аннотация. Рассмотрены изменения административно-территориального устройства Волчихинского района Алтайского края в советский период. Анализ преобразований позволяет проследить динамику развития населенных пунктов, влияние на нее социально-экономической политики, выявить логику формирования современной административной принадлежности. Это имеет ключевое значение для восстановления исторических корней районирования и административной подчиненности современных сел и деревень, а также для выявления исторически обусловленных социально-экономических и культурных связей между ними.

Ключевые слова: административно-территориальное деление; районирование; справочник административно-территориального деления; XX век; Волчихинский район; Алтайский край.

Maria V. Rygalova

Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia, mariya_rygalova@mail.ru

DISTRICT-LEVEL ADMINISTRATIVE AND TERRITORIAL REFORMS: THE CASE OF VOLCHIKHINSKY DISTRICT

Abstract. The article examines changes in the administrative and territorial organisation of Volchikhinsky District, Altai Krai, during the Soviet period. The analysis traces the development of its settlements, assesses the influence of socio-economic policies on this process, and explains how their present-day administrative jurisdiction was formed. The study contributes to reconstructing the history of district formation and the administrative subordination of present-day rural settlements, while also revealing the historically established socio-economic and cultural ties among them.

Keywords: administrative-territorial division; district formation; reference book on administrative-territorial division; twentieth century; Volchikhinsky District; Altai Krai.

Западная Сибирь на протяжении нескольких столетий представляла значительный интерес в активном хозяйственном освоении. Богатые природные ресурсы, огромные территории, благоприятные для развития сельского хозяйства, – все это обращало на себя внимание государства. Аграрная политика региона обуславливала складывание поселенческой сети, которая преимущественно состояла из сел, деревень [1, с. 67]. Однако на протяжении XX в. происходит волна реформ, затрагивающих как административно-территориальное деление, так и экономику, сельское хозяйство, что находит отражение в процессах переустройства поселенческой сети и районирования.

Цель статьи – выявить закономерности и особенности трансформации административно-территориального деления в XX в. на локальном уровне – на примере Волчихинского района.

Интерес к изучению административно-территориального деления XX в. неизменно сохраняется. Например, этому посвящены работы Т. К. Сазиной [2], А. И. Татарниковой и Д. Ю. Федотовой

[3], Е. А. Ивановой [4]. К. Б. Корженевский акцентирует внимание на изучении особенностей районирования Сибири [5; 6; 7; 8; 9], А. А. Калашников изучает территориальные преобразования Алтайского округа [10]. Продолжают выходить и обобщающие работы по разным периодам. Например, С. А. Тархов анализирует пространственные закономерности системы административно-территориального деления на протяжении трех столетий [11].

Основу исследования составили неопубликованные источники (документы Государственного архива Алтайского края: фонды органов управления (Алтайская губернская земская управа, Администрация Алтайского края, Плановая комиссия исполнительного комитета Волчихинского районного Совета депутатов трудящихся Алтайского края, с. Волчиха) и опубликованные источники (справочники административно-территориального деления советского периода, собрания законов, периодические издания, в которых публиковались официальные документы органов власти).

Волчихинский район образован в 1924 г. в составе Славгородского уезда Омской губернии. В 1925 г. передан в Барнаульский округ Сибирского края, в 1930 г. – в Западно-Сибирский край, с 1937 г. – в Алтайский край. Таким образом, в исследуемый период район входил в состав последовательно сменявших друг друга крупных региональных образований.

Среди основных методов, использованных в исследовании, необходимо выделить системно-структурный, позволяющий рассмотреть Алтайский край и Волчихинский район как элементы более сложной системы районирования Сибири, а также проанализировать иерархическую структуру внутреннего деления. Историко-сравнительный метод позволил определить тенденции складывания административно-территориального устройства Волчихинского района в контексте краевого и общегосударственного масштаба. Для работы с источниками ключевой метод – источниковедческий анализ (для определения полноты, достоверности и происхождения архивных документов и статистических материалов).

После отмены крепостного права в России, а также в период аграрной реформы П. А. Столыпина поток переселенцев на Алтай существенно увеличился. Создавались новые населенные пункты на еще незаселенных землях, а также росло число жителей старожильческих населенных пунктов. В их сеть входили образованные административным порядком и стихийно – по инициативе самих крестьян. В это время на территории Волчихинского района образуются шесть новых населенных пунктов (Вострово, Вальной Кордон, Малышев Лог, Ново-Кормиха, Речка Кормиха, Солонька). Стоит отметить, что большинство населенных пунктов района (ранее – Касмалинской, с 1892 г. Покровской волости Барнаульского уезда) образованы самовольными переселенцами или по указанию местных властей за счет внутренних миграций. Лишь один населенный пункт – Малышев Лог – заселен внешними переселенцами, бежавшими от малоземелья в 1880-е гг. из Центральной России. Заселение данных территорий не имело строгой географической закономерности, крестьяне занимали наиболее благоприятные для сельскохозяйственного использования земли.

В июне 1917 г. произошло разукрупнение Барнаульского уезда, из его состава выделилось три: Славгородский, Барнаульский и Каменский уезды [12, с. 765]. Населенные пункты Волчихинского района вошли в состав Славгородского уезда

Покровской волости. Деревня Селиверстова вошла в Селиверстовскую волость [13; 14, с. 240]. 17 января 1921 г. издано Постановление ВЦИК о включении Славгородского уезда в состав Омской губернии, таким образом территория Волчихинского района перешла из Томской в состав Омской губернии [15].

С приходом советской власти начинается обсуждение вариантов районирования по экономическим принципам [3, с. 125–126]. Реформа проходила в 1918–1926 гг. на основе декрета СНК РСФСР от 27.01.1918 «О порядке изменения границ губернских, уездных и прочих». Советское руководство определяло содержание административно-территориальной реформы как создание районов, которые должны представлять собой хозяйственно-однородные части. Предполагалось разделение на крупные самостоятельные образования – края, области и низовые административные единицы (районы) как административно-хозяйственные ячейки, решающие социально-экономические, культурные задачи [4, с. 114–115].

Активность пересмотра административно-территориального деления приходится на 1924 г., когда в целях экономии средств произошло укрупнение низших административно-территориальных единиц: в сибирских губерниях вместо 828 волостей образуется 245 районов [9, с. 144]. Каждый из них включал в себя около 250 населенных пунктов, в которых проживало более 30 тысяч человек. Один сельский совет (низший уровень территориального деления) [16, с. 36–37] объединял до 10 населенных пунктов с численностью около тысячи человек [17, с. 124].

Постановлением Сибревкома 27 мая 1924 г. «Об утверждении районно-волостного деления Алтайской губернии» образованы укрупненные районы в Алтайской губернии, на ее территории упразднены все волости, образовано 39 районов. В этом же году, 24 сентября, образован Волчихинский район [18, с. 83; 19, л. 235–238].

25 марта 1925 г. Постановлением ВЦИК образован Сибирский край в составе Омской, Алтайской, Новосибирской, Томской, Енисейской губерний и Ойратской АО «с переходом от уездного деления на окружное и районное» [20]. Однако вскоре стало понятно, что управлять такой огромной территорией трудно и через пять лет произошла очередная реформа, разделившая Сибирский край на два: Западно-Сибирский и Восточно-Сибирский [6, с. 24–25].

В связи с принятием 28 сентября 1937 г. Постановления центрального исполнительного комитета (ЦИК) СССР о разделении Западно-Сибирского края на Новосибирскую область и Алтайский край Волчихинский район вошел в состав вновь образованного Алтайского края [21].

В ходе всей истории освоения Алтая образовывались три типа поселений: в первые десятилетия освоения – служебно-оборонительные (остроги, форпосты, крепости), затем – сельскохозяйственные (заимки, выселки, села, деревни); промышленные (слободы и заводские поселки). Более половины деревень образовались на месте первоначальных заимок. Заимка – участок земли, которая использовалась под хлебопашество, скотоводство, пчеловодство. В случае благоприятного развития и плодородности территории заимка из временного селения перерастала в постоянный населенный пункт.

Период активного расширения поселковой сети начинается с 1920-х гг. в связи с предоставлением определенных свобод для крестьян в аграрной сфере и поощрительной политикой государства, предполагавшего кооперирование населения, в том числе в форме организации малодворных поселений. Качественно новым элементом в системе сельского расселения являлись населенные пункты, появляющиеся в результате деятельности органов советской власти: коммуны, артели, поселения совхозов. Государство стремилось к поощрению их создания с целью охвата коллективным движением для максимального контроля аграрного сектора. Однако просуществовали они не долго, под влиянием новой экономической политики (НЭП) их число сократилось [22, с. 11].

Коммуны могли быть образованы как на территории населенного пункта, так и через образование отдельного участка и создание нового поселения при условии, что его численность составляет не менее 15 дворов. Главным отличием коммун от выселка было то, что инициаторами их образования выступали неустроенные в земельном отношении крестьяне, чаще всего бедняки, которые не могли самостоятельно, поодиночке заниматься хозяйством. Коммуна представляла собой способ обобществления земли, инвентаря, рабочих рук. Для поддержки коммун государство выделяло помощь, в частности кредиты, в том числе не только деньгами, но и инвентарем, семенами, продуктами [23, с. 203–204].

На территории Волчихинского района на 1926 г. зафиксированы такие коммуны, как Сво-

бодная жизнь (Бор-Форпостовский с/с), Калиновка (Волчихинский с/с), Красный остров (Усть-Кормихинский с/с).

Коммуна, совхоз, артель подходят, скорее, под типы способов хозяйствования, но их указывали как самостоятельные типы поселений, демонстрируя результаты усилий местной власти по воплощению идей коллективизации [3, с. 128].

В 1920-е гг. образованию населенных пунктов способствовала и НЭП. Крепкие хозяйственники объединялись в выселки по несколько дворов, выселялись из старых деревень, образуя неподалеку новые для того, чтобы жить ближе к возделываемой земле. По данным на 1926 г., около 40 % всех населенных пунктов значились как малочисленные (выселки, хутора, заимки). В составе Волчихинского района выделялись Близневская заимка, Скрылевой (Бор-Форпостовский с/с), Колпакова (Валовый кордон с/с), хутор Рыбалка (Селиверстовский с/с). При этом национальный состав в них весьма разнообразный, что является результатом переселенческой политики начала XX в. Например, в Близневской заимке проживали преимущественно киргизы, а в коммуне Свободная жизнь, в поселке Роза Люксембург, Новокормихе – украинцы.

В первой половине XX в. происходит значительное увеличение как числа населенных пунктов, так и жителей в них. Это связано с усилением крестьянского переселенческого движения, организацией новых форм хозяйствования – колхозов, совхозов и машинно-тракторных станций (МТС). За период с 1920 по 1922 г. на территории Волчихинского района образованы 12 населенных пунктов (Бразилия, Веселая Дубрава, Калиновка, Красный Луч, Красный Восток, Красный Октябрь, Луначаровский, Осиновка, Правда, Пятков Лог, Роза Люксембург, Трудовик). Преимущественно они создавались из коммун. Например, Пятков Лог возник как поселок коммуны «Свет», Бразилия изначально была коммуной, которая затем переросла в поселок. Кроме того, в состав Волчихинского района в это время вошло село Валовой Кордон, которое ныне относится к Угловскому району.

Первые годы советской власти отличались нестабильностью и постоянной подвижностью границ как крупных территориальных образований, так и на уровне районов. Согласно Постановлению ВЦИК от 1 октября 1933 г., произошли очередные изменения административно-территориального деления Западно-Сибирского края.

Официальный документ постановил ликвидировать семь районов, среди которых Угловский, населенные пункты которого перешли к Волчихинскому (Борокособулатский, Кормихинский, Новомихайловский, Озеро-Кузнецовский, Павловский, Угловский, Шадрухинский сельские советы). Часть сельских советов Угловского района перешла в административное ведение Рубцовского района [24]. Еще ранее, в 1927 г., в состав Угловского района перешел поселок Речка-Кормиха [25]. Однако уже 28 июня 1939 г. Указом Президиума Верховного Совета РСФСР Угловский район был восстановлен в прежних границах [26].

В связи со сменой политического курса (раскулачивание, создание колхозов, сельхозартелей) хутора и заимки теряют свою актуальность и начинают исчезать. На протяжении советского периода административно-территориальное деление Волчихинского района продолжало оставаться подвижным под влиянием общих социально-экономических и политических тенденций: появлялись новые, вновь образованные населенные пункты, объединенные, укрупненные. В 1930-е гг. возникают новые типы поселений: ферма, бригада, колхоз, сельхозартель. Их появление связано с реформой в области сельского хозяйства, коллективизацией. В сельхозартелях происходило обобществление земли, рабочего скота, инвентаря, труда. Например, в Новокормихинский с/с в 1930 г. входило семь сельхозартелей: «Подберезки», «Красный Октябрь», «Пламя», «Слава», «Свобода», «Красный Восток», «Восточный Угол». В 1950-х гг. прошло укрупнение мелких хозяйств, например, к колхозу «Пламя» были присоединены «Красный Восток» и «Восточный Угол» [27].

О том, насколько крупным является населенный пункт, можно судить по численности населения, проживающего в нем. Для того, чтобы проследить динамику развития поселенческой сети, обратимся к агрегированным данным советских переписей. По данным переписи 1939 г., в Волчихинском районе насчитывалось 57 населенных пунктов, объединенных в 15 сельсоветов. Численность населения в них составляла 37 212 чел. В 1959 г. в 35 населенных пунктах, объединенных в 11 сельских советов, насчитывалось 33 069 чел. Заметные изменения обусловлены административно-территориальными преобразованиями, в ходе которых 20 населенных пунктов с численностью населения более 8,5 тысяч человек переданы в состав Угловского района, который вновь был восстановлен как самостоятельный. Разви-

тие колхозного и совхозного строительства за 1930–1950-е гг. привело к формированию ряда населенных пунктов: на территории района образован поселок Коминтерн. В связи с освоением целинных и залежных земель на Алтае возникают новые населенные пункты, в частности Указом Президиума ВС РСФСР от 13.07.1955 поселок Березовский в Волчихинском районе [28, с. 4–15]

Несмотря на складывание сети районов, нестабильность административно-территориального деления продолжалась, власти искали более рациональные способы для эффективного самостоятельного развития территорий.

Административно-территориальные изменения в 1950–1970-е гг. обусловлены комплексом взаимосвязанных факторов: освоение целины, реорганизация МТС, укрупнение колхозов, реформы управления (переход к совнархозам), политика ликвидации «неперспективных» деревень. Это определяло нестабильность административно-территориального деления, что выразилось в изменении границ районов, ликвидации небольших поселений и переподчинении сельских советов. Изменения проявились и в Волчихинском районе [22].

В соответствии с указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 1 февраля 1963 г. «Об укрупнении районов и изменении подчиненности районов и городов Алтайского края» бюро сел Крайкома КПСС и исполнительный комитет краев (сел) Совета депутатов трудящихся постановили: образовать в Алтайском крае вместо существующих следующие сельские районы: Михайловский с центром в селе Михайловское, подчинив ему Михайловский поселковый совет и сельские советы: Бастанский, Березовский, Бор-Форпостовский, Волчихинский, Востровский, Малышево-логовской, Мирненский, Михайловский, Николаевский, Ново-кормихинский, Озерно-Кузнецовский, Павловский, Покровский, Полуямский, Пятковологовской, Ракитовский, Симоновский, Солоновский, Угловский, Усть-Волчихинский, Яр-Логовской [29, л. 138–140]. Таким образом, часть населенных пунктов Волчихинского района перешла в ведение Михайловского района. Село Селиверстово вошло в состав Мамонтовского района.

17 марта 1964 г. Исполком Алтайского (сельского) Совета депутатов трудящихся принял Решение об образовании новых и некоторых административно-территориальных изменениях границ существующих сельских районов. В их числе образование Родинского района, в состав

которого из Михайловского района отошли Пятковологовской и Яр-Логовской сельские советы [30, л. 96–98].

Однако вскоре такие преобразования показали свою хозяйственную неэффективность и трудности в управлении и Волчихинский район в целях улучшения руководства, хозяйствования, строительства и культурно-бытового обслуживания населения вновь восстановлен как самостоятельная административно-территориальная единица с центром в селе Волчиха за счет разукрупнения Михайловского и Родинского районов [31, л. 1–4].

Еще одно преобразование коснулось Волчихинского района в 1960-х гг. Поселки городского типа (пгт) или рабочие поселки стали появляться в стране еще в 1920-х гг. как переходная форма между городами и сельскими поселениями в связи с необходимостью развития индустриальных ресурсов. Связано это с тем, что в этот период многие городские поселения находились на самой начальной стадии своего урбанистического развития и назвать их городами было бы неправильно.

Если изначально по реформе внимание обращалось не только на численность населения, но и на занятия (не более 1/3 в пгт должны заниматься сельским хозяйством), то к середине XX в. последнее условие уходит на второй план. При преобразовании акцент делался на уровне развития инфраструктуры, наличии и строительстве многоквартирных домов, коммунальных сетей, бытовых предприятий, культурных, образовательных, учреждений здравоохранения. Основным и формальным показателем получения статуса пгт, таким образом, являлась численность населения и наличие крупных промышленных предприятий. Районный центр, село Волчиха, отвечал всем необходимым критериям, например, здесь имелись крупные промышленные (в их числе пивзавод, мельзавод управления пищевой промышленности Алтайского края) и лесозаготовительные, торговые предприятия разного уровня [32], типография, несколько школ. Поэтому с 1966 г. Волчихе присваивается статус пгт [33, с. 21–22], который сохраняется до 1991 г.

По статистике, в 1950–1980 гг. Алтайский край в Западной Сибири занимал второе место (после Кемеровской области) по количеству пгт. Однако в 1990-е гг., после распада СССР и последовавшего за ним социально-экономического кризиса, резкого падения промышленного производства, сокращения численности населения, которое занято в этом секторе, происходит обратный пере-

ход: от статуса пгт к сельским населенным пунктам [1, с. 71]. Решение об изменении статуса поселка городского типа Волчиха наряду с некоторыми другими принято Алтайским краевым советом народных депутатов (АКСНД) еще раньше в связи с тем, что жителям сельских территорий выделялись существенные льготы, недоступные при статусе пгт. Решением Алтайского краевого исполнительного комитета (АКИК) от 30.07.1991 № 335 и Решением малого Совета АКСНД Волчиха вновь получает статус села [34, л. 151; 35, л. 126].

В 1970 г. в составе Волчихинского района насчитывалось 18 населенных пунктов и 9 сельских советов, население района сократилось до 15 934 человек. Политический вектор в этот период был направлен на ликвидацию «неперспективных» территорий, что привело к сокращению количества населенных пунктов путем присоединения небольших поселков [22, с. 12–13]. Например, п. Бразилия присоединен к Волчихе; п. Розы Люксембург – к Вострову, п. Красный остров – к Усть-Волчихе. В период с 1959 до 1970 гг. пять сельских советов (Новомихайловский, Озеро-Кузнецовский, Павловский, Речно-Кормихинский, Симоновский) переданы в состав Угловского и один в состав Родинского района (Ярослав-Логовской).

В 1979 г. в Волчихинском районе насчитывалось 10 сельских и один поселковый совет (в пгт). Количество населенных пунктов сократилось до 14, а численность населения до 13 382 человек. Политика на ликвидацию неперспективных населенных пунктов продолжалась. В связи с выбытием населения снят с учета поселок Малиновка Волчихинского района [36, л. 51–52].

Однако в 1980-е гг. прослеживается обратная тенденция. В 1986 г. путем выделения из состава Волчихинского сельского совета образован Правдинский сельский совет [37, л. 131–132], а в 1993 г. за счет части территории села Вострово создано село Приборовое [38, л. 106].

Перепись 1989 г. зафиксировала в Волчихинском районе 13 сельских поселений и одно городского типа (Волчиха). На территории района проживало 22 043 человека. В 1992 г. в состав Волчихинского района входило 14 населенных пунктов, 12 сельских советов, численность населения оставалась на прежнем уровне и достигла 22 096 человек.

Проведенное исследование административно-территориальных преобразований на территории Алтайского края и Волчихинского района в советский период позволяет проследить не только

локальную специфику, но и общие закономерности развития государственного управления и хозяйственного освоения Сибири. Вопросы поиска оптимальных форм районирования, рассмотренные в статье, находят отражение в трудах, посвященных административно-территориальному устройству Сибири в XX в. (К. Б. Корженевский) [6; 8]. Особое значение имеют выводы, полученные на микроуровне – на примере Волчихинского района. Они не только вносят вклад в изучение локальной истории, но и позволяют верифицировать макроисторические теории на конкретном материале. Выявленные тенденции развития района соотносятся с общегосударственными процессами (О. В. Шульгина) [39], региональной спецификой (Е. В. Демчик, А. Е. Савицкая [23], А. Г. Баландин [22]), а также с особенностями развития соседних территорий, которые отражены в локальных исследованиях (Т. К. Щеглова) [40].

Исходя из анализа административно-территориальных преобразований, можно сделать следующие выводы:

1. В советский период шли поиски оптимально выгодного с хозяйственной точки зрения районирования территории страны. Некоторые реформы, на практике показывая свою несосто-

ятельность, сменялись другими, например уровня районного деления (реформы по укрупнению и разукрупнению районов).

2. Процесс складывания и развития системы административно-территориального деления Волчихинского района вписывается в общие тенденции, связанные с перераспределением земель, новой экономической политикой, коллективизацией. Находит отражение в истории населенных пунктов и такой важный этап, как освоение целинных земель (образование нового поселка Березовский теми, кто приехал «поднимать целину»).

3. На примере небольшого административно-территориального образования – Волчихинского района – хорошо заметны преобразования и особенности складывания типов поселенческой сети, их дальнейшая динамика и факторы, повлиявшие на это развитие.

Таким образом, в ходе исследования удалось выявить закономерности и особенности трансформации административно-территориального деления в XX в. на локальном уровне на примере Волчихинского района Алтайского края, что позволяет более наглядно увидеть отражение общегосударственных реформ на местном уровне.

Список источников

1. Татарникова А. И., Ерофеева А. А. Поселки городского типа Западной Сибири в 1920–2020-е гг.: динамика количественных и структурных изменений // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26. № 3. С. 66–77.
2. Сазонова Т. К. Из истории изучения административно-территориального деления Советской России // Новый исторический вестник. 2013. № 2 (36). С. 116–123.
3. Татарникова А. И., Федотова Д. Ю. Сельская поселенческая сеть барнаульского округа в 1920-е гг.: численность, типология, величина // Современная научная мысль. 2023. № 6. С. 125–129.
4. Иванова Е. А. Разработка программы районирования в годы Гражданской войны (1918–1921) как этап административно-территориального реформирования РСФСР // Via in tempore. История. Политология. 2008. № 2. С. 113–116.
5. Корженевский Б. К. Экономическое районирование РСФСР в первой половине 1920-х гг.: от теории к практике // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: исторические и филологические науки. 2022. № 1 (24). С. 21–24.
6. Корженевский К. Б. Единая Сибирская область в системе реформирования административно-территориальной системы РСФСР в середине 1920-х гг.: от проекта к реализации // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2024. Т. 11, № 3 (43). С. 22–28.
7. Корженевский К. Б. К вопросу о формировании западных границ проектируемой Западно-Сибирской области в 1923 году // Северный регион: наука, образование, культура. 2024. Т. 25, № 4. С. 65–71.
8. Корженевский К. Б. Районирование Сибирского края во второй половине 1920-х годов // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 3. С. 193–197.
9. Корженевский К. Б. Формирование административно-территориальной системы РСФСР в первой половине 1920-х гг. (на примере районирования Западносибирских губерний) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 439. С. 142–146.
10. Калашников А. А. Административно-территориальный раздел бывшего Алтайского округа в 1917–1919 гг. // СибСкрипт. 2024. Т. 26, № 3. С. 389–403.
11. Тархов С. А. Основные пространственные закономерности эволюции сетки административно-территориального деления России за 300 лет // Псковский регионологический журнал. 2019. Вып. 4 (40). С. 16–33.

12. Центр хранения Архивного Фонда Алтайского края. Отдел специальной документации. Путеводитель. М.: Звенья, 2001. С. 765.
13. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 233. Оп. 1. Д. 27.
14. Список населенных мест Томской губернии за 1911 год. Томск: Типография губернского управления, 1911. 557 с.
15. Постановление Президиума ВЦИК о включении Славгородского уезда Алтайской губернии в состав Омской губернии // Собрание Узаконений. 1921. № 3, ст. 24.
16. Саран А. Ю. Исторический опыт административно-территориального деления и реформа 1923–1934 гг. в СССР // Вестник государственного и муниципального управления. 2018. № 1 (27). С. 34–45.
17. Сорокун П. В. Исторический аспект процесса районирования Сибири в 20-х гг. XX в. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 7–1. С. 123–126.
18. Административно-территориальное деление Сибири (август 1920 г. – июль 1930 г.), Западной Сибири (июль 1930 г. – сентябрь 1937 г.), Новосибирской области (с сентября 1937 г.). Новосибирск: Зап-Сиб. кн. изд-во, 1966. 220 с.
19. ГААК. Ф. Р-10. Оп. 1. Д. 1004.
20. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета. Об образовании Сибирского края. 25 мая 1925 г. // Известия ЦИК Союза ССР и ВЦИК. 1925. 17 июня, № 135.
21. Постановление Центрального Исполнительного Комитета. О разделении Западно-Сибирского края на Новосибирскую область и Алтайский край. 28 сентября 1937 г. // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР. 1937. Отд. 1, № 61. Ст. 266.
22. Баландин А. Г. Развитие системы сельских населенных пунктов на территории Алтайского края в советский период // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 4–1. С. 10–13.
23. Демчик Е. В., Савицкая А. Е. Первые коммуны на Алтае (1917–1927 гг.): хозяйственная деятельность и помощь государства // Историко-экономические исследования. 2018. Т. 19, № 2. С. 198–221.
24. Об изменениях в административно-территориальном делении Западно-Сибирского края: постановление ВЦИК от 1 октября 1933 г., ст. 219 // Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства РСФСР за 1933 г. № 36–60. Отдел первый. М.: Советское законодательство, 1933. С. 314–315.
25. Об административных изменениях Сибирского края: постановление ВЦИК от 4 июля 1927 г., ст. 454 // Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского правительства РСФСР за 1927 г. № 55–124. Отдел первый. М., 1927. С. 784–785.
26. Указ Президиума Верховного Совета РСФСР. О восстановлении Угловского района в прежних границах. 28 июня 1939 г. // Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1939. № 7.
27. Алтайская краевая научная библиотека им. В. Я. Шукшина. Весь Алтай. Волчихинский район. URL: <https://altlib.ru/territorii/volchihinskiy-rayon/?ysclid=m4a090tkqd158755990> (дата обращения: 22.04.2026).
28. Административно-территориальные изменения Алтайского края за 1939–1991 гг. Барнаул: Госкомстат Российской Федерации, Алтайское краевое управление статистики, 1992. Ч. 1. 221 с.
29. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 6. Д. 301.
30. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 6. Д. 373.
31. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 6. Д. 591.
32. ГААК. Ф. Р-280. Оп. 1. Д. 3.
33. Алтайский край. Административно-территориальное деление. Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1973. 184 с.
34. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 10. Д. 4865.
35. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 10. Д. 5215.
36. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 10. Д. 3636.
37. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 10. Д. 3884.
38. ГААК. Ф. Р-834. Оп. 10. Д. 5438.
39. Шульгина О. В. Российская Федерация: исторический опыт административно-территориального деления в XX веке // Россия и современный мир. 2008. № 1. С. 145–155.
40. Щеглова Т. К. Деревня Солонешенского района в XX в.: устная история (из опыта устноисторического анализа) // Солонешенский район: Очерки истории и культуры. Барнаул, 2004. С. 110–143.

Статья поступила в редакцию 02.05.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 02.05.2026; approved after reviewing 15.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Егор Владимирович Сухачев

Федеральный исследовательский центр угля и углехимии СО РАН, г. Кемерово, Россия, suha4evegor@yandex.ru

ЭПИДЕМИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ГОРОДЕ БИЙСКЕ В ПЕРИОД «БЕЛОЙ СИБИРИ»¹

Аннотация. Целью данного исследования является рассмотрение наиболее распространенных эпидемий в городе Бийске в период управления города белыми и методы борьбы с ними. В работе были использованы ранее не опубликованные материалы краевых, муниципальных архивов, а также экспонаты музеев. Указывается, что в городе получили свое распространение дизентерия, инфлюэнция, наибольшую опасность представляли холера и тиф. Сделан вывод, что к осени 1919 года эпидемия тифа и холеры приняли неконтролируемый масштаб. Тяжелая эпидемическая ситуация сохранялась вплоть до падения власти белых в декабре 1919 года.

Ключевые слова: Белая Сибирь; повседневная жизнь; Бийск; эпидемия; холера; тиф.

Yegor V. Sukhachev

The Federal Research Center of Coal and Coal Chemistry of Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Kemerovo, Russia, suha4evegor@yandex.ru

THE EPIDEMIOLOGICAL SITUATION IN BIYSK DURING THE “WHITE SIBERIA” PERIOD

Abstract. This study examines the major infectious diseases that spread in Biysk under White rule and the measures taken to control them. The research draws on previously unpublished materials from regional and municipal archives, as well as items held in museum collections. Dysentery and influenza were widespread in the city, while cholera and typhus posed the greatest danger. By the autumn of 1919, the cholera and typhus epidemics had become uncontrollable. The severe epidemiological situation persisted until the collapse of White rule in December 1919.

Keywords: White Siberia; everyday life; Biysk; epidemics; cholera; typhus.

Одним из тяжелых последствий Гражданской войны для многих городов Сибири стало повсеместное распространение эпидемий. Среди ключевых причин развития эпидемий современными исследователями выделяются следующие: прибывающие в сибирские города из Поволжья, Урала беженцы, стремящиеся найти убежище, провоцировавшие скученность проживания, как следствие, высокий рост распространения эпидемий. Помимо беженцев в сибирские города возвращались русские военнопленные из германо-австрийского плена, заражавшиеся по пути различными эпидемическими заболеваниями. Другим фактором, способствовавшим развитию эпидемий, являлся низкий санитарный потенциал сибирских городов. Данные проблемы затронули различные города не только Сибири в целом, но и города Алтайской губернии в 1918–1919 гг., среди которых был уездный город Бийск.

Таким образом, целью данной статьи является попытка рассмотреть наиболее распространенные эпидемии в городе Бийске в период «Белой Сибири». При написании работы были задействованы малоизученные архивные документы, экспонаты музеев и материалы периодической печати, позволившие

сформировать общее представление о количестве заболевших и методах борьбы с заболеваниями.

На сегодняшний день историография изучения эпидемий в период «Белой Сибири» представлена достаточно широким спектром различных работ. Одним из обобщающих трудов, посвященных истории развития медицины Белого движения, является кандидатская диссертация П. А. Зубарева [1], рассматривающего в том числе методы борьбы с эпидемиями в Сибири. Работа В. М. Рыжкова посвящена санитарно-медицинским службам, в своей статье [2] автор рассматривает основные причины и предпосылки ухудшения эпидемической ситуации в Сибири. Попытки выявить причины распространения тифозной эпидемии в городах Сибири предпринимали в своей работе С. П. Зиновьев и С. Г. Суляк [3]. Помимо обобщающих работ, посвященных Сибири в целом, учеными также рассматривался ход эпидемий в городах и уездах. Попытки изучить эпидемическую ситуацию в крупных городах Западной Сибири предпринимались в работе С. Г. Сизова «Белая столица России: повседневная жизнь Омска (июнь 1918 – ноябрь 1919 г.)» [4]. В монографии автор рассматривает ухудшение эпидемической ситуации.

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания «Основные тенденции хозяйственного освоения территории Кузбасса в XVII–XX вв.». Проект FWEZ-2026-0006. № 126030318255-2.

Значимыми работами, описывающими тяжелую эпидемическую ситуацию в Новониколаевске в годы «Белой Сибири», стали работы В. Г. Кокоулина [5] и С. Г. Вишневого [6; 7]. Учеными также предпринимались попытки рассмотреть положение здравоохранения и развитие эпидемий в уездах. Одной из таких работ является труд С. П. Звягина «Состояние здравоохранения в Мариинском уезде Томской губернии при антибольшевистских правительствах (1918–1919 гг.)» [8].

Тем не менее, исходя из сложившейся историографии, полноценной картины, позволяющей сформировать общее представление об эпидемической ситуации в уездных городах, таких как Бийск, не сложилось. Большинство работ посвящено крупным городам Сибири, в то время как невыясненной остается ситуация в малых уездных городах, к которым относился город Бийск, будучи «пограничным» по критерию численности населения – к июню 1918 года в нем проживало 58 775 человек [9, с. 4]. В дальнейшем из-за роста числа беженцев его численность будет увеличиваться и позволит отнести его к разряду средних городов. Обоснованность выбора данного города во многом предопределена его географическим положением, в частности удаленностью от крупных транспортных магистралей, таких как Транссибирская железнодорожная магистраль, по которым происходило движение беженцев и войск, а также относительной удаленностью от губернского центра – Барнаула – и других крупных городов Западной Сибири.

Для рассмотрения эпидемической ситуации в городе Бийске наша источниковая база будет основываться на архивных материалах ГААК (Государственного архива Алтайского края), хранящих в себе сведения метрических книг, в которых отложились сведения о причинах смерти людей от различных заболеваний, а также протоколы заседаний Городской Думы и Управы г. Бийска, позволяющие рассмотреть меры властей по борьбе с эпидемиями. Привлекались также архивные материалы Архивного отдела города Бийска, содержащие сведения о больных в различных лечебных заведениях города в данный период времени, а также протоколы заседаний врачебно-санитарной комиссии города. Кроме того, привлекался широкий спектр материалов периодической печати, издававшейся в Бийске и Барнауле, позволяющей рассмотреть динамику распространения эпидемий в городе, а также деятельность различных лечебных заведений города. В процессе работы привлекались материалы личного происхождения: письма врача Сергея Михайлови-

ча Залесского, хранящиеся в Томском областном краеведческом музее, позволяющие частично рассмотреть санитарное состояние города.

Для начала необходимо дать общую характеристику уровню медицинского положения в городе и иным факторам, оказавшим влияние на развитие эпидемий в городе. Санитарное положение города Бийска было на низком уровне, данная проблема наблюдалась повсеместно во многих крупных городах Западной Сибири: Омске, Томске, Новониколаевске. Данный факт также нашел отображение в письмах домой в Анжерку врача С. М. Залесского, прибывшего в Бийск в октябре 1918 года: «...Тебе очень хотелось узнать, что за город Бийск?! – Деревня, большая и чрезвычайно грязная деревня. Грязь такая, что даже высокие сапоги набирают грязи за голенища! Хорошо, что вчера с вечера и сегодня пошел снег и подморозило, а то бы мне нельзя было бы выйти...» [10]. Корреспондент Барнаульской газеты «Алтайский вестник», посетивший в июне 1919 года Бийск, следующим образом описывал состояние города: «...Грязь стоит поистине невылазная и стоит поистине геройских усилий проехать из центра к горе, хотя расстояние не более 200 сажень...» [11].

К моменту прихода власти белых в июне 1918 года в городе действовала Бийская амбулаторная лечебница и Зареченская больница. Городская система здравоохранения также располагала деятельностью частных практик врачей, информацию о которых можно встретить на страницах местных периодических изданий: «Акушерка М. Б. Короткина Локшина помощь роженицам о всякое время дня и ночи... Подгорная улица № 73» [12, с. 1]. Достаточно широко была распространена «бездомная» помощь со стороны врачей в пользу малоимущих жителей города: «Разъездной врач для бедных А. Ф. Хмелевская посещает больных во всякое время. Адрес: Владимирское училище рядом с Городской Управой» [13, с. 4]. Тем не менее уже к осени 1918 года лечебные заведения города начали испытывать проблему с обеспечением лекарствами: «В настоящее время сплошной лекарственных голод на лицо; в аптеках нет самых необходимых и употребительных в обыденной жизни лекарственных продуктов. Возник вопрос, как и чем лечить больных...» [14, с. 4], что в свою очередь также отражалось на деятельности лечебных заведений города.

Одними из первых эпидемий в городе Бийске, распространившиеся осенью 1918 года, являлись дизентерия и инфлюенца, в современной терминологии характеризующаяся как грипп. Данные заболевания также получили широкое

распространение и в других городах Сибири. На протяжении осени 1918 года общее количество заболевших по каждому заболеванию не превышало 15 человек: «Инфлюэнция. На вторник 10 сентября состояло больных 3...», «Дизентерия. На вторник 10 сентября состояло больных 5 человек...» [15, с. 4]. С января до июня 1919 года не фиксировались случаи, связанные с дизентерией, в отчете деятельности Бийской городской амбулатории. Только в июне 1919 года было зафиксировано 12 обращений с данным диагнозом [16, л. 11]. В сентябре 1919 года фиксировалось только 5 случаев дизентерии [16, л. 17]. По данным Бийского Зареченского приемного покоя, первые случаи подтвержденного диагноза «дизентерия» были отмечены только в августе 1919 года, речь шла о 4 заболевших [17, л. 11].

Однако ситуация с инфлюэнцией (гриппом) была несколько иной. По данным Зареченского приемного покоя, в январе 1919 года было зафиксировано 22 случая, в феврале общее количество заболевших стало составлять 27 человек [17, л. 4]. В августе 1919 года общее число больных составило 84 человека [17, л. 11].

Другим подтверждающим фактом низкого уровня распространения эпидемии является показатель смертности. По данным метрических книг церкви города, в период с июня 1918 года до декабря 1919 года было зафиксировано 15 случаев смерти от дизентерии. В то время как общее количество умерших от инфлюэнции, по данным метрических книг, за весь исследуемый нами промежуток времени составило 17 человек [18, л. 93 об. – 157; 19, л. 146 об. – 183; 20, л. 232 об. – 257; 21, л. 130 об. – 175; 22, л. 94 об. – 138; 23], что также говорит о высокой выживаемости пациентов.

Несколько иной выглядела ситуация, связанная с распространением эпидемии холеры. Первые сведения о заболевших были опубликованы на страницах местной газеты «Алтай» в выпуске за 4 сентября 1918 года: «В субботу 31 августа в холерном бараке находилось 5 холерных больных, из них 3 умерло...» [14, с. 4]. К 10 сентября больных холерой было уже больше: «Холера. На вторник 10 сентября в холерном бараке состояло больных холерой 6 человек...» [15, с. 4]. Последние сведения о больных холерой отмечались 18 сентября, когда в холерном бараке оставалось 5 больных [24, с. 4]. Помимо данных об общем числе больных мы попробуем соотнести указанные показатели со смертностью. Отчеты лечебных заведений города указывают на отсутствие больных данным заболеванием. В частности, в отчете деятельности Бий-

ской амбулаторной лечебницы за 1919 год не было зафиксировано ни одного случая холеры [16, л. 11].

За исследуемый промежуток времени в метрических книгах города причина смерти людей от холеры указывалась разнообразно: «азиатская болезнь», «холерина» и т. д. Всего же общее подтвержденное число умерших составило 22 человека. Достаточно парадоксальным выглядит ситуация с указанием причин смерти: от «поноса», «поноса и рвоты». Общее число умерших от данных симптомов составило 382 человека: «понос» – 300 человек, «понос и рвота» – 82 человека [24, с. 4]. Указанные «симптомы» смерти людей во многом являются симптомами холеры. В общей совокупности, складывая полученные данные, мы можем указывать на смерть более 400 человек. Стоит предположить, что общее число больных в городе было намного выше, чем указывала официальная статистика. Вероятнее всего, данное положение может свидетельствовать об активном сокрытии местными жителями больных людей и незнании причин возникающих симптомов. Призывы к населению города о необходимости помещать больных в лечебные учреждения с данными симптомами начали публиковаться еще в начале сентября 1918 года: «...9) Не укрывайте заболеваний поносом и рвотой...» [25, с. 4].

Помимо вышеуказанных заболеваний наибольшую опасность для города представлял тиф. Врачи выделяют несколько подвидов данного заболевания: сыпной, возвратный, неопределенный и брюшной вид. Однако наибольшее распространение в данный период времени получил сыпной тиф. Стоит обратить внимание на причины распространения данного заболевания, также на симптомы, которые проявляются у больного. На страницах газеты «Алтай» в выпуске за 20 февраля 1919 года приводится статья городского санитарного врача Ключева о данном заболевании: «...высокая температура тела, жар, сильное общее недомогание, головная боль, на 4 или 5, 6 день начала болезни появляется мелкая, розоватая сыпь, сильнее на груди, спине и животе...» [26, с. 3]. Врачом отмечались основные причины распространения болезни, такие как платяная вошь, заражение от больного к здоровому, возможность заражения от личных вещей больного.

Первые цифры о заболевших начали публиковаться на страницах газеты «Алтай» в сентябре 1918 года: «На четверг 5 сентября в заразной больнице состояло больных тифом 7 и сыпным тифом 1» [27, с. 4]. 25 ноября в городской заразной больнице числилось уже 16 человек, больных сыпным тифом, 5 – возвратным тифом и

1 – брюшным [28, с. 4]. Всего же, по данным санитарного отдела городской управы, с 29 июля 1918 года по 29 января 1919 года находилось на излечении 140 человек, большая часть которых являлась солдатами местного гарнизона (56 человек), беженцами из Уфы, Ижевского завода (14 человек). Из местных жителей преимущественно рабочих групп поступили в больницу 47 человек. Отмеча-

лись факты обращения с тифом пяти человек из местной тюрьмы, сестры милосердия, двух надзирательниц и военнопленного. Тем не менее к январю 1919 года эпидемия тифа приобрела общегородские масштабы (рис. 1) [14, с. 4; 15, с. 4; 25, с. 4; 28, с. 4; 29, с. 4; 30, с. 4; 31, с. 4; 32, с. 4; 33, с. 4; 34, с. 4; 35; 36, с. 4; 37, с. 4; 38, с. 4; 39, с. 4; 40, с. 4; 41, с. 4; 42, с. 4; 43, с. 4; 44, с. 4].

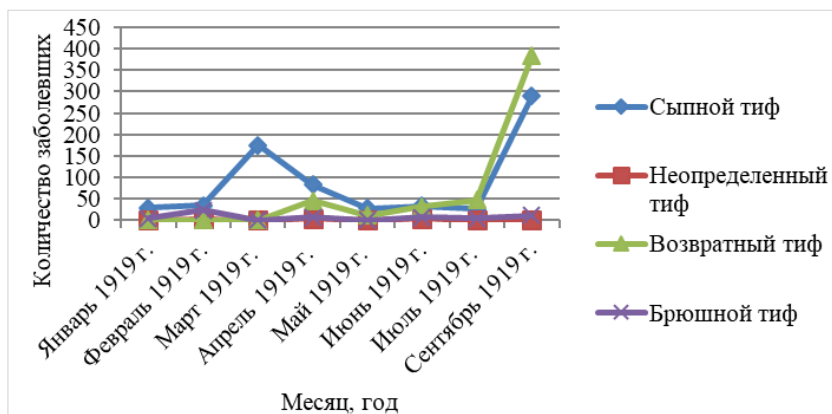


Рис. 1. Общее количество заболевших, зарегистрированных в больницах города Бийска в 1919 г.

В период с января по сентябрь 1919 года наибольшее количество заболевших в городе составляли больные сыпным тифом, пик заболеваний приходился на март 1919 года, когда фигурировали сведения о 175 заболевших, а также на сентябрь 1919 года, когда общее число больных приближалось к 300. Дальнейшие сведения о количестве заболевших в период с октября по декабрь 1919 года не фигурируют в материалах местной периодической печати и архивных источниках, вероятнее всего, общий рост численности заболевших всеми видами тифа не поддавался подсчету. Однако можно предположить, что общее число заболевших в данный период времени только росло, ввиду ежедневно увеличивающегося потока беженцев в город, а также по причине ухудшения санитарных условий прожи-

вания вновь прибывающих беженцев и солдат. Стоит также отметить высокую распространенность другого вида тифа – возвратного, которым болели солдаты, а также медицинские работники военных госпиталей: «...возвратным тифом – 371... В числе больных военных показательны больные третьего сводного эвакуационного госпиталя вновь сформированного» [30, с. 4]. Наименьшее число больных фигурирует среди двух других разновидностей тифа – неопределенного и брюшного. Чтобы оценить масштаб эпидемии, стоит обратить внимание на соотношение умерших от тифа и больных, для этого необходимо рассмотреть данные метрических книг города (рис. 2) [18, л. 128 об. – 148, 244 об. – 283; 19, л. 97 об. – 157; 20, л. 146 об. – 185; 21, л. 237 об. – 257; 22, л. 130 об. – 175; 23, л. 98–138].

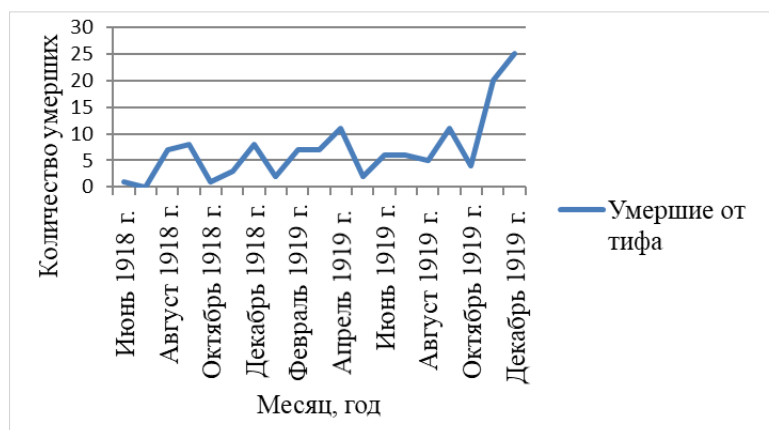


Рис. 2. Количество умерших от тифа, по данным метрических книг г. Бийска

Общее количество умерших от тифа, по данным метрических книг, с января 1919 года по октябрь 1919 года не превышает 15 человек. Однако наибольшее количество умерших от тифа фигурирует в декабре 1919 года, когда статистических данных о больных в материалах периодической печати и архивных документах не приводится, что указывает на большее число больных всеми видами тифа. Сравнивая сведения о количестве больных и умерших от тифа, стоит отметить высокую «выживаемость» больных. Еще в марте 1919 года городские врачи отмечали высокую «выживаемость» пациентов: «...По заявлении теперь заболевшего сыпным тифом доктора Калери на лицо имеется какая то особая по заразительности, форма тифа, но в то же время уступчивая в борьбе с организмом...» [26, с. 4].

Далее рассмотрим меры, принимаемые властью по предотвращению распространения тифа, холеры, инфлюенции и дизентерии. Первые меры городских властей были направлены на борьбу с холерой, считая данное заболевание наиболее опасным для Бийска. Первые попытки «затормозить» холеру стали предприниматься городскими властями в августе 1918 года. Был издан Приказ № 70 по гарнизону города Бийска, объявлявший о мобилизации врачей, а также фельдшеров [45, с. 4]. Другим способом «профилактики» распространения в городе холеры стали многочисленные запреты, связанные с гигиенической стороной жизни города. В выпуске газеты «Алтай» публиковались постановления Бийского гарнизона о запрете сваливать нечистоты на улицы. Для полоскания белья и купания лошадей необходимо было отводить отдельные места и т. д. [14, с. 4]. Кроме того, на регулярной основе в материалах периодической печати появлялись заметки и объявления с призывом принимать меры по «охранению своего здоровья»: «1) Не пейте сырую воду, 2) Не ешьте сырых ягод, овощей и другой зелени, 3) Мойте обязательно руки перед едой...» [25, с. 4]. Немаловажным фактором, способствующим увеличению общего числа заболевших в городе, являлись прибывающие беженцы. В целях уберечь население от распространения эпидемии городскими властями была предпринята попытка выселения части беженцев из города в уезд. Данная мера стала активно реализовываться в октябре 1918 года: «Необходимость разгрузки города от беженцев признана была и городской санитарно исполнительной комиссией как мера борьбы против холеры, развитие которой грозит боль-

шими размерами...» [46, л. 5]. По распоряжению начальника гарнизона г. Бийска были установлены ночные дежурства для экстренной помощи больным в ночное время в городе: «Дежурный врач будет находиться в гостинице “Европа”, № 9 с 10 ч. вечера до 6 ч. утра» [47, с. 1]. Для обеспечения охраны здоровья врачей и медицинского персонала властями города в ноябре 1918 года начали предприниматься шаги по обеспечению страхования жизни врачей города: «для врачей в 25 тыс. р., фельдшерниц в 20 тыс. р., сестер милосердия в 15 тыс. р. и сиделок в 10 тыс. р. ...» [48, с. 4]. К концу 1918 года основной вектор деятельности местных властей по борьбе с эпидемиями стал смещаться в сторону борьбы с эпидемией тифа. На заседании 31 января 1919 года санитарно-исполнительная комиссия составила смету для борьбы с сыпным тифом в размере 303 442 руб. Принимая во внимание отсутствие у городского самоуправления собственных средств на борьбу с эпидемией, Городская санитарно-исполнительная комиссия постановила возбудить ходатайство перед Правительством об отпуске городу 303 442 рублей [49, л. 54]. Было также принято решение об открытии больницы для сыпно-тифозных больных на 50 кроватей в здании Казанской городской школы (Казанки) и ассигновать на ее открытие 10 тысяч рублей. В письме директору Казанской городской школы от 12 февраля 1919 года городской глава города Бийска Оранов писал следующее: «Городская управа вследствие значительного развития в городе эпидемии сыпного тифа вынуждена занять вверенное вам училище под больницу для сыпно-тифозных больных. Извещая об этом, Городская управа просит вас распорядиться о прекращении занятий в училище и о немедленном освобождении помещения училища от школьной мебели...» [50, л. 12]. Деятельность сыпно-тифозной больницы в Казанской школе началась с 20 марта 1919 года. Задержка с открытием больницы, по мнению врачебно-санитарной комиссии города, была обусловлена затруднениями по заготовке и приобретению необходимого инвентаря для больницы [51, л. 12 об.]. Еще одной мерой по «предупреждению» дальнейшего распространения эпидемий стало принятие постановления Городской Думой 31 января 1919 года о проведении всех прибывающих в Бийск солдат через гарнизонную баню. Предполагалось также организовать барак, в котором должна была помещаться баня для прибывающих русских военнопленных из германо-австрийского плена [49, л. 54 об.].

Активную помощь по борьбе с эпидемией оказывали и различные учреждения города. В частности, гарнизон города Бийска организовал деятельность бани и дезинфекционной камеры, работа которой началась с 5 марта 1919 года [52, с. 4]. Достаточно активную поддержку в борьбе с тифом оказывал местный комитет Красного Креста. В частности, на пожертвования начал работу хирургический лазарет на 50 коек, открытый в мае 1919 года: «...Лазарет помещается на даче Фирсова, где больные, кроме хирургической помощи, будут пользоваться чистым воздухом» [53, с. 4]. Возникший дефицит аптечной посуды и белья для больных тифом удавалось восполнить за счет благотворительности со стороны местных жителей города. На прошедшем заседании Городской Думы 30 апреля 1919 года была выражена благодарность Н. Д. Бородину за пожертвования белья на сумму 7 000 рублей [27, с. 4]. Аналогичные пожертвования оказывались Комитету Красного Креста. На страницах газеты «Алтай» в выпуске за 25 июля 1919 года был опубликован список жертвователей на нужды лазарета Красного Креста. Указывалось о пожертвовании Марии Андреевны Асанновой двух кроватей, игуменьи Тихвинского монастыря пожертвовала три подушки [54, с. 4].

С апреля 1919 года наблюдалось общее понижение числа заболевших сыпным тифом. Всего же за апрель 1919 года было зафиксировано менее 100 больных. Данный факт также подтверждается сведениями, приводимыми городским врачом Ключевым на заседании Городской Санитарно-исполнительной комиссии: «1. Эпидемия сыпного тифа в г. Бийске с апреля месяца стала проявлять явную склонность к понижению каковая более рельефная себя за май месяц...» [10, л. 1].

В связи с этим городским врачом предлагалось с целью экономии денежных средств закрыть Казанскую сыпно-тифозную больницу ввиду ее дорогостоящего содержания и перевести больных в летний барак при Городской больнице. Комиссия, выслушав доклад врача, приняла единогласное решение о закрытии Казанской сыпно-тифозной больницы. К сентябрю 1919 года произошел резкий рост общего числа больных различными видами тифа, что было во многом связано с движением линии фронта на Восток в Западную Сибирь, это провоцировало прибытие еще большего числа войск и беженцев, многие из которых по пути в город заражались тифом. В данный период времени в городе начали свою деятельность различные эвакуационные госпитали. 6 сентября 1919 года в

магазине Ветрова был открыт Пермский эвакуационный госпиталь [55, с. 4]. Сыпно-тифозный госпиталь при Сводном полевом госпитале 1-й Сибирской армии был открыт 5 октября 1919 года, главным врачом которого был назначен доктор Борщев, а страшим фельдшером был назначен Лебедев [56, с. 4]. Попытки создать госпиталь в Бийске предпринимались Всероссийским Земским Союзом [57, с. 4]. Обустройством госпиталя занимался в последующем главный врач 3-го сводного эвакогоспиталя Богословский Владимир Александрович [58, с. 4]. Увеличение общего числа больных тифом осенью способствовало возобновлению деятельности закрытой в июне 1919 года сыпно-тифозной больницы в здании Казанского училища. Возобновление деятельности больницы было поручено врачу Александру Павловичу Плотникову [59, с. 2].

Во многих вновь открытых госпиталях города отсутствовали необходимые медикаменты. В частности, из-за эвакуации Пермский эвакуационный госпиталь испытывал дефицит в необходимых материалах: «...в настоящее время терпит большую нужду почти во всех отделениях госпитального хозяйства...» [60, с. 4]. Аналогичный дефицит лекарственных препаратов испытывали также госпитали Красного Креста: «Как во вновь открытом госпитале в Покровской школе, так и в госпитале на Казанке чувствуется недостаток в медикаментах...» [61, с. 4]. Кроме того, из-за возникшего «дровяного» кризиса осенью 1919 года большое количество лечебных заведений также испытывали нужду в обеспечении дровами, о чем сообщали Городской управе. Главный врач 94-го Эвакуационного госпиталя Комаров в письме Городской Управе от 15 сентября 1919 года сообщал следующее: «Ввиду того, что дров во вверенном мне госпитале нет, прошу срочно доставить сегодня же, т. е. если не будут доставлены дрова сегодня, то больные останутся без ужина» [62, л. 353]. Все эти факторы в общей совокупности повлияли на увеличение больных тифом в период с октября по декабрь 1919 года.

Таким образом, хочется отметить, что санитарное состояние города во многом не отличалось от крупных городов Западной Сибири, низкий уровень развития медицины, дефицит препаратов и другого оборудования стали почвой для развития эпидемий в городе. Своевременное реагирование городских властей на начало эпидемий позволило во многом сократить масштабы распространения в городе инфлюэнции (гриппа).

па) и дизентерии. Принятие аналогичных мер по борьбе с сыпным тифом позволило уменьшить общее число больных к лету 1919 года. В то время как активное сокрытие местными жителями больных холерой приводило к потенциально высокой смертности от данного заболевания на протяжении всего периода «Белой Сибири». Возросший

уровень больных тифом осенью 1919 года был во многом вызван наплывом еще большего числа беженцев и эвакуированных солдат, что привело к более масштабному всплеску больных. Дальнейшая борьба с эпидемиями в городе станет одной из первых задач установившей советской власти в декабре 1919 года.

Список источников

1. Зубарев П. А. История развития медицины Белого движения в 1918–1920 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 5.6.1. М., 2026. 262 с.
2. Рынков В. М. Санитарно-медицинские службы на востоке России в антибольшевистский период Гражданской войны (вторая половина 1918–1919 гг.) // Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского: сборник докладов, Благовещенск, 9 февраля 2007 года / отв. ред. А. И. Донченко. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2007. Т. 7. С. 232–250.
3. Зиновьев В. П., Суляк С. Г. Тифозная эпидемия в Сибири в период Гражданской войны // Русин. 2023. № 73. С. 239–252.
4. Сизов В. Г. Белая столица России: повседневная жизнь Омска (июнь 1918 – ноябрь 1919 г.): монография. Омск: СибАДИ, 2018. 239 с.
5. Кокоулин В. Г. Новониколаевск в годы революции, Гражданской войны и «военного коммунизма» (февраль 1917 – март 1921 г.) // Общественная организация «Сибирь – наука: XXI век». Новосибирск: [б. и.], 2010. С. 33–136.
6. Вишневский С. О. Тифозная эпидемия в Новониколаевске летом 1918 – осенью 1919 г. // Вестник Томского государственного университета. История. 2022. № 75. С. 20–29.
7. Вишневский С. О. Здравоохранение города Новониколаевска летом 1918 – осенью 1919 годов // Научный диалог. 2021. № 11. С. 315–331.
8. Звягин С. П. Состояние здравоохранения в Мариинском уезде Томской губернии при антибольшевистских правительствах (1918–1919 гг.) // История медицины в Сибири: материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию Кемеровского государственного медицинского университета (Кемерово, 18–19 марта 2020 года) / отв. ред. В. В. Шиллер, С. П. Звягин, Е. В. Бадаев, З. В. Боровикова. Кемерово: КемГМУ, 2020. 303 с.
9. Хроника // Алтай. 1919. № 120 (24 июля).
10. Томский областной краеведческий музей (ТОКМ). 14044/73.
11. Корреспонденции // Алтайский вестник. 1919. № 106 (28 июня).
12. Объявления // Алтай. 1918. № 16 (11 июля).
13. Объявления // Думы. 1918. № 11 (10 декабря).
14. Хроника // Алтай. 1918. № 60 (8 сентября).
15. Хроника // Алтай. 1918. № 67 (18 сентября).
16. Арх. отд. г. Бийска. Ф. 4. Оп. 1. Д. 13.
17. Арх. отд. г. Бийска. Ф. 4. Оп. 1. Д. 1.
18. ГААК. Ф. 144. Оп. 6. Д. 3517.
19. ГААК. Ф. 144. Оп. 6. Д. 3518.
20. ГААК. Ф. 144. Оп. 6. Д. 3519.
21. ГААК. Ф. 144. Оп. 6. Д. 3655.
22. ГААК. Ф. 144. Оп. 6. Д. 3656.
23. ГААК. Ф. 174. Оп. 1. Д. 704.
24. Холера // Алтай. 1918. № 70 (21 сентября).
25. Принимайте меры // Алтай. 1918. № 63 (13 сентября).
26. Хроника // Алтай. 1919. № 33 (30 марта).
27. Хроника // Алтай. 1919. № 62 (13 мая).
28. Хроника // Алтай. 1919. № 2 (19 февраля).
29. Хроника // Думы. 1918. № 25 (27 декабря).
30. Хроника // Алтай. 1918. № 68 (19 сентября).
31. Хроника // Алтай. 1918. № 83 (9 октября).
32. Хроника // Алтай. 1919. № 47 (20 апреля).
33. Хроника // Алтай. 1919. № 51 (29 апреля).
34. Хроника // Алтай. 1919. № 53 (1 мая).
35. Хроника // Алтай. 1919. № 54 (3 мая).
36. Хроника // Алтай. 1919. № 74 (28 мая).
37. Хроника // Алтай. 1919. № 79 (4 июня).

38. Хроника // Алтай. 1919. № 90 (18 июня).
39. Хроника // Алтай. 1919. № 104 (4 июля).
40. Хроника // Алтай. 1919. № 110 (11 июля).
41. Хроника // Алтай. 1919. № 120 (24 июля).
42. Хроника // Алтай. 1919. № 139 (16 августа).
43. Хроника // Алтай. 1919. № 151 (2 сентября).
44. Хроника // Алтай. 1919. № 173 (30 сентября).
45. Хроника // Алтай. 1919. № 56 (6 мая).
46. ГААК. Ф. 174. Оп. 1. Д. 715.
47. Объявления // Алтай. 1919. № 109 (10 июля).
48. Хроника // Алтай. 1919. № 125 (29 июля).
49. ГААК. Ф. 175. Оп. 1. Д. 31.
50. ГААК. Ф. 174. Оп. 1. Д. 715.
51. Арх. отд. г. Бийска Ф. 4. Оп. 1. Д. 4.
52. Хроника // Алтай. 1919. № 43 (12 апреля).
53. Хроника // Алтай. 1919. № 71 (24 мая).
54. Хроника // Алтай. 1919. № 122 (26 июля).
55. Письмо в редакцию // Алтай. 1919. № 157 (9 сентября).
56. Сыпнотифозное отделение // Алтай. 1919. № 181 (9 октября).
57. Хроника // Алтай. 1919. № 199 (31 октября).
58. Письмо в редакцию // Алтай. 1919. № 163 (17 сентября).
59. Борьба с сыпным тифом // Народный листок. 1919. № 39 (29 ноября).
60. Хроника // Алтай. 1919. № 159 (11 сентября).
61. Хроника // Алтай. 1919. № 199 (31 октября).
62. ГААК. Ф. 174. Оп. 1. Д. 343.

Статья поступила в редакцию 18.03.2026; одобрена после рецензирования 15.04.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 18.03.2026; approved after reviewing 15.04.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Иван Валериевич Толокнев

Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия, tolokneviv@hgpurf.ru

ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ТРАНСПОРТ ЮГА РОССИИ НА СЛУЖБЕ ФРОНТА И ТЫЛА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1914 — НАЧАЛО 1917 г.)

Аннотация. В статье автор на основе архивных документов региональных железных дорог Юга России и периодических изданий министерства путей сообщения Российской империи исследует проблему перехода железнодорожного транспорта в режим военного времени в стратегически важном для страны районе, изменения целей и задач транспортной отрасли. В работе использованы хронологический, историко-сравнительный, а также общенаучные методы исследования.

Ключевые слова: Юго-Западные железные дороги; Южные железные дороги; Екатерининская железная дорога; милитаризация; Особое Совещание; Военно-Промышленный комитет.

Ivan V. Toloknev

Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, tolokneviv@hgpurf.ru

RAILWAYS IN SOUTHERN RUSSIA SERVING THE FRONT AND THE HOME FRONT DURING THE FIRST WORLD WAR (1914 — EARLY 1917)

Abstract. Drawing on archival records of the regional railway administrations of Southern Russia and published periodicals issued by the Ministry of Railways of the Russian Empire, the author examines the transition of railway transport to wartime operation in one of the country's strategically important regions and analyses the resulting changes in the role and functions of the railway sector. The study employs chronological, comparative historical, and general scientific research methods.

Keywords: South-Western Railways; Southern Railways; Yekaterininskaya Railway; militarization; Special Council; Military-Industrial Committee.

Вопросы гармонизации работы трех основных элементов жизни страны в период Первой мировой войны: армии, народнохозяйственного механизма и железнодорожного транспорта, который интегрировал и поддерживал жизнедеятельность двух остальных, всегда остаются актуальными в исторической тематике новейшего времени. Тем более важным является освещение деятельности железных дорог в крупных региональных составляющих страны, показывающих интегральное значение экономики и транспорта на местном уровне. Особенно если речь идет о пилотном в плане развития народного хозяйства Южнороссийском крае.

Исследование базируется преимущественно на неопубликованных документах Центрального государственного исторического архива Украины в городе Киеве и Центрального государственного архива высших органов власти и управления Украины, ведомственных периодических изданиях начала XX века, а также отдельных работах по анализу развития железнодорожного транспорта, изданных в годы Первой мировой войны и в последующее двадцатилетие. Информационная база использованных источников позволяет основательно проработать и квалифицированно раскрыть выбранную тему.

Новизна работы заключается в реконструкции процессов перестройки экономической жизни и работы транспорта на местах, а именно в ключевом регионе страны – южнорусских губерниях (в част-

ности, Новороссийском крае и Донецко-Приднепровском экономическом районе). Показано уникальное место конкретного народнохозяйственного ареала в общей структуре материального потенциала Российской империи.

Практическое значение статьи состоит в ее универсальном характере, дающем возможность включать фактаж как экономического содержания, так и рассматривать аспекты транспортной проблематики; причем делать это и на уровне исторического краеведения и при рассмотрении общих тем отечественной истории начала XX века.

В исследовании автор придерживался диалектического подхода к рассмотрению вопросов социально-экономического и социального характера. Из общенаучной методологии использованы анализ и синтез; проработка исторических фактов осуществлена также с помощью сравнительного и хронологического методов. Это позволяет достоверно и правдиво рассмотреть достижения и объективные трудности, возникавшие перед железнодорожным транспортом Юга России в деле обеспечения своевременной доставки грузов для нужд фронта и тыла.

Начало Первой мировой войны внесло коренные изменения в систему приоритетов, а также в сами принципы работы экономики и транспорта. Сработал отрицательно и просчет всех воюющих стран относительно скоротечного характера конфликта. Война стала затяжной.

Мероприятия русского императорского правительства Ивана Горемыкина, направленные на милитаризацию тыла (1915 г.), существенно сузили и конкретизировали требования государства к работе железных дорог. На повестку дня встал вопрос о всемерном разворачивании оборонного производства. 16 января 1915 г. Особое Собрание при Харьковском порайонном комитете приняло решение полностью возобновить коммерческое движение. В качестве первого шага были выданы 80 нарядов для проведения транспортных операций невоенного характера [1, л. 6, 15–16, 24–25]. Южные и Екатерининская дороги главные усилия сосредоточили на обслуживании все возрастающих норм вывоза сырья, а также готовой продукции предприятий и шахт Южного индустриального района. Основой деятельности базовых отраслей промышленности и транспорта на данной территории издавна служил Донецкий каменноугольный бассейн. Вследствие утраты Россией Домбровского месторождения, которое в августе – сентябре 1914 г. заняла немецкая армия, он стал в годы войны наибольшим и едва ли не единственным источником минерального топлива для европейской части страны. Средний прирост добычи донецкого угля накануне Первой мировой войны (1910–1913 гг.) составлял в среднем 15 % ежегодно, а антрацита – до 30 % [2, с. 667].

Для дальнейшего наращивания объема поставок твердого топлива правящие круги Российской империи провели ряд структурно-организационных преобразований в транспортной и добывающей отраслях. 4 марта 1915 года император Николай II и министр путей сообщения С. Рухлов совместно одобрили Высочайший указ Правящему Сенату, который предоставлял ведомству путей сообщений монопольный статус в сфере снабжения топливом учреждений и предприятий. Указанное министерство имело право не только требовать от всех государственных и частных организаций конкретную информацию о размерах запасов топлива и договора относительно его поставок, но и перераспределять по собственному усмотрению уже выполненные заказы в пользу иного потребителя (однако выполнение указа в пределах театра военных действий требовало предварительного согласования с армейским командованием) [3, с. 101; 4, л. 25]. 6 июня 1915 г. Управление железных дорог утвердило штат семи губернских комиссий по распределению твердого минерального топлива, а 17 августа при правительстве были созданы Особые Собрания по

обороне государства, по обеспечению топливом оборонных предприятий и по перевозкам. Таким образом сложилась тесная координация деятельности трех ведущих министерств – путей сообщения, внутренних дел, торговли и промышленности [5, с. 1; 6, с. 633–634]. Последнее из ведомств, в частности, образовало 21 сентября 1915 г. Горнозаводскую организацию при уполномоченном Особого Собрания по обеспечению топливом в южной горнопромышленной области. Наконец, руководство Южных железных дорог получило контрольно-координирующие функции в сфере распределения донецких минеральных ископаемых в бассейне реки Днепр [7, с. 550–553]. Таким образом, менее чем за полгода, пройдя этап становления, начала функционировать вертикаль тылового управления.

С целью улучшения работы тыловых предприятий базовых отраслей оборонной промышленности летом 1915 г. были образованы Центральный и региональные военно-промышленные комитеты (ЦВПК и ВПК). Харьковский областной ВПК, который обслуживал Донецко-Криворожский бассейн, поставил перед министерством путей сообщения и Управлением железных дорог ряд требований. Среди них наиболее важными были несколько, в частности восстановить принцип внеочередности по литере «Б» для всех грузов, следующих в Донецкий бассейн (а также для каркасного леса, отправленного со станций Харьковского района на местные нужды), приравнивания всех горных и горнозаводских предприятий Донбасса к разряду квалифицированных относительно пользования внеочередностью при получении реквизируемых и переданных в ведение Харьковского комитета вагонов, право бесплатного проезда рабочих на постоянное место работы в регион и т. д. Практически ни одно из этих требований не нашло приемлемого решения. Единственное, на что в феврале 1916 г. согласилось ведомство путей сообщения, было признание установленного Харьковским областным ВПК нового порядка использования реквизируемых и переданных в распоряжение указанной организации вагонов (среднемесячная норма – 53 020 единиц) [8, л. 100; 9, л. 1–5].

Однако не все минеральное сырье железные дороги смогли вывезти из мест ее добычи. Ведь только для металлургических предприятий Донбасса ежедневная потребность в топливе составляла до 900 вагонов [2]. Недогруз угля с 1913 по ноябрь 1916 г. увеличился с 5,87 до 7,4 %, руды разных

видов – с 15,4 до 66 %. Процент неотправленных горнозаводских грузов за аналогичных период поднялся с 85 до 51 %. Существенное обострение ситуации наблюдалось в июле – ноябре 1916 г., когда объемы погрузок по сравнению с первым полугодием уменьшились в 2–2,5 раза [10, с. 17].

Намного лучшим было состояние в обслуживании железнодорожным транспортом металлургических предприятий Приднепровья и Донбасса (сюда входило до 20 заводов-гигантов и около 45 доменных производств). Транспортные операции железных дорог по обслуживанию металлургической отрасли региона за 1915–1916 гг. происходили без серьезных сбоев и нарушений графика. Ежемесячно по магистралям отправлялось по назначению в среднем 48 050,84 т чугуна, 23 670 т полупродукта и 127 537,072 т готовой продукции [11, л. 4].

Начиная с января 1917 г. положение дел несколько ухудшилось. Так, по сравнению с январем 1916 г. вывоз чугуна сократился с 40 050,86 т до 28 531,34 т, полупродукта – с 128 180,01 т до 95 370,54 т. Меньше стало отправляться на рынок металлоизделий в целом (18 228,40 т против 24 395,20 т). Общая загрузка и перевозки продукции базовых металлургических, металлообрабатывающих и машиностроительных предприятий Донбасса и Приднепровья в январе 1917 г. сократилась по сравнению с аналогичным месяцем 1916 г. от 206 496,08 т до 142 130,29 т, в феврале – от 24 503,38 т до 150 912 т [11, л. 4].

Помимо обслуживания местной индустрии шахты и железные дороги были должны во все более возрастающих количествах поставлять твердое топливо и минеральное сырье в другие промышленные центры Российской империи – Прибалтийский и столичный Петроградский. Но первый из районов, который потреблял преимущественно польский уголь, в результате августовско-сентябрьского (1915 г.) наступления германских войск был эвакуирован и успел получить из Донбасса всего 512 000 т минерального топлива [12, с. 484]. Главной задачей железных дорог и добывающей отрасли Юга России стало, таким образом, обслуживание нужд столичного индустриального района. Ведь он до Первой мировой войны пользовался лишь заграничным (британским) топливом.

Среди основных типов минеральных энергоресурсов, которые начиная с 1915 г. ввозились для поддержания работы промышленных предприятий Петроградского района, первое место (1 779 952 т в год) занимал каменный уголь До-

нецкого бассейна. На заседании топливного отдела Центрального ВПК 10 мая 1916 г. была определена норма поставок всех видов топлива в столицу на 1916 год в 3 562 592 т (увеличение произошло за счет начала использования во все возрастающих размерах дровяного отопления, годовой размер вывоза соответствующего сырья составлял 16 519,47 т). Единицей исчисления служило реальное потребление по результатам работы промышленных предприятий за первый квартал (в том числе донецкого угля – 541 936 т). Тогда же поднимался вопрос о поиске альтернативных (кроме Донбасса) источников поставки топлива: завершение строительства Мурманской железной дороги дало повод начать подготовительные работы по увеличению производства на русских шахтах Шпицбергена. Добычу заполярного угля планировалось начать лишь в 1917 г. и довести объем поставок готовой продукции на протяжении года до 4 800 т. Февральская революция похоронила этот замысел. Одновременно Центральный ВПК признал невозможной добычу горючих сланцев Эстляндской губернии вследствие близкого ее расположения к линии фронта (заседание топливного комитета 23 июня 1916 г.) [13, л. 5]. Таким образом, Донецкий бассейн в годы Первой мировой войны оставался главным поставщиком топлива и для ведущих промышленных гигантов столицы.

В период переориентации и окончательного закрепления за добывающей отраслью Донбасса монопольного статуса на рынке угля (1915 г.) Екатерининская железная дорога, которая в целом обслуживала данный регион, весьма долгое время не могла нормализовать процесс вывоза топлива в петроградском направлении. Хотя количество ее задержанных вагонов с углем на Николаевской магистрали, соединявшей юг страны со столицей, в первой половине 1915 г. лишь один раз в конце марта достигло наибольшей отметки (251 единица), однако на 13 сентября эта цифра возросла до 994; после спада в конце следующего месяца (89 единиц) график движения был снова серьезно нарушен и в декабре уже 250 вагонов не смогли вовремя прибыть в столицу. Только с началом нового 1916 года положение в целом нормализовалось. Простои и задержки на протяжении зимы 1915–1916 гг. уменьшились на 4/5 [14, л. 156–158; 15, л. 49–50, 92, 117–118, 128].

В первой половине 1916 года на заседаниях Центрального ВПК и правительства несколько раз ставился вопрос о целесообразности эвакуа-

ации части промышленных предприятий Петроградского района на юг империи, непосредственно к индустриальным центрам Донбасса и Приднепровья, а также (главное) к источникам топлива [13, л. 3; 16, с. 667]. Однако реализовать это намерение, взяв за образец вывоз предприятий Риги летом – осенью 1915 г. оказалось явно невозможно; в частности, из-за высокого уровня эксплуатации железных дорог страны.

Более стабильным оставалось положение на транспортной линии Донбасс – Москва. В Первопрестольную ввозился преимущественно каменный уголь и хлебные грузы (64,4 % от общего оборота). Вследствие разработки месторождений подмосковных минеральных запасов топливная проблема в центральном регионе не стояла так остро, как это обстояло с предприятиями Петрограда. В 1913 г. от Харьковского железнодорожного узла было отправлено в Москву общим количеством в 808 т. Весь рост перевозок рассматриваемого направления происходил исключительно за счет угля (в период войны в среднем 8 % ежегодно) [17, с. 55; 18, л. 1–2].

В конце 1916 года транспортная ситуация стала крайне напряженной. С 20 февраля 1917 г. Харьковский ВПК прекратил выдавать наряды на внеочередные перевозки грузов до времени установления более нормального режима работы дорог. Потенциал транспорта нацеливался на быструю доставку продовольствия и предметов первой необходимости для столиц и действующей армии [19, л. 374]. Нормальная работа тыловых предприятий была поставлена под угрозу. Теперь все напрямую зависело от политической стабильности в стране.

Таким образом, с началом Первой мировой войны Юго-Западные, Южные и Екатерининская железные дороги столкнулись с двумя главными вызовами: необходимостью сочетать сложившуюся специализацию перевозок с новыми военными требованиями и расширять номенклатуру перевозимых грузов за счет увеличения объема транспортных операций.

Близость Донецкого угольного бассейна делала менее сложным топливный вопрос, особо актуальный для Петроградского промышленного района. Кроме того, эвакуация вагонного парка от Привислинских железных дорог частично компенсировала дефицит подвижного состава, неизбежный при росте трафика. Приоритетность в снабжении топливом и горюче-смазочными материалами магистралей, находящихся в районе театра военных действий (Юго-Западные железные дороги) либо в непосредственной близости от линии фронта (Южные и Екатерининская), позволяли осуществлять необходимую для эффективного функционирования амортизацию.

Преобладающая часть грузов отправлялась за пределы южнорусских губерний. Особенно важным было транспортное сообщение с Петроградским и Московским (Центральным) промышленными районами. С утратой силезского и импортного (британского) угля Донецкий угольный бассейн становится монополистом в твердом минеральном топливе для всей страны. Но координирование грузоперевозок между железными дорогами оставляло желать лучшего. Примером может служить недостаточная пропускная способность Николаевской магистрали. Здесь решение проблемы требовало постоянного контроля и координации.

Анализируя работу железных дорог южнорусского региона за 1914 – февраль 1917 г., можно констатировать факт в целом успешного решения возложенных страной задач на эти передовые транспортные артерии: переход в режим военного времени, меры по милитаризации и грамотное установление логистики предотвратило коллапс в снабжении, позволило пережить трудный 1915 год и надежно гарантировать поставки грузов в 1916 году.

Кризисные явления, связанные с наличием топлива, достаточным количеством подвижного состава и вагонного парка, могли быть преодолены и в дальнейшем. Политические процессы 1917 года не содействовали оздоровлению работы железнодорожного транспорта.

Список источников

1. Центральный государственный исторический архив Украины в городе Киеве (ЦГИА Украины (Киев). Ф. 882. Оп. 2. Д. 188.
2. Совещание о топливе // Правительственный вестник. 1915. 2 декабря.
3. Вестник Южных железных дорог. 1915. № 11. С. 101.
4. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 882. Оп. 2. Д. 152.
5. Список местонахождения губернских Комиссий по распределению твердого минерального топлива и находящихся в их ведении районов // Вестник путей сообщения. 1915. № 27. С. 1.

6. Закон об учреждении Особых Совещаний для обсуждения мер по обороне государства, по обеспечению топливом путей сообщения, государственных и общественных учреждений и предприятий, работающих для целей государственной обороны, по продовольственному делу и по перевозке топлива и продовольственных и военных грузов // Вестник путей сообщения. 1915. № 35. С. 633–634.
7. Вестник Южных железных дорог. 1915. № 24–25. С. 550–553.
8. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 169. Оп. 1. Д. 8.
9. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 882. Оп. 2. Д. 215.
10. Перевозки южных горнозаводских грузов за время войны. Петроград: Типография Н. Г. Стойковой, 1917. 17 с.
11. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 1692. Оп. 1. Д. 267.
12. Угольный рынок // Вестник Южных железных дорог. 1914. № 37. С. 484.
13. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 1692. Оп. 1. Д. 251.
14. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 882. Оп. 2. Д. 227.
15. ЦГИА Украины (Киев). Д. 167.
16. Маниковский А. А. Боевое снабжение русской армии в первую мировую войну. М.: Воениздат, 1937. 718 с.
17. Петрусеви́ч Г. И. История развития железнодорожных транспортных потоков с 80-х годов. М.: Транспечать НКПС СССР, 1930. 194 с.
18. Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины (ЦГАВО Украины). Ф. 2200. Оп. 1. Д. 99.
19. ЦГИА Украины (Киев). Ф. 1692. Оп. 1. Д. 265.

Статья поступила в редакцию 13.04.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 13.04.2026; approved after reviewing 15.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 94(47).083:[378.046.4:630]

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-95-101

Михаил Олегович Тяпкин

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

«ПОВТОРИТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ» КАК ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕСНИЧИХ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX в.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации, проведения и содержания так называемых «повторительных» (дополнительных) курсов для лесничих. Курсы были организованы и проведены в Санкт-Петербургском Лесном институте в 1912, 1913 и 1914 гг. при непосредственном участии профессора Г. Ф. Морозова. Показана предыстория появления курсов, анализируются учебные планы и содержание учебной деятельности на курсах. Характеризуется особая роль Г. Ф. Морозова в реализации курсов. Делается вывод о перспективности идеи проведения дополнительных курсов для лесничих на постоянной основе при Лесном институте, а также о том, что начавшаяся Первая мировая война помешала сделать проведение курсов постоянным.

Ключевые слова: лесничий; Санкт-Петербургский Лесной институт; Г. Ф. Морозов; М. Г. Здорик; дополнительные («повторительные») курсы.

Mikhail O. Tyapkin

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

REFRESHER COURSES AS A FORM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR FORESTERS IN THE RUSSIAN EMPIRE AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract. This article examines the organisation, delivery, and content of the so-called refresher (supplementary) courses for foresters. The courses were held at the St. Petersburg Forest Institute in 1912, 1913, and 1914 with the active participation of Professor G.F. Morozov. The study explores the origins of these courses, analyses their curricula and instructional content, and highlights the significant contribution of G.F. Morozov to their development and implementation. It concludes that establishing refresher courses for foresters on a permanent basis at the Forest Institute was a promising initiative, but the outbreak of the First World War prevented it from being fully realised.

Keywords: forester; St. Petersburg Forest Institute; G. F. Morozov; M. G. Zdorik; refresher courses.

Дополнительное профессиональное образование сегодня – это развитая система подготовки и переподготовки специалистов, которая, в соответствии со ст. 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», направлена на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [1].

В начале XX в. система дополнительного или «внешкольного» образования находилась в состоянии становления и поиска оптимальной модели функционирования. Исследователи истории педагогики отмечают, что в дореволюционный период «внешкольное образование (воскресные и вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых, повторительные классы, народные университеты, а также народные чтения, публичные лекции, народные библиотеки и читальни, книжные склады, народные дома, народные театры и пр.) создавалось на общественные и частные средства и не входило

в государственную систему народного образования» [2, с. 65–66].

В своих работах мы обращались к изучению содержания и особенностей функционирования системы профессиональной подготовки специалистов лесной отрасли, в том числе лесничих, и пришли к выводу о существовании в дореволюционный период существенных проблем в этой сфере [3]. Одной из таких насущных для лесной отрасли проблем являлось отсутствие системы повышения профессиональной квалификации лесничих после окончания ими специализированных высших учебных заведений и получения звания ученого лесовода первого или второго разряда (в зависимости от продемонстрированных учебных успехов).

В рамках статьи мы рассмотрим положительный, но, к сожалению, весьма непродолжительный опыт существования дополнительных («повторительных») курсов для лесничих, которые были организованы и проведены в Санкт-Петербургском Лесном институте в 1912, 1913 и 1914 гг.

Этот аспект истории дополнительного профессионального образования в России не стано-

вился предметом самостоятельного исследования, поэтому наша статья призвана восполнить пробел, а также способствовать преодолению заблуждения, обнаруженного нами в Интернете. Речь идет о многочисленных сайтах со «студенческими рефератами», в тексте которых встречается одна и та же фраза: «С целью ускорения подготовки специалистов с 1912 по 1914 г. в Лесном институте проводились 3-месячные дополнительные (повторительные) курсы для лесничих. Организатором этих курсов был проф. Г. Ф. Морозов». Мы не будем давать ссылку на сайты, где приводится эта фраза, чтобы не создавать рекламу этим ресурсам, при желании найти эти два предложения совсем не сложно. Ошибка кроется в том, что продолжительность курсов все-таки была не три месяца, а три недели, но главное – задумывались они отнюдь не для «ускорения подготовки специалистов», а для повышения квалификации действующих лесничих. Да и как могут дополнительные курсы способствовать ускорению подготовки, если их предназначение вовсе не в том. Попытки ввести ускоренную подготовку лесничих предпринимались. По информации Р. В. Боброва, при Санкт-Петербургском Лесном институте в 1915 г. были учреждены ускоренные курсы для лесничих, но не трех-, а восьмимесячные [4, с. 5]. Однако полномасштабной реализации этого полезного начинания помешали мировая война и революции. Конечно же, эти курсы ускоренной подготовки к «повторительным» курсам для лесничих не имели никакого отношения.

Необходимость организации и проведения «повторительных» курсов для лесничих в начале XX в. в профессиональном сообществе лесоводов стала очевидной. В 1909 г. в очередном номере «Лесного журнала» было опубликовано письмо лесничего М. Г. Здорика из Нижегородской губернии, которое имело подзаголовок «По поводу повторительных курсов для лесничих» [5, с. 650]. Письмо занимало всего одну печатную страницу, однако содержало не только весьма эмоциональный запрос на введение и широкое распространение практики послевузовского образования, но и вполне конкретные предложения по реализации этого предложения.

Автор письма Михаил Григорьевич Здорик (1868–1952 гг.), ставший в советское время известным функционером, начальником Центрального управления лесами Народного комиссариата земледелия РСФСР, на момент публикации письма являлся лесничим Лыковского лесничества Ни-

жегородской губернии. Он справедливо указывал на то, что лесничество нуждались в постоянном повышении уровня своей теоретической и практической подготовки. Был отмечен и чисто психологический момент, связанный с особенностями лесной службы, когда «после шумной, богатой содержанием студенческой жизни большинство из нас попадает куда-нибудь в захолустье, в медвежий угол» [5, с. 650].

Автор знал, о чем писал, поскольку это все можно отнести на его счет. И воспоминания о «шумной, богатой содержанием студенческой жизни», поскольку Михаил Григорьевич являлся выпускником Санкт-Петербургского Лесного института (1897 г.), и характеристика своего места службы как «медвежьего угла», т. к. это было самое удаленное лесничество в губернии. Подозреваемый, но не обвиненный в антиправительственных взглядах, М. Г. Здорик был направлен в удаленное от крупных центров место, что лишило его возможности активно участвовать в политической жизни. Энергия лесничего нашла выход в сотрудничестве с Санкт-Петербургским лесным обществом и продвижении идеи реализации «повторительных курсов» для лесоводов.

Мы уже отмечали, что системной работы по повышению профессионального мастерства лесничих на тот момент в стране не велось. Нельзя, однако, говорить, что у лесничих вовсе не было вариантов углубления знаний и приобретения новых навыков.

Наиболее распространенным способом было самообразование путем знакомства со специализированными изданиями, в том числе периодическими. С 1907 г. Лесной департамент разрешил приобретать такие издания для контор лесничеств за казенный счет. Недостаток этого способа заключался в том, что он работал только в том случае, если сам состоящий на лесной службе стремился к самообразованию и не жалел на это ни сил, ни средств.

Неравнодушные и стремящиеся к саморазвитию лесничество могли вступать в разного рода кружки и общества (например, Санкт-Петербургское лесное общество). Состоявшие в таких обществах получали возможность участвовать в собраниях, приобретать новинки специальной литературы, что называется, держать руку на пульсе происходивших в лесной отрасли перемен и новых научных тенденций. Однако ограниченный круг участников обществ и неразвитость их филиальной сети не позволяли сделать это явление массовым.

Гораздо более широкие возможности для профессионального общения, обмена опытом и приобретения новых знаний предоставляли лесничим общероссийские и региональные съезды лесоводов, лесовладельцев, лесопромышленников и т. п. Однако созывались они стихийно, раз в несколько лет, без какой-либо четкой последовательности, да и попасть в число их участников было не просто в силу финансовых и организационных условий.

Еще одной формой ознакомления лесничих с передовым опытом своих коллег являлись экскурсии – выезды в «образцово-показательные» лесничества и лесные дачи. Организация подобных мероприятий была довольно хлопотным делом, требовала от организаторов существенных усилий, кроме того, успешность, информативность и продуктивность поездок сильно зависели от погодных условий.

Таким образом, ни один из существовавших и практиковавшихся способов повышения профессиональной квалификации лесных служащих не мог называться эффективным. Между тем лесничим в повседневной профессиональной деятельности нужно было не только вести лесное хозяйство, но и вникать в тонкости делопроизводства, особенности правовой защиты вверенного им лесного имущества, а также решать сугубо хозяйственные вопросы, связанные с постройкой и ремонтом жилых домов и административных зданий лесничеств и кордонов лесной стражи.

Успешность решения этих и других задач почти целиком зависела от желания и готовности лесничего развиваться в профессиональном плане. Если прибавить к этому непростые условия прохождения ими службы, порой в самых отдаленных местах, а также неразвитость инфраструктуры, становится понятно, что запросы, подобные тому, который содержался в письме нижегородского лесничего, были обоснованны и своевременны.

Высказанная М. Г. Здориком на страницах «Лесного журнала» идея удивительным образом совпала со стремлениями корифея отечественного лесоводства профессора Санкт-Петербургского императорского Лесного института, главного редактора этого журнала Георгия Федоровича Морозова. Он поднимал этот вопрос перед руководством Лесного института еще в 1903 г., однако потребовалось несколько лет, чтобы идея «созрела» и материализовалась в «повторительные курсы» для лесничих. У Г. Ф. Морозова был опыт

участия в реализации известных Стебутовских женских сельскохозяйственных курсов. Организатор курсов И. А. Стебут назначил осенью 1904 г. Г. Ф. Морозова своим помощником по учебной части, а через год передал Георгию Фёдоровичу заведование ими.

В августе 1909 г. в Туле на съезде лесоводов вопрос об организации дополнительных учебных курсов для лесничих был включен в повестку, обсуждался, был поддержан делегатами и нашел отражение в резолюции съезда, но этим дело и ограничилось.

В 1911 г. состоялось заседание постоянной Лесокультурной комиссии при Лесном департаменте под председательством Э. Э. Керна с участием вице-директора Лесного департамента С. П. Троицкого и профессора Г. Ф. Морозова. В ходе развернувшихся прений все члены комиссии высказались за организацию и проведение подобного рода курсов, однако вопрос об их формате, продолжительности и месте проведения вызвал бурную дискуссию [6]. Был представлен и проанализирован зарубежный опыт. Так, обсуждались организованные в Пруссии при Нейштадт-Эберсвальдской лесной академии курсы для европейских лесничих. Участники обсуждения пришли к выводу о том, что первые трехнедельные курсы для российских лесничих должны быть открыты в 1912 г. при Санкт-Петербургском Лесном институте. Соответствующее поручение было дано институту Лесным департаментом. Непосредственной подготовкой программы курсов и решением иных организационных вопросов занялся Г. Ф. Морозов.

Обсуждение вопроса об обучении лесничих на повторительных курсах выходило за рамки образовательной деятельности, но являлось частью дискуссии о том, кем больше должен быть лесничий – практиком с определенным набором навыков и умений или всесторонне образованным профессионалом, умеющим организовать хозяйство во вверенном ему лесу на строгой научной основе. В начале XX в. в России, во многом благодаря Г. Ф. Морозову, последняя точка зрения возобладала, после чего методологических препятствий на пути организации повторительных курсов больше не было.

Первые дополнительные курсы для лесничих начали свою работу в 1912 г. (11 февраля – 3 марта). Краткий отчет о работе курсов был помещен в первом выпуске «Лесного журнала» за 1913 г. [7]. Учитывая особенность момента,

работа курсов началась с торжественных речей. К присутствовавшим «курсантам» обратились директор Санкт-Петербургского Лесного института А. П. Фан-дер-Флит и один из инициаторов и идейных вдохновителей курсов профессор Г. Ф. Морозов. В один голос выступавшие отмечали, что на их глазах совершается историческое событие, которое должно способствовать ликвидации существующего разрыва между лесной наукой и лесной практикой и обогащению лесничих фундаментальными знаниями по важнейшим вопросам лесоводческой теории. Эта идея, положенная в основание первых курсов, продолжала воплощаться на протяжении всего, пусть и непродолжительного, периода их функционирования. Лесничих, приезжавших в Лесной институт, планировали «обогащать» прежде всего теоретическими знаниями, а не практическими навыками.

Учебными планами было предусмотрено проведение 78 часов занятий, в том числе 48 часов лекций, 12 часов практических занятий, а также 18 часов так называемых «собеседований».

Основным видом занятий были лекции. Вниманию слушателей были представлены следующие лекции-доклады: «Основные принципы почвенных классификаций» (П. С. Коссович), «О водном режиме древесных пород» (Л. А. Иванов), «О расах древесных пород и их распространении» (В. Н. Сукачев), «Что такое растительная формация» (В. Н. Сукачев), «Жизнь хрущей и их значение в лесном хозяйстве» (Н. А. Холодковский), «Меры борьбы с вредителями лесного хозяйства» (А. А. Силантьев), «Учение о типах насаждений» (Г. Ф. Морозов), «Направление современного лесоустройства» (М. М. Орлов), «Методы составления массовых таблиц» (М. М. Орлов), «Область ледниковых отложений европейской России» (С. А. Яковлев), «О современном направлении в степном лесоводстве» (Г. Н. Высоцкий), «О материальной доходности степных лесных хозяйств» (А. В. Фомичев).

На практических занятиях основной упор был сделан на работу с энтомологическими коллекциями, а также знакомство с коллекциями музеев и учебных кабинетов Лесного института.

Собеседования мало отличались от лекций и также были посвящены актуальным вопросам ведения лесного хозяйства. Организаторы, вводя такую форму проведения занятий, как собеседование, имели в виду индивидуализацию обучения, возможность налаживания обратной связи с обучающимися, а также формирование задела

по выработке актуальной программы следующих курсов. Оценки эффективности собеседований были противоречивы. И. Г. Бейлин и В. А. Парнес в своей книге, посвященной Г. Ф. Морозову, писали, что на собеседованиях «в теплой товарищеской обстановке преподаватели и слушатели оживленно обменивались мнениями по всем интересующим их вопросам» [8, с. 84]. Но упоминавшийся выше М. Г. Здорик, участник вторых курсов, сетовал: «Разве не печальный вид имели наши собеседования! 70 человек сидят и молчат, говорит профессор. Разве нормально, чтобы человек, окончивший высшую школу, стеснялся высказывать свои мысли и не умел их высказывать?» [9, с. 1537]. Хотя, видимо, критичное высказывание лесничего адресовано не столько организаторам, сколько участникам курсов, оказавшимся неготовыми к полноценному профессиональному диалогу с преподавателями в университетских стенах.

Слушателями первых курсов стали пятьдесят семь человек, среди которых было двадцать четыре лесничих, чьи кандидатуры были определены Лесным департаментом, двое были направлены земскими и городскими учреждениями, а также тридцать один «доброволец», приехавший по своей воле. Все участники курсов представляли европейскую часть страны, что, впрочем, неудивительно. Интересно, что один из тех, кто был причастен к началу проведения курсов – М. Г. Здорик – в числе слушателей курсов не оказался, хотя лесничество из Нижегородской губернии на них были.

Общая оценка проведенных курсов была высокой и обнадеживающей. Замечания и предложения касались преимущественно организационной стороны вопроса. В то же время рассчитывать на то, что это первое в своем роде мероприятие пройдет вообще без замечаний, было бы со стороны организаторов чересчур самонадеянно.

Слушателями курсов особо отмечалась роль Г. Ф. Морозова. В адресе, врученном Георгию Федоровичу по окончании курсов, были такие слова: «Прослушав серию Ваших глубокосодержательных лекций о типах насаждений, мы, участники первых повторительных курсов при Петербургском Лесном институте, хотели бы обратиться к Вам с выражением самой искренней благодарности за то наслаждение, которое Вы доставили нам Вашим чтением.

Не отравленные теорией на школьной скамье, мы были брошены в глушь лесов, уйдя с головой в практику, хозяйничали там, рубили и выращивали деревья и, теперь это нам ясно, из-за деревьев не

видели леса, из-за ремесла не видели того, что способно ремесло превратить в искусство. Теперь Вы показали нам перспективы. На ярких, красочных примерах Вы – “простой переписчик от лесничих”, как скромно любите Вы себя называть, а в действительности создатель новой теории, делающей в науке эпоху, – Вы показали нам, как много может сделать для практики “чистая” наука, умелой творческой мыслью связывающая разрозненные серые факты в стройную, целую и красивую картину.

Мы счастливы, что имели возможность, хотя бы и краткое время, всего три недели, быть учениками человека, в лице которого так удачно сочетались столь редкие в жизни качества даровитого ученого, блестящего художника и чуткой, отзывчивой души» [8, с. 85–86].

В декабрьском номере «Лесного журнала» за 1912 г. было анонсировано проведение с 28 января по 16 февраля 1913 г. вторых дополнительных курсов для лесничих [10]. Подробный отчет о вторых курсах 1913 г. был размещен во втором выпуске «Лесного журнала» за 1914 г. [11] и XXVI выпуске «Известий императорского Лесного института» за 1913 г. [12]. Тексты обеих публикаций совпадали дословно.

Форма проведения занятий на вторых курсах осталась без изменений, общее количество часов было несущественно сокращено до 76, что позволило сократить объем ежедневных занятий с 5 часов 30 минут до 4 часов 45 минут. Также были учтены пожелания проводить занятия в утреннее и дневное время, оставляя возможность после шести часов вечера слушателям курсов приобщаться к культурной жизни столицы.

Все рассматриваемые на занятиях темы были разделены на три блока: «дисциплины основные или общие», «дисциплины общелесоводственные», «дисциплины, относящиеся к частному лесоводству». К уже преподававшимся на первых курсах предметам добавилось еще несколько тем: «Влияние лесорастительных условий на крепость древесины» (Н. А. Филиппов), «О некоторых вопросах лесной метеорологии» (Г. А. Любославский), «О наследственности» (Н. А. Холодковский) и др.

Вторые курсы состоялись в намеченные сроки, хотя и с некоторым изменением первоначально намеченного учебного плана. Из-за болезни преподавателей и по другим причинам приходилось сокращать объем лекционных занятий и собеседований. Итоговое распределение занятий выглядело следующим образом: 39 часов лекций, 16 часов собеседований, 21 час практики.

Необходимо отметить, что организаторы курсов, в частности Г. Ф. Морозов, не стремились к принятию какой-либо единой универсальной и постоянно реализуемой учебной программы курсов. Напротив, было провозглашено стремление к сотворчеству со слушателями курсов, живому отклику на их профессиональные потребности и запросы, не ограниченному строгими рамками учебных планов. В представлении Г. Ф. Морозова программа должна была отвечать насущным потребностям, поэтому ее содержание могло меняться в зависимости от существующих запросов и возможностей их удовлетворения.

Число слушателей курсов увеличилось до шестидесяти восьми человек, из которых двадцать восемь человек были командированы Лесным департаментом, т. е. представляли казенное лесное ведомство, десять – удельным ведомством, по одному лесничему – Войском Донским и земскими учреждениями. Оставшиеся двадцать восемь лесничих являлись «добровольцами», приехавшими на курсы по собственной инициативе и за свой счет. Интересно, что на этот раз в число слушателей попало несколько человек, проходивших службу в азиатской части страны. Оказался в числе курсантов и лыковский лесничий М. Г. Здорик из Нижегородской губернии, опубликовавший в последнем выпуске «Лесного журнала» за 1913 г. весьма объемные впечатления о них [9].

Списки слушателей первых и вторых курсов были опубликованы. В первом и втором списках указаны фамилия, имя и отчество участников, места их службы, ведомственная принадлежность, звания и должности. В первом списке, кроме названных сведений, были указаны также адреса слушателей, а во втором – учебные заведения, в которых было получено образование, и год их окончания.

На основании анализа данных об образовании можно сделать вывод о том, что большинство курсантов являлись выпускниками Санкт-Петербургского Лесного института разных лет (от 1885 до 1910 г.). Среди других учебных заведений фигурируют Петровская сельскохозяйственная академия, Лисинское лесное училище, Ново-Александровский институт сельского хозяйства и лесоводства.

По данным о времени окончания обучения, а также отзывам слушателей о курсах, можно сделать вывод, что в них принимали участие лесничие самых разных возрастов. Так, в публикации М. Г. Здорика встречается фраза о «60-летних

курсистах» [9, с. 1537], что если и является некоторым преувеличением, то небольшим, если иметь в виду лесничих, закончивших обучение в 1880-х гг. М. Г. Здорик также отмечал разрозненность слушателей, причиной которой была слишком большая разница в возрасте, которая мешала товарищескому общению вне курсов.

Материал М. Г. Здорика содержит краткий анализ содержания проводимых на курсах занятий. Читатели «Лесного журнала», ознакомившись с содержанием его статьи, могли не только понять, какие темы изучались на курсах, но и получали возможность использовать в практической деятельности то, чему учили слушателей – приемы борьбы с вредителями растений, способы заготовки семян и т. п.

Очень интересные оценки необходимости проведения повторительных курсов прозвучали в выступлениях на церемонии открытия в январе 1913 г. Так, например, вице-инспектор Корпуса лесничих Д. Д. Назаров отметил, что «русским лесоводам чрезвычайно трудно следить за тем, что делается в науке. Русские лесоводы раскиданы в провинциальных углах, где, не говоря уже о железных дорогах, нет газет, книг и журналов» [11, с. 264]. В таких условиях курсы, действительно, становились чуть ли не единственной формой профессионального общения и средством профессионального роста. Одновременно чиновник отметил, что лесная отрасль России находится в стадии подъема, источником которого являлся резкий рост объемов лесного экспорта и увеличение частной инициативы в лесной промышленности.

После проведения в 1914 г. третьих, ставших последними в истории дореволюционной России, дополнительных курсов для лесничих случилось долгожданное в профессиональной среде событие: был издан сборник лекций под общей редакцией Г. Ф. Морозова [13]. В сборник вошли следующие материалы: «Лекции по почвоведению» (К. Д. Глинка), «Хозяйство в еловых лесах» (Д. М. Кравчинский), «О влиянии низких температур на растения» (Н. А. Максимов), «Охотничье хозяйство в России» (А. А. Силантьев), «Болезни древесных пород» (А. А. Ячевский), «О светолюбии растений с ботанической точки зрения» (Л. А. Иванов), «Болота, их образование, развитие и свойства» (В. Н. Сукачев). В сборник по разным причинам были включены не все лекции, представленные вниманию курсантов, но даже такое издание было долгожданным. В предисловии к изданию редактор сообщал, что «вопрос о появлении в печати лекций был поднят уже слушателями первых дополнительных курсов,

горячо был поддержан вторыми и только слушателям третьих дополнительных курсов удалось, наконец, увидеть осуществление своего заветного желания» [13, с. 2].

Проведению четвертых курсов помешала начавшаяся Первая мировая война и призыв в действующую армию не только многих военнообязанных лесничих, но и преподавателей, а также студентов Санкт-Петербургского Лесного института. В ситуации, когда из учебных планов исключались целые курсы (например, «Общее законоведение» в связи с призывом Н. И. Фалеева – автора известной монографии «Лесное право»), проведение очередных курсов для лесничих становилось непосильной задачей.

Автор письма в редакцию «Лесного журнала» М. Г. Здорик, ставший слушателем курсов 1913 г., после их окончания «с головой ушел в опытно-экспериментальную работу» [14]. По месту своей службы в Лыковском лесничестве он инициировал посадки сосен, семена которых были привезены из самых разных губерний Российской империи. На основании получаемой информации о всхожести семян и росте деревьев делались выводы о районировании сосны и ее приспособляемости к различным природно-климатическим условиям. Опыты М. Г. Здорика заинтересовали ученых-лесоводов. После революции они продолжали ездить в Лыковское лесничество «любоваться рукотворными лесами Здорика, которые были длительное время объектом научных наблюдений ВНИИЛМа» [15, с. 12].

Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что значение дополнительных курсов для лесничих, проводимых на протяжении нескольких лет в Санкт-Петербургском Лесном институте, выходило далеко за пределы решения сугубо образовательных задач. Умело выстроенная форма не просто обучения, а именно общения со слушателями позволяла знакомить лесничих с передовыми достижениями лесоводственной науки, превращать их в апологетов самых передовых идей лесоразведения, лесопатологии, лесной генетики, почвоведения, метеорологии и других смежных дисциплин. Все это позволяло значительно повысить уровень профессиональной осознанности лесничих, дать им возможность опираться в своей практической деятельности на прочный научный фундамент.

Остается только сожалеть о том, что эта, безусловно, важная и перспективная идея имела в своем распоряжении столь непродолжительный от-

резок времени для реализации. Вместе с тем опыт проведения «повторительных» курсов показал, что подобного рода формат является востребованным и имеет, при соответствующей органи-

зации, большие перспективы. Эта форма ведения профессионально-образовательной деятельности активно использовалась в советское время и продолжает применяться сегодня.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «Гарант»: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 09.04.2026).
2. Шпека И. И. Опыт российской общественности в построении системы дополнительного образования в России (вторая половина XIX — XX века) // Научные дискуссии. 2025. № 2, т. 5. С. 65–70.
3. Тяпкин М. О. Организация службы и система подготовки кадров в лесном хозяйстве России в дореволюционный период // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 455. С. 138–151.
4. Бобров Р. В. Специалисты, которых нельзя заменить // Лесное хозяйство. 1996. № 4. С. 5–8.
5. Здорик М. По поводу повторительных курсов для лесничих // Лесной журнал. 1909. Вып. 4-5. С. 650.
6. Хроника // Лесной журнал. 1911. Вып. 9-10. С. 1532–1540.
7. Отчет по первым дополнительным курсам для лесничих в императорском Лесном институте в 1912 году // Лесной журнал. 1913. Вып. 1-2. С. 264–277.
8. Бейлин И. Г., Парнес В. А. Георгий Федорович Морозов (1867–1920 гг.). М., 1971.
9. Здорик М. Г. О вторых дополнительных курсах для лесничих при Санкт-Петербургском императорском Лесном институте в 1913 году // Лесной журнал. 1913. Вып. 9-10. С. 1525–1538.
10. О дополнительных курсах для лесничих в императорском Лесном институте в 1913 году // Лесной журнал. 1912. Вып. 10. С. 1324–1326.
11. Отчет по дополнительным курсам для лесничих при императорском Лесном институте в 1913 году (второй год) // Лесной журнал. 1914. Вып. 2. С. 255–272.
12. Отчет по дополнительным курсам для лесничих при императорском Лесном институте в 1913 г. (второй год) // Известия императорского Лесного института. Вып. XXVI. СПб., 1913. С. 29–46.
13. Сборник лекций третьих дополнительных курсов для лесничих 1914 г. Печатается под ред. проф. Г. Ф. Морозова. СПб., 1914.
14. Шальнов С. Лесничий Михаил Здорик // Дзержинское время: [сайт]. URL: <https://dzer.ru/13793-lesnichiy-mikhail-zdorik/> (дата обращения: 13.04.2026).
15. Бобров Р. В. Лесные культуры М. Г. Здорика // Лесное хозяйство. 1998. № 4. С. 12–13.

Статья поступила в редакцию 16.03.2026; одобрена после рецензирования 15.04.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 16.03.2026; approved after reviewing 15.04.2026; accepted for publication 22.06.2026.

Этнология, антропология и этнография

УДК 930.85:316.7

DOI 10.37386/2413-4481-2026-3-102-108

Татьяна Кирилловна Щеглова

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

ТРИ «ГУРТОПРАВКИ» И 249 «БУРЕНОК»: ПОДВИГ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ БОЛЬШОГО И МАЛОГО СОЦИУМА

Аннотация. Предметом исследования является память о героях труда в российском обществе. Сравниваются процессы их мемориализации и коммеморативные практики в контексте исторических событий 1930–2020-х гг. Анализ проводится на основе реконструкции подвига женщин-гуртоправок в годы Великой Отечественной войны, связанного с эвакуацией племенного скота из Украинской ССР в Алтайский край, и их трудовых достижений в племенном животноводстве региона в советское время. Определяется роль государственной политики памяти, ее влияния на практики памятования на региональном уровне.

Ключевые слова: память; мемориализация; Герои Социалистического Труда; трудовые достижения; Е. Ф. Бабич; А. Я. Дробот; М. К. Пархоменко; племенное животноводство; Алтайский край.

Tatiana K. Shcheglova

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

THREE “GURTOPRAVKI” AND 249 “BURENKI”: HEROISM AND EVERYDAY LIFE IN THE SOCIAL AND CULTURAL MEMORY OF NATIONAL AND LOCAL COMMUNITIES

Abstract. The article examines the memory of labour heroes in Russian society. It compares the processes of their memorialisation and the associated commemorative practices in the context of historical developments from the 1930s to the 2020s. The analysis reconstructs the wartime achievement of three “gurtopravki” – women responsible for driving and tending cattle herds – who evacuated 249 pedigree cows from the Ukrainian SSR to Altai Krai during the Great Patriotic War. The cows were affectionately referred to as “burenki,” a traditional Russian name for dairy cows. The study also considers the women’s subsequent achievements in pedigree livestock breeding in the region during the Soviet period. Particular attention is paid to state memory policy and its influence on commemorative practices at the regional level.

Keywords: memory; memorialisation; Heroes of Socialist Labour; labour achievements; E. F. Babich; A. Ya. Drobot; M. K. Parkhomenko; pedigree livestock breeding; Altai Krai.

В центре исследования находится память на локальном, региональном и государственном уровне о трех украинских женщинах, родившихся в Киевской области УССР и проживших всю жизнь на Алтае. Сюжет связан с их участием в эвакуации с запада – европейской части СССР – на восток – в Сибирь в годы Великой Отечественной войны и трудом животновода в мирное время. Традиционно эвакуация ассоциируется с масштабным перемещением промышленных предприятий и трудовым подвигом рабочих и служащих заводов. Но в случае с тремя участницами исторических событий речь идет об эвакуации племенных коров симментальской породы из Киевской области, охваченной войной, в тыловую Алтайский край. Сюжет большой истории связан со всенародным подвигом в годы войны и развитием племенного животноводства в СССР. Сюжет региональной истории и социально-культурной антропологии

связан с влиянием на развитие экономики, общества и культуры перманентных переселений в Сибирь и развитием полиэтнического локального социума.

Но предметом исследования выступают не сами исторические события, а память о них на уровне страны и региона. Ни исторический сюжет, ни память о нем не являлись предметом исследования. В статье рассматривается проблема сопряжения социальной памяти с исторической и национальной; локальной истории с большой историей в контексте происходивших кардинальных исторических событий 1940–2020-х гг. Одной из задач ставится определить значение государственной политики памяти в процессах памятования, мемориализации и коммеморативных практик регионального социума. Заявленный историко-антропологический подход опирается на полевые материалы историко-этнографиче-

ской экспедиции в Косихинский район в 2026 г. и материалы, выявленные в прессе и в Интернете. Исследованием охвачено более восьми десятков лет, в которые вошли годы формирования образа героев труда и состояние памяти о них. Это позволяет также определить степень влияния на процессы памятования общественно-политических событий, выпавших на 1940–2020-е гг. Они отличались масштабностью и кардинально меняли поведение государственной власти и российского общества. Важным является и сравнение советских практик выбора героев и процессов их героизации. Сформулированный комплекс задач позволил также обратиться к проблеме влияния зигзагов большой истории на локальные процессы мемориальной истории и трансляцию историко-культурного наследия. При решении указанных проблем привлекался арсенал концептуально-теоретических методов новых направлений исторических исследований – антропологии памяти, антропологии экстремальности, антропологии повседневности.

В ходе пересмотра пантеона героев советской эпохи в меморативной памяти и коммеморативных практиках осталось мало героев труда – передовиков производства, победителей соцсоревнований, орденоносцев. Память о них по-разному пережила периоды государственной политики памяти в отношении прошлого. Это можно рассмотреть на примере процессов формирования, затухания и возрождения памяти и коммеморативных практик о трех известных животноводах из одного села (Малахово Косихинского района) племенного советского хозяйства (Косихинский совхоз) – Евдокии Бабич, Анны Дробот, Марии Пархоменко. Все три были украинками родом из Киевской области. За свой труд в советское время они все получили ордена Ленина (1966 г.) и двое (Е. Ф. Бабич и А. Я. Дробот) стали Героями Социалистического Труда (1957 г. и 1966 г.). Это в советской наградной системе высшая степень признания – всего в СССР было 20 615 человек Героев Соцтруда, в Алтайском крае – 250.

Для советской эпохи они были хрестоматийными героинями с хрестоматийными трудовыми биографиями, в которых переплелись война и послевоенный труд, завершение которого совпало с окончанием советской эпохи.

Евдокия Федоровна Бабич родилась 16 августа 1913 г. в селе Пилипчи Березанской волости Киевской губернии в крестьянской семье. С четырех лет осталась без матери, окончила два класса, ра-

ботала в отцовском хозяйстве. В 1930 году умер отец. Остались с братом сиротами. В 1933 г. пришла работать в совхоз «Хмелевик», находившийся в соседнем селе Ново-Александровка. Работала звеньевой на выращивании сахарной свеклы, поваром, уборщицей. С 1937 года по приглашению зоотехника стала работать дояркой. За трудолюбие в 1940 г. была отправлена в Москву на Всесоюзную сельскохозяйственную выставку [1].

Дробот Анна Яковлевна родилась в селе Новая Александровка Переяславского уезда Полтавской губернии в семье рабочего. После окончания 2-го класса сельской школы в селе Черевки Березанского района Киевского округа Украинской ССР с апреля 1936 г. начала работать в животноводческом племсовхозе «Хмелевик», с 1938 г. – телятницей. В 1940-м участвовала во Всесоюзной сельскохозяйственной выставке (ВСХВ) в Москве вместе с Евдокией Бабич. После войны и до пенсии обе работали в животноводстве свеклосовхоза «Косихинский» Алтайского края, стали мастерами животноводства 1-го класса, с 1955 г. неоднократно участвовали в Выставке достижений народного хозяйства в Москве [2].

Типичность советской системы героизации проявляется в их рабоче-крестьянском происхождении из малообеспеченных семей, социальном «лифте» – от телятниц и доярок до животноводов 1-го класса, в самых высоких наградах и почестях за труд. Ценой за подвиг стало одиночество, они так и не смогли создать семьи в условиях войны. Это не было исключением для их поколения.

Триггером к их восхождению на советский Олимп трудовой славы стали военные события. Эвакуация племенного скота началась с первых дней войны с формирования гуртов из племсовхозов Киевской области для перегона их пешим ходом на восток. Руководил этим, как вспоминали участницы, профессор Николай Кравченко. Основными исполнителями стали незамужние девушки из семей рабочих совхозов от 20 до 30 лет. Их называли «гуртоправы» или «гуртоправки». Сначала формировали большие гурты скота по несколько гуртоправок на одно стадо. И начало пути шли большой колонной. Но в ходе передвижения собранный скот рассыпался на стада. Произошло это «после очередного обстрела вражеского самолета... Как-то днем фашистский самолет сбросил на стадо пару бомб да прошелся по нему из пулеметов. После этого несколько двигавшихся с колонной девушек-гуртоправок от нее отстали» [3]. Как вспоминали участницы, после первых

бомбежек стадо около 250 голов из племсовхоза «Хмелевицкий» погнали две девушки Евдокия Бабич 1913 г. р. (28 лет) и Анна Дробот 1920 г. р. (21 год). Второе стадо гнала из Шамраевского племсовхоза Мария Пархоменко 1920 г. р. (21 год). И дальше «Бабич, Дробот и зоотехник совхоза Мария Пархоменко продолжали путь». Про себя они говорили, что родом с «ридной неньки Украины». Как рассказывала А. Дробот, «сложили на повозки фляги и подойники, еще кое-какое немудреное имущество и пошли...» [3]. М. Пархоменко рассказывала: «Времени на раскачку не было. Что успели покидать в котомки, с тем и отправились в Сибирь, за 5 тысяч километров». Из воспоминаний селекционера племсовхоза «Косихинский» Зинаиды Федоровой: «Мне Мария Кондратьевна Пархоменко рассказывала, как в 1941 году ее срочно вызвали в райком: “Собирайся вместе со стадом в эвакуацию” – “Когда?” – “Да прямо сейчас – скот уже выгнали!” Нельзя было медлить ни часа. Никаких передышек – немцы шли по пятам. Мало того, что под обстрелы попадали, – надо было охранять животину от мародеров» [4].

Свою задачу гуртоправки видели в спасении симментальской породы: «племенное стадо – это же драгоценный генетический банк». В первые дни пути за стадами «позади, догоняя, катился орудийный гул». Наибольшее внимание они уделяли «коровам-рекордсменкам». Из рассказа М. Пархоменко: «Одна из рекордисток после отела давала по восемьдесят литров молока в сутки – представляете, как за ней надо было ухаживать? Эту корову на отдельной телеге везли, четыре раза за день ей давали немного пройтись для разминки» [4]. Поэтому, несмотря на то, что одна из «гуртоправок» была дояркой, другая телятницей, третья зоотехником, в газетных публикациях всех троих называют доярками. На протяжении всего пути, занявшего год времени (до июня 1942 года), им приходилось быть пастухами, доярками (коровы доились), телятницами (коровы телились), поярками (телят приходилось выхаживать) и скотниками. Они так и говорили: «В дороге коров нужно было кормить, мыть, поить, доить, принимать отёлы, охранять от мародёров».

Обстрелы и бомбежки сопровождалась агитацией. Анна Дробот вспоминала, что «фашисты сбрасывали на гурты вместо бомб листовки. В них призывали не угонять скот, не мучать себя – все равно, мол, зря, сулили награду». Как она пояснила, что «всё захваченное, что лежало впереди, они считали своим». После попыток агитации нача-

лись обстрелы. Из Березанского района Киевской области до зимы 1942 г. они треть пути скот гнали пешим ходом. Молоко при возможности сдавали в колхозы, обменивая на пропитание себе и животным. Поэтому и «на ночлег останавливались у сел, чтобы можно было не выливать молоко на землю, а сдавать на маслозаводы. Да и идти больше старались по ночам», а днем «ховались» в лесу [5]. И не только из-за обстрелов, но и из-за мародеров. Как говорили они: «Люди спасали коров, а коровы – людей», «чтобы добыть себе на пропитание в дороге, продавали надоенное молоко. А купленный хлеб делили между собой и животными. Несколько раз приходилось вброд переходить уже холодные по осени реки». В результате и доярки мучились от простуды, и животные болели [6]. Из-за переправ через остывающие осенью реки женщины простывали так, что многие потом так и не смогли стать мамами.

Поздней осенью добрались до Тамбовской области. Наступили холода. Остановились на территории сахарного завода с. Ново-Покровка. Перезимовали в его помещениях. Остановки около сахарных заводов позволяли подкармливать коров свекловичным жомом от сахарной свеклы. Весной после зимовки, как только стаял снег, перегнали стадо в Пензенскую область. В 300-километровом пути до станции Белинская Пензенской области коровы находились на подножном корме. На железнодорожной станции скот погрузили в вагоны для отправки в Сибирь. Коров и молодняк довели под разгрузку до станции Баюны (Баюново) Косихинского района (Алтайский край). Летом 1942 г. они прибыли в небольшой поселок Восход Косихинского свеклосовхоза. Удалось довести 249 головы породы; за время пути была потеряна одна корова. Как вспоминала Зинаида Михайловна Федорова: «Сюда они добрались изможденными, больными, но коров сохранили, и телят, родившихся в дороге» [7]. Их расположили на заимке села Украинское (ныне – пос. Украинский). «Гуртоправки» вспоминали: «Приехали не на готовое. До зимы пришлось самим сооружать коровники. На Алтае симменталки, выросшие в более благоприятных условиях, поначалу давали молока в пять раз меньше, чем на Украине» – по 500 литров молока. Но и о таких результатах «косихинские доярки до того только по радио слышали да в газетах читали» [6].

В последующие годы и с кормами было плохо, и зимние стойла для скота зачастую отсутствовали. Но уже в 1950 году Е. Ф. Бабич надаивала

в среднем от каждой коровы своей группы по 3 350 килограммов молока, в 1951 году – 3 420, в 1952-м – 4 157, а в 1953-м – по 4 493 килограмма. Достичь таких результатов до того на Алтае не удавалось никому. В 1952 году только от коровы по кличке Нежданка по второй лактации за 288 дней Евдокия Федоровна надоила 7 373 килограмма молока, а от коровы по кличке Левада по седьмой лактации – 8 111 килограммов [3]. Если сравнить с современными среднестатистическими показателями за 11 месяцев 2025 года надои на одну корову составил 6 460 кг.

На «киевщину они больше не вернулись», хотя им дали такую возможность. Объясняли они свое решение тем, что без своих коров, как они называли их ласково «буренки», три женщины родом с «Украины» возвращаться домой не хотели. Их адаптации в Сибири способствовало и то, что на Алтае они встретили украинцев и украинские села, сформировавшиеся в период добровольных столыпинских крестьянских переселений, как и украинская заимка поселка, где первоначально их разместили. В советской модели трудоустройства, где они получили признание, от тружеников требовался добросовестный труд с полной самоотдачей. Таким отношением к труду отличалось поведение передовых доярок. Так М. К. Пархоменко вспоминала: «Однажды я возвращалась из поселка Украинского в поселок Восход. Вдоль дороги, идущей на село Малахово, располагалось кукурузное поле. Кукуруза была высокой и стояла сплошной стеной, из нее доносились шорох и треск. Заинтересовалась, кто же там орудует? Вошла в кукурузу и увидела Анну Дробот, которая ломала стебли и укладывала их в кучу. Спрашиваю ее: “Что, не подвезли кукурузу?” А она отвечает, что, мол, кукурузу, скошенную комбайном и измельченную, такая-то коровка не ест и, чтобы не снизить удои, она ей носит целую кукурузу». В соответствии с советскими представлениями она дает такую оценку ее труду: «добросовестно и щепетильно относилась Анна Яковлевна к своей работе, и труд ее всегда окупался высокими результатами». Речь шла о советской системе моральных поощрений. В частности, А. Я. Дробот пять раз (1955, 1956, 1957, 1967, 1970 гг.) была участницей Выставки достижений народного хозяйства СССР, удостоена Большой и Малой серебряных медалей ВДНХ, награждена двумя орденами Ленина, орденом Октябрьской Революции, семью медалями за достигнутые в труде успехи, в 1966 г. присвоено звание Героя Социалистическо-

го Труда. Годы спустя в краевой газете «Алтайская правда» писали: «В советское время “Восход”, третье отделение совхоза “Косихинский”, называли “поселком героев”, потому что здесь жили многие орденосцы». Наряду с моральными поощрениями в советское время оказывалась материальная помощь: «Евдокии Бабич хозяйство поставило добротный дом, а Анне Дробот выделило квартиру. И коммуналку оплачивало, что было нормой в советское время» [3; 5]. Формировался образ советской доярки – передовика производства, как основы для героизации.

Пригнанный с Украины скот стал основой алтайского племенного совхоза «Косихинский». На эту породу возлагались большие надежды. Благодаря тому, что «гуртоправки» сумели довести всю документацию, содержащую исчерпывающие сведения о селекционной работе начиная с 1920-х гг., в Алтайском крае началась племенная работа. Украинские коровы симментальской мясомолочной породы отличались колоссальной продуктивностью молока. Порода оказалась оптимальной для пастбищ Алтая с отличным молоком, пригодным для производства сыров и сливочного масла. Но хуже переносили холода и жирность была меньше, чем у «аборигенных» алтайских коров, надои которых были в несколько раз меньше. Началась селекционная работа по созданию породистого алтайского стада крупного рогатого скота. Таким образом, Алтайский край получил возможности улучшения пород скота. В советское время Украинская ССР играла ключевую роль в племенном обеспечении животноводства всего Советского Союза. Племенной скот составлял до 29 % от общего поголовья КРС. С началом войны из Центральной и Восточной Украины на восток, по некоторым данным, было эвакуировано более 4 млн голов скота.

Сохранением уникального стада женщины придали мощный импульс алтайскому животноводству. В советское время в основе развития экономики лежала опора на собственные силы и ресурсы – селекционная работа была залогом успешности земледелия и животноводства. Производство носило замкнутый цикл – от собственной селекционной работы, собственного производства минеральных удобрений и сельхозтехники до получения урожаев и его переработки. В Алтайском крае было несколько крупных хозяйств в составе Алтайского треста племенных совхозов. Точное количество хозяйств варьировалось, но только в сфере молочно-мясного ското-

водства и свиноводства насчитывалось не менее 10–15 крупных специализированных племенных хозяйств [8]. В молочном скотоводстве совхозы занимались разведением и улучшением именно симментальской и красной степной пород. Косихинский совхоз был одним из флагманов по выращиванию племенного крупного рогатого скота и свиней, Малаховский специализировался на племенном животноводстве. Бывший экономист совхоза «Косихинский», а затем его директор А. Е. Татарников так характеризовал возможности племенного животноводства в Алтайском крае: «Наша зона косихинская имеет достаточно стойкое увлажнение и... в основе своей очень хороша для развития животноводства. Клевера здесь растут – мышь не пролезет, сенокосы, бобовые... Скот с Украины во время войны поступил в два свекло-совхоза – один в Троицком районе, другой в Косихинском. Украинские коровы имели изначально просто-таки колоссальную продуктивность. Они были записаны в Сельскохозяйственную энциклопедию. И от этих пород пошли коровы, которые попросту создали элиту будущего породного алтайского стада. Эти люди – Бабич, Дробот, Пархоменко – сумели не просто пригнать на Алтай с Украины отличный скот, но и здесь сохранить и породность его, и продуктивность. В наших условиях он не просто не потерял присущие ему ранее качества, но и стал приобретать новые... в дальнейшем ареал распространения этого племенного скота стал очень обширным. Особенно много принимали его в Казахстане, отправляли мы племенных бычков и на Украину, на их историческую родину. Где-то хранится карта, на которой лучиками расходятся от Косихи пути потомства украинских симменталок буквально по всем регионам Советского Союза. Основу всему этому заложили, конечно, Бабич, Дробот и Пархоменко» [3].

В 1990-е г. определяющими факторами развития национальной и социальной памяти о труженицах стала смена политических режимов и кардинальные перемены в экономической и социальной жизни общества. Была демонтирована советская экономика, включая племенное животноводство вместе с сетью племенных совхозов. В региональном сообществе память о том, что пригон украинского племенного стада положил начало нового направления в животноводстве Алтайского края, потеряла актуальность.

На государственном уровне на основе смены приоритетов формируется новая политика памяти, которая оказала влияние на меморативную

культуру. Смена приоритетов привела к девальвации ранее пропагандируемых «основополагающих» социалистических ценностей, связанных с трудом – «труд», «герой труда». Главный лозунг «Слава труду!» был снят с политической повестки. В начале 1990-х гг. был поднят вопрос об аннулировании советских наград и званий. Постсоветские политические процессы сопровождались формированием новой государственной политики памяти и пересмотром пантеона героев. Часть из них попала в зону забвения памяти, часть подверглась «переоценке» и была вычеркнута из памяти, часть была реабилитирована. В результате перезагрузки истории появились иные национальные исторические версии, к которым адаптировались и региональные версии. В них уже предлагались иные памятные места, исторические события и их участники; последовали изменения в меморативной культуре и процессах героизации и памятования большого и малого социума. В 2010-е гг. начался новый поворот: были внесены изменения в национальные исторические версии, вслед за которыми последовали корректировки процессов памятования как на уровне страны, так и регионов. В фокусе политических, меморативных и коммеморативных процессов вновь пересеклись история большого и малого социума, государственная политика памяти и процессы памятования локального сообщества.

Частью этих поворотов в большой политике были метаморфозы с памятью о жизни и подвиге Е. Бабич, А. Дробот, М. Пархоменко как передовиков труда, удостоенных высших советских государственных наград. Память о них прошла через ряд трансформаций. В 1990-е гг., судя по публикации корреспондента ТАСС Виктора Садчикова, память о труде героических женщин оказалась в зоне забвения. Когда в 1991 г. он заехал в гости к Евдокии Бабич, то «буквально лишился дара речи»: «Ей жить было не на что. За шестьдесят лет трудового стажа ей начислили всего пятьсот рублей пенсии, на тот момент – жалкие крохи. Меня потрясла ее робкая просьба: “Молочка хочется. Давно не пила”. Кинулся в магазин, а там пустые полки, хорошо, у соседей купил молока». Виктор Садчиков оставил тогда знаменитой доярке все свои запасы продуктов, которые взял с собой в поездку. А через несколько лет Герой Социалистического Труда ушла из жизни [4].

Затуханию памяти об их трудовом подвиге способствовал и тот факт, что «в 1991 году депутаты Верховного совета СССР всерьез обсуждали

законопроект об отмене звания «Герой Социалистического Труда». В. Садчиков написал очерк о Дробот и Бабич «Кому герои в тягость», который перепечатали центральные газеты страны. Повлияла и общественная оценка о безнравственности такой повестки. В результате на законодательной инициативе был поставлен крест. Но на местах многие рядовые герои труда – доярки, скотники, трактористы – оказались в забвении и нищете. В публикации «История одного снимка» в конце 1990-х г. В. Садчиков вместе с Андреем Каспришиным побывали в гостях у Анны Дробот. К этому времени Евдокии Бабич уже не было в живых. Вместе съездили на кладбище на ее могилу без памятника и оградки. В газете появилась фраза «Прости нас, Евдокия».

В 2010-е годы отношение к памяти о них изменилось. Региональный социум вернулся к традиционным способам памятования. К этому времени на малаховском кладбище уже покоились трое орденосцев – Евдокия Бабич, Анна Дробот, Мария Пархоменко. На деревенском погосте небольшого «поселка героев» были поставлены гранитные памятники со звездами Героев. По инициативе В. Н. Отмашкина (ООО «АПК «СОЮЗ»») возле школы была создана аллея Трудовой славы, где тоже увековечены имена Дробот и Бабич.

Решение об увековечивании памяти о подвиге рядовых доярок стало результатом инициативы сверху и инициативы снизу. Триггером изменений, происходящих в мемориализации труда, стало введение в государственную практику почетных званий. 29 марта 2013 года Указом президента была введена высшая степень признания достижений в труде – Герой труда Российской Федерации [9]. На уровне локального социума настроения выразил А. Е. Татарников: «К сожалению, добиться того, чтобы люди трудились, как когда-то Бабич и Дробот, мне кажется, теперь просто невозможно. Но и все равно я считаю, что наладить здесь животноводческую отрасль вполне можно. И я лично для лучших доярок и вообще животноводов учредил бы специальную премию имени Героев Социалистического Труда Евдокии Бабич и Анны Дробот. Они это действительно заслужили... Отношение этих людей к работе было самоотверженным, кроме как о своих коровах, они, считай, ни о чем больше и не думали. Их нам никак нельзя забывать». В 2015 г. на региональном уровне была установлена губернатором Алтайского края А. Б. Карлиным премия имени Бабич и Дробот «За верность профессии» для животно-

дов Алтай. На сайте губернатора было написано: «В пути доярки выхаживали коров как могли – кормили, доили, принимали отелы, зимовали. Мы сегодня представить не можем, что выпало на долю этих женщин. Бомбежки, обстрелы, горе и разрушения повсюду. Они думали не о том, как выжить. Они жили одним стремлением: сохранить великую ценность военного времени – высокопородных коров». Было принято, что присуждать премии «За верность профессии» в размере 125 тыс. рублей и вручать ее лауреатам памятный знак будут ежегодно. Первые награждения лауреатов прошли весной 2016 года [10]. Так в судьбе двух женщин при их жизни и после их смерти отразились зигзаги большой истории.

Сама премия в условиях изменения характера труда носит больше меморативный характер. Среди награжденных 2016 г. были заслужившие награды за труд в животноводстве в прошлом: доярка совхоза «Победа» полный кавалер ордена Трудовой Славы Лидия Брайт из Кулундинского района; Герой Социалистического Труда, почетный гражданин Алтайского края Мария Голубева (Бийский район); заслуженные работники сельского хозяйства Российской Федерации операторы машинного доения Валентина Бондарева («Сибирь», Третьяковский район) и Светлана Мащенко (колхоз имени Кирова, Шипуновский район), скотник общества с ограниченной ответственностью «Октябрьское» Александр Якунин (Зональный район) [11].

Подводя итоги, отметим, что память о подвиге трех женщин в военное и мирное время под влиянием исторических событий, сопровождавшихся изменением государственной политики памяти, по-разному отражалась в меморативном поведении регионального общества. На современном этапе она трансформируется в легенды и перерастает в культурную память – установление памятных знаков, создание сельской аллеи Трудовой славы, введение именной премии, газетные публикации. Пройденный путь – этап героизации трех «гуртоправов» за подвиг в годы войны и высокой для советского времени оценки трудового подвига «доярок», этап затухания интереса к их трудовым достижениям, этап посмертной «реабилитации» в 2010-е г. – демонстрирует силу влияния политики памяти на поведение регионального общества, его зависимость от зигзагов большой истории. Вместе с тем возрождение памяти, ее отверждение через памятные места и включение в нематериальное историко-культурное наследие показывает внутреннюю силу к рефлексии локального общества.

Большую роль в процессах памятования играет общество – журналисты, учителя, краеведы, исследователи. На современном этапе ими создаются информационные каналы. Примером является созданный группой энтузиастов-единомышленников в марте 2000 г. Международный патриотический интернет-проект «Герои страны» с целью популяризации боевых подвигов и выдающихся достижений труда [12].

Одновременно проведенный анализ показал, с одной стороны, хрупкость локальной памяти, ее зависимость от большой политики и ревизии национальных исторических версий. С другой стороны, она имеет большой потенциал для сохранения социальной памяти благодаря сельскому социуму. Можно говорить о положительной роли известного крестьянского консерватизма. Это проявляется в сохранении памяти о трудовых достижениях и людях труда в период «ниспровержения» социализма и внедрения новых ценностей (рыночная

экономика и либеральная повестка). Главный лозунг советской эпохи «Слава труду» включал в пантеон героев значительное число рядовых тружеников сельского хозяйства – доярок, поярок, трактористов, комбайнеров, скотников. В каждом муниципальном районе память о них в том или ином виде в последнее время актуализируется, в том числе возрождается интерес к следам советскости в сельском ландшафте. Трудовой темой было пронизано советское монументальное агитационно-пропагандистское искусство (скульптура, мозаичное панно, уличные лозунги) в населенных пунктах. Но материальная составляющая этой культуры остается в прошлом. Исследователи в последнее время осознали необходимость зафиксировать и сохранить визуальные символы ушедшего времени. Вместе с тем память о героях труда постепенно перемещается в нематериальное историко-культурное наследие, становится частью культурной памяти.

Список источников

1. Каргопольцев С. Евдокия Федоровна Бабич // Герои страны. Международный патриотический интернет-проект: [сайт]. URL: https://warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=19508 (дата обращения: 07.07.2026).
2. Кузоватов С. Дробот Анна Яковлевна // Герои страны. Международный патриотический интернет-проект: [сайт]. URL: https://warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=33566 (дата обращения: 07.07.2026).
3. Вся жизнь – работа // Алтайская правда. 2015. 23 октября. URL: <https://www.ap22.ru/paper/Vsya-zhizn-rabota.html> (дата обращения: 07.07.2026).
4. Целовала своих буренок... // Российская газета – Неделя. 2015. 5 ноября. URL: <https://altairegion22.ru/press-center/federalnye-smi-ob-altayskom-krae/tselovala-svoikh-burenok-rossiyskaya-gazeta-nedelya-sibir-6821-250-5-noyabrya-2015-g-.php> (дата обращения: 07.07.2026).
5. Много этносов – один народ: мы были, есть и остаемся // Алтайская правда. 2023. 15 марта. URL: <https://www.ap22.ru/paper/Malo-paydetsya-na-Altae-lyudey-kotorye-ne-znayut-legendarnyh-Evdokiyu-Babich-i-Annu-Drobot.html> (дата обращения: 07.07.2026).
6. Сказание о земле малаховской. Стадо коров и три девушки. URL: https://dzen.ru/a/Y_A2hKNEdzu6C4pW (дата обращения: 07.07.2026).
7. Архив ЦУИиЭ АлтГПУ. ИЭЭ Косихинский район 2025 г., Федорова (Лысенко) З. М., 1934 г. р., с. Малахово.
8. Племенные заводы. URL: <https://guides.rusarchives.ru/terms/69/13406/plemennye-zavody> (дата обращения: 07.07.2026).
9. Об установлении звания Героя Труда Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 29 марта 2013 г. № 294. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17769> (дата обращения: 07.07.2026).
10. В марте 2016 года назовут имена первых лауреатов премии имени Евдокии Бабич и Анны Дробот // Алтайская правда. 2015. 26 ноября. URL: <https://www.ap22.ru/paper/V-marte-2016-goda-nazovut-imena-pervyh-laureatov-premii-imeni-Evdokii-Babich-i-Anny-Drobot.html> (дата обращения: 07.07.2026).
11. Определены первые лауреаты премии губернатора «За верность профессии» имени Евдокии Бабич и Анны Дробот // Алтайская правда. 2016. 25 февраля. URL: https://www.ap22.ru/paper/paper_46440.html# (дата обращения: 07.07.2026).
12. Герои страны. Международный патриотический интернет-проект: [сайт]. URL: <https://warheroes.ru/about.asp> (дата обращения: 07.07.2026).

Статья поступила в редакцию 13.05.2026; одобрена после рецензирования 15.06.2026; принята к публикации 22.06.2026.

The article was submitted 13.05.2026; approved after reviewing 15.06.2026; accepted for publication 22.06.2026.

УДК 37(092)(571.150)

Михаил Александрович Демин

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, mademin52@mail.ru

К 75-ЛЕТИЮ ДОКТОРА ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА, ЗАСЛУЖЕННОГО РАБОТНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ВАЛЕРИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА БАРМИНА

Аннотация. В статье раскрыты основные вехи жизненного пути Валерия Анатольевича Бармина, показан его вклад в развитие высшего образования и науки в Алтайском крае. Основное внимание уделено деятельности В. А. Бармина в Алтайском государственном педагогическом университете и его исследованиям в области истории советско-китайских отношений.

Ключевые слова: Валерий Анатольевич Бармин; педагогический университет; история; востоковедение.

Michael A. Demin

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, mademin52@mail.ru

ON THE 75th ANNIVERSARY OF DR. OF HISTORICAL SCIENCES, PROFESSOR, HONORED WORKER OF HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION VALERY ANATOLYEVICH BARMIN

Abstract. The article reveals the main milestones of Valery Anatolyevich Barmin's life and his contribution to the development of higher education and science in the Altai Territory. The focus is on Barmin's activities at the Altai State Pedagogical University and his research on the history of Soviet-Chinese relations.

Keywords: Valery Anatolyevich Barmin; Pedagogical University; History; Oriental Studies.

Валерий Анатольевич Бармин родился 11 июня 1951 г. в селе Санниково Первомайского района Алтайского края в семье педагогов. Учительский стаж четырех поколений династии Барминых насчитывает в общей сложности более 400 лет и ведет свой отсчет с 1908 г., когда ее основатель, дед Валерия Анатольевича, Андрей Ильич Бармин приехал работать учителем в Сибирь из Тамбовской губернии. Он учительствовал в Змеиногорском уезде, был делегатом I съезда учителей Сибири. Родители Валерия Анатольевича, сельские учителя, продолжили служение великому делу просвещения. Его отец, Анатолий Андреевич, до призыва в армию работал учителем школы в с. Санниково Первомайского района, прошел через страшное горнило Великой Отечественной войны. Впоследствии его сын, профессор Бармин, в учебных курсах, просветительских лекциях и средствах массовой коммуникации будет неустанно говорить о значимости Великой Победы и необходимости прилагать максимальные усилия для сохранения памяти об этом эпохальном событии. В 1953 г. Анатолия Андреевича назначили директором школы поселка Казачий того же района. С тех пор семья Барминых, переехавшая на новое место жительства, играла ведущую роль в социальной и культурной жизни села. Благодаря усилиям депутата районного совета А. А. Бармина в поселок провели электри-

чество, было построено новое здание школы, по его инициативе здесь был воздвигнут памятник односельчанам, погибшим на фронтах Великой Отечественной войны, воплощено в жизнь много других важных и нужных людям начинаний.

Окончив в школе поселка Казачий семь классов, Валерий Бармин продолжил обучение в железнодорожной средней школе № 101 на станции Повалиха. Историей он увлекся рано, в младших классах школы. Значительную роль в этом сыграл старший брат Юрий, окончивший историко-филологический факультет Барнаульского пединститута. В доме была довольно большая библиотека, значительную часть которой составляли книги по истории России, древнего мира, зарубежных стран.

Почти вся педагогическая, научная и организаторская деятельность Валерия Анатольевича Бармина связана с Алтайским государственным педагогическим университетом. В ноябре 1971 г., демобилизовавшись из армии, он поступил на подготовительное отделение педагогического института. И с тех пор, за исключением учебы в аспирантуре и нескольких лет работы в комсомольских и партийных органах, В. А. Бармин трудится в Первом вузе Алтая. Надо уточнить, что начальное знакомство с Барнаульским педагогическим институтом состоялось еще раньше, в 1968 г., когда после окончания средней школы он предпринял первую попытку поступить на исторический фа-

культет БГПИ. Все профилирующие предметы им были сданы на «отлично», но по существовавшему в то время положению, абитуриентам школ, в которых не преподавался иностранный язык (о чем свидетельствовал прочерк в аттестате), автоматически, не экзаменуя, ставили «удовлетворительно». В результате – непроходной балл, служба в рядах Советской Армии, медаль «За воинскую доблесть». Как это ни покажется странным, но именно во время службы в армии сержант Бармин получил первые навыки лекторской работы. Он занимал в своей части должность помощника руководителя политзанятий, готовил и систематизировал материалы, которые затем замполиты рот использовали в работе с военнослужащими. Нередко, ввиду отсутствия того или иного офицера, ему самому поручали проведение таких мероприятий. Полученный опыт выступления перед солдатской аудиторией очень пригодится ему в дальнейшем.

Исторический факультет Барнаульского пединститута к тому времени готовил учителей по специальности «история и английский язык», поэтому демобилизованному сержанту, имевшему в аттестате прочерк по иностранному языку, предложили учиться на филологическом отделении. Среди слушателей-филологов В. А. Бармин выделялся глубокими знаниями и каким-то особым пристрастием к истории. Это заметил и оценил преподаватель кафедры истории И. М. Грицевский. Благодаря его настойчивости будущий студент был переведен в группу историков. Правда, для этого ему пришлось дать слово, что он догонит своих одноклассников по английскому языку. В результате за оставшиеся четыре месяца учебы на рабфаке он сумел освоить предмет, который остальные ребята изучали пять лет в школе.

Вскоре после сдачи вступительных экзаменов и зачисления на первый курс Валерий Бармин по поручению парткома института возглавил группу студентов-первокурсников филологического факультета на уборке урожая. Столь неожиданное поручение объяснялось тем, что он был членом партии, прошел армейскую школу и за время учебы на рабфаке проявил себя как ответственный и дисциплинированный человек.

Надо заметить, что курс, на котором учился Валерий Анатольевич, оказался незаурядным. Из 37 его одноклассников двое стали профессорами и докторами наук, а девять человек защитили кандидатские диссертации и работали преподавателями в различных вузах. Выпускниками этого курса были бывший ректор Алтайского краевого

института повышения квалификации работников образования, а затем проректор АГИК, доктор педагогических наук, профессор В. И. Матис; председатель Комитета по образованию и заместитель главы Администрации Алтайского края Г. П. Зырянов; заслуженный учитель Российской Федерации Н. Г. Скворцова; депутат Государственной думы А. И. Фокин и многие другие яркие личности.

После окончания БГПИ в 1977 г. В. А. Бармин работал инструктором в политотделе Краевого штаба студенческих строительных отрядов, инструктором отдела пропаганды и агитации Индустриального РК КПСС г. Барнаула. Однако настойчивое желание заниматься наукой приводит его в 1980 г. на кафедру истории Барнаульского пединститута, а потом – в аспирантуру Томского государственного университета.

В 1984 г. В. А. Бармин успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук, выполненную под руководством известного ученого-историка, талантливого воспитателя молодых исследователей С. С. Григорьевича. С тех пор он навсегда считает себя приверженцем томской научной школы.

С 1984 г. Валерий Анатольевич постоянно работает в Алтайском государственном педагогическом университете. За это время он избирался секретарем парткома института и деканом исторического факультета, 20 лет он заведовал кафедрой всеобщей истории. За эти годы значительно активизировалась исследовательская, методическая и просветительская деятельность кафедры, были защищены две докторские и пять кандидатских диссертаций, четыре из которых подготовлены под руководством юбиляра. При этом В. А. Бармин продолжал активно заниматься научными изысканиями, совершенствовать свое профессиональное мастерство. В 1996 г. он выиграл грант и прошел стажировку в США, в университете штата Мэриленд.

Многолетнее изучение истории международных отношений определило тему его докторской диссертации. Большую роль в этом сыграл переехавший в Барнаул из Казахстана известный востоковед В. А. Моисеев, который стал научным консультантом В. А. Бармина. Результат – блестящая защита диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук на заседании диссертационного совета Томского университета в мае 2000 г. В 2001 г. решением ВАК ему было присвоено ученое звание профессора.

В. А. Бармин – автор и соавтор восьми монографий. Две из них, положенные в основу докторской диссертации, посвящены малоизученным сюжетам взаимоотношений Советского государства и провинции Синьцзян Китая. Обе книги вызвали интерес и получили высокую оценку в научных кругах и у общественности России и за рубежом. Они находятся в крупнейших библиотеках нашей страны, ряда государств Азии, Европы и Америки. Монография «Советский Союз и Синьцзян в 1918–1941 гг. (региональный фактор во внешней политике Советского Союза» выдержала уже два издания [1]. В 2023–2024 гг. эта работа была переведена на китайский язык и издана крупным тиражом в Китае [2; 3]. Отдельные главы исследования опубликованы в Канаде и Казахстане. Труды ученого отличаются тщательностью отбора документальных данных, введением новых архивных материалов, новизной взгляда на уже известные факты и события. В общей сложности им опубликовано в зарубежных, центральных и региональных изданиях более 270 научных работ.

В 2014–2017 гг. группа алтайских ученых-востоковедов, в которую входил В. А. Бармин, выиграла несколько крупных грантов Российского фонда фундаментальных исследований: «Центральноазиатский регион в системе внешних отношений России и Китая: история и современность», «Революции 1917 г. в России и “национальный вопрос” (на примере центральноазиатских национальных окраин)», «Социально-политические процессы в Степном крае и Туркестане в период гражданской войны (1918–1921 гг.) и их отражение в исторической памяти населения государств постсоветской Центральной Азии». Результаты работы были опубликованы в виде крупных коллективных монографий: «Политика России и Китая в Центральной Азии во второй половине XIX – начале XXI в.» [4], «Этнополитические процессы в Центральноазиатских окраинах России в период революций 1917 г.» [5], «Гражданская война в Степном крае и Туркестане (1918–1921 гг.) и отражение данных событий в исторической памяти населения постсоветской Центральной Азии» [6]. В это же время коллектив, в который входил профессор Бармин, подготовил и издал сборник материалов «Этнополитические и этносоциальные процессы в центральноазиатских окраинах России в период революций 1917 г. и первые годы советской власти» [7]. Эти книги вызвали живой интерес научного сообщества в России и за рубежом.

С именем Валерия Анатольевича связаны заметные достижения в высшем профессионально-педагогическом образовании. Он успешно читает курсы «Новейшая история стран Европы и Америки», «История международных отношений и внешней политики СССР в 1917–1939 гг.», «История фашизма в Западной Европе», «Фальсификация истории Второй мировой войны: цели, задачи и методы», «Особенности исторического развития Синьцзяна в контексте туристского потенциала Большого Алтая». Актуальность авторских спецкурсов, разработанных и профессором Барминым, особенно проявляется в последние годы, когда процесс фальсификации истории Великой Отечественной войны набирает обороты.

В. А. Бармин осуществляет учебный процесс на высоком теоретико-методологическом и методическом уровнях. Преподавание ведется им с учетом современных научных подходов и концепций, содержание постоянно дополняется материалами российской и зарубежной историографии, документами центральных и региональных архивных фондов. Необходимо отметить несомненный лекторский талант профессора. Студенты на его лекциях получают не просто набор фактов и новую порцию знаний. Преподаватель умеет каждое свое занятие превратить в увлекательный экскурс в ту или иную историческую эпоху, раскрывает перед слушателями многоликий мир зарубежных стран, наполненный интереснейшими событиями и живыми персонажами.

Учебные курсы Валерий Анатольевич обеспечивает собственными учебными пособиями. Только за последние несколько лет он опубликовал пособия «Фашизм в Западной Европе» (1918–1945 гг.) [8] и «Фашизм в Западной Европе: Англия, Франция, Норвегия Бельгия (1918–1945 гг.)» [9]. Кроме того, в соавторстве им подготовлены учебные издания «История Синьцзяна» [10] и «Особенности исторического развития Синьцзяна и Монголии в контексте туристического потенциала Большого Алтая» [11].

Большое внимание профессор Бармин уделяет исследовательской работе студентов, осуществляет руководство выпускными квалификационными сочинениями бакалавров и магистерскими диссертациями будущих педагогов, готовит их к участию в научных конференциях, конкурсах и олимпиадах. Многие выпускники, прошедшие у него первичную школу исследовательской деятельности, связали свою дальнейшую жизнь с наукой. Валерий Анатольевич вносит существен-

ный вклад в подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации, осуществляя научное руководство аспирантами, соискателями и магистрантами. Под его руководством защищено 9 кандидатских и 27 магистерских диссертаций. Основная их часть была связана с изучением политики Советского Союза в китайской провинции Синьцзян. В результате сформировалась и продуктивно работает научная школа профессора Бармина: «Синьцзян в системе советско-китайских (российско-китайских) отношений». Сегодня ученики Валерия Анатольевича работают в Институте востоковедения РАН, Академии МВД РФ, в ряде других высших учебных заведений страны, в Администрации Алтайского края.

Валерий Анатольевич является членом диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Алтайском государственном университете. Он выступает рецензентом, экспертом и официальным оппонентом на защитах кандидатских и докторских диссертаций в научных и учебных организациях Барнаула, Томска, Омска, Новосибирска, Красноярска, Иркутска, Челябинска. Он также принимает активное участие в работе Ученого совета Института истории, социальных коммуникаций и права АлтГПУ.

В. А. Бармин с 1996 г. руководит учебной научно-исследовательской лабораторией «Россия и Восток», которая изучает влияние регионального фактора на становление и развитие российско-китайских отношений через призму анализа социально-политического, экономического и международного положения стран и территорий Центральной Азии: Афганистана, Западного Китая, Монголии и ряда республик бывшего СССР (Узбекистана, Таджикистана, Казахстана). Сотрудники лаборатории исследуют место и роль краев и областей российского приграничья (Алтайского края, Республики Алтай, Приморского и Хабаровского краев, Амурской области) в системе политических, экономических, этноконфессиональных и международных процессов. На площадке УНИЛ «Россия и Восток» опыт первичной исследовательской работы получают студенты и аспиранты ИИСКиП, проходят апробацию докторские и кандидатские диссертации.

Лаборатория активно сотрудничает с крупнейшими востоковедческими центрами за рубежом, является организатором крупных международных научно-практических конференций, ведет большую издательскую деятельность. Заведующий лабораторией постоянно участвует в круп-

ных международных научных форумах. Его доклады слушали ученые Англии, США, Франции, Китая, Монголии, Казахстана и ряда других стран. Об интересе зарубежных коллег к материалам исследований профессора Бармина говорит тот факт, что в 2019 г. он получил приглашение посетить Китай в составе делегации Дальневосточного отделения Российской академии наук и выступить с докладом перед китайскими коллегами, занимающимися проблемами экономического и социально-политического развития Западного Китая. В 2024 г. он получил новое, теперь индивидуальное приглашение посетить Китай и прочитать цикл лекций для ученых и сотрудников Института пограничных проблем, входящего в систему Академии общественных наук КНР. Состоявшаяся поездка и выступления перед китайскими коллегами стали еще одним важным этапом и в научной деятельности самого Валерия Анатольевича, и в развитии международных контактов нашего вуза. Свидетельством результативности такого сотрудничества стал ответный визит в Алтайский государственный педагогический университет представительной делегации китайских ученых-историков во главе с директором Института приграничных проблем АОН КНР академиком Сином, состоявшийся в ноябре 2025 г. Члены делегации приняли участие и выступили с докладами в организованном лабораторией «Россия и Восток» заседании круглого стола «Страны Центральной Азии в системе региональных и международных отношений в XIX–XX вв.»

В период с 2006 по 2010 г. В. А. Бармин работал заместителем начальника управления по образованию и делам молодежи Администрации Алтайского края, продолжая при этом заведовать кафедрой в педагогическом вузе. При его непосредственном участии в это время было разработано и реализовано несколько крупных программ, направленных на развитие и совершенствование системы общего и профессионального образования в крае. В их числе «Комплексный проект модернизации образования в Алтайском крае», «Подготовка квалифицированных рабочих кадров для различных отраслей экономики Алтайского края на 2008–2012 гг.»

Валерия Анатольевича отличают яркий коммуникационный талант и активная жизненная позиция. Годы учебы в вузе были не просто временем познания учебных предметов, но и периодом деятельного участия в студенческой жизни. В это время сформировались его качества лидера

и организатора. Особенно заметный след оставил В. А. Бармин в стройотрядовском движении. Уже после первого курса он был назначен краевым штабом ССО комиссаром краевого путинного отряда «Голубой меридиан», который выезжал для работы на рыбоконсервных предприятиях курильского острова Шикотан. Для командира этого отряда, однокурсника и друга Валерия Анатольевича, Владимира Ивановича Матиса, как и для самого комиссара, это было интересное, но очень трудное и ответственное поручение. Отряд численностью в 220 человек к месту своей работы добирался семь дней поездом до Владивостока, а затем еще три дня теплоходом до Шикотана. На предприятии студенты работали в две смены по 12 часов. Сам характер работы, связанный с травмоопасными процессами, сложные климатические условия на острове, организация питания большого коллектива и его досуга требовали от командира и комиссара высочайшей собранности и навыков управления людьми. Достаточно сказать, что в день прибытия отряда на Шикотан на соседнем острове Кунашир началось извержение вулкана Тятя. В результате на Шикотан две недели непрерывно сыпался пепел. Невозможно было нормально постирать и высушить белье, даже дышать на открытом воздухе было затруднительно. В этих условиях командиру и комиссару очень пригодилось то, что оба они прошли армейскую школу и, будучи в своих подразделениях младшими командирами, обладали необходимыми навыками управления людьми.

Итогом трудового семестра для «Голубого меридиана» стало то, что за весь период работы в отряде не было ни одного ЧП, а в родной институт он вернулся с переходящим Красным Знаменем, которое было завоевано в соревновании с отрядами Иркутска и Владивостока. Безусловной заслугой в этом успехе была работа комиссара. В следующих 1974–1975 гг. краевым штабом ССО руководство краевым отрядом «Голубой меридиан», численность которого теперь составляла более 700 человек, вновь было поручено В. И. Матису и В. А. Бармину. И отряд каждый год подтверждал высокий уровень производственной деятельности и общественно-политической работы. О качестве работы путинного отряда «Голубой меридиан» можно судить по тому, что более 80 % изготовленной продукции шло на экспорт в такие страны, как Франция, Федеративная Республика Германия, Англия.

Студент В. А. Бармин не ограничивался активным участием в стройотрядовском движении.

В это же время он со своими друзьями создал на факультете студенческий театр миниатюр «ХА-Хо-Хи», который пользовался успехом не только в институте, но активно выступал на площадках Барнаула и в районах края. Обучаясь на четвертом и пятом курсах, Валерий Бармин одновременно работал в качестве заместителя секретаря институтского комитета комсомола.

Портрет ученого, педагога и организатора образования будет не полным, если не сказать о том, что его творческие способности проявляются не только в профессиональной деятельности. Он пишет стихи, поет и сам сочиняет песни. Валерий Анатольевич стал одним из лауреатов конкурса педагогического университета «Две звезды», в котором выступали самые одаренные преподаватели и студенты нашего вуза.

За плодотворную учебную, научную, организаторскую и общественную деятельность В. А. Бармин награжден грамотами Министерства образования и науки, Администрации Алтайского края, краевого, городского и районного комитетов образования. В 2006 г. он был награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», а в 2012 г. ему было присвоено высокое звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации». В этом же году за заслуги в развитии народного образования в крае и большой вклад в воспитание учащейся молодежи Валерий Анатольевич был награжден медалью Алтайского края «За заслуги в труде». В числе наград юбилера есть медаль Святителя Макария «За усердие во славу Святой Церкви». Барнаульская Епархия вручила ему в 2024 г. эту медаль за то, что он уже более пяти лет является председателем государственной комиссии на выпускных экзаменах и защитах выпускных квалификационных работ в Барнаульской духовной семинарии.

Надежной опорой Валерия Анатольевича является его семья. Со своей супругой, Ольгой Геннадьевной, в 2026 г. они отметили 50-летний юбилей совместной жизни. Ольга Геннадьевна – учитель русского языка и литературы, заслуженный учитель Российской Федерации, за годы подготовки сначала кандидатской, а затем докторской диссертаций, написания монографий оказывала Валерию Анатольевичу неоценимую помощь и поддержку. Будучи профессиональным литератором, она выступала редактором и стилистом его публикаций. Одновременно она трудилась в одной из лучших школ города – в МОУ № 130 «Россий-

ско-американская экспериментальная школа». При длительном отсутствии мужа во время его учебы в аспирантуре, работы в библиотеках и архивах Москвы на ее плечах лежал основной груз по ведению домашнего хозяйства и воспитанию двух детей. Сыновья Валерия Анатольевича, Кирилл и Вадим, унаследовали его любовь к истории. Оба они окончили исторический факультет Алтайского государственного педагогического университета и защитили кандидатские диссер-

тации, а Ольга Геннадьевна уже привычно выступала редактором их текстов. К этому следует добавить, что она является автором стихотворных произведений, опубликованных в отдельном поэтическом сборнике.

Историческая эрудиция, коммуникабельность, ораторское мастерство, талант организатора, любовь к своему делу – отличительные качества Валерия Анатольевича. У него большие научные планы, его ждут новые проекты и ученики.

Список источников

1. Бармин В. А. Советский Союз и Синьцзян. 1918–1941 гг. (Региональный фактор во внешней политике Советского Союза). Барнаул: БГПУ, 1999. 189 с.
2. Бармин В. А. Синьцзян в советско-китайских отношениях 1941–1949 гг.: [на китайском языке]. Пекин; Montgomery (USA): Dixie W Corporation Publishing Montgomery, Alabama (USA), 2023. 202 с.
3. Бармин В. А. Советский Союз и Синьцзян 1918–1941 г. (региональный фактор во внешней политике Советского Союза: [на китайском языке]. Пекин, Монтгомери: Dixie W Publishing Corporation Montgomery, Alabama, USA., 2024. 289 с.
4. Политика России и Китая в Центральной Азии во второй половине XIX – начале XXI в. / И. В. Анисимова, В. А. Бармин, И. Б. Бочкарева [и др.]. Барнаул: АЗБУКА, 2014. 460 с.
5. Этнополитические процессы в центральноазиатских окраинах России в период революций 1917 г. / Ю. Н. Лысенко, В. А. Бармин, И. В. Анисимова [и др.]. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2017. 384 с.
6. Гражданская война в Степном Крае и Туркестане (1918–1921 гг.) и отражение данных событий в исторической памяти населения постсоветской Центральной Азии / В. А. Бармин, Ю. Н. Лысенко, И. В. Анисимова [и др.]. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2018. 384 с.
7. Этнополитические и этносоциальные процессы в центральноазиатских окраинах России в период революций 1917 г. и первые годы советской власти. Документы и извлечения / Ю. Н. Лысенко, В. А. Бармин, И. В. Анисимова [и др.]. Барнаул: АЗБУКА, 2016. 459 с.
8. Бармин В. А. Фашизм в Западной Европе (1918–1945 гг.): учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2023. Ч. I. 190 с.
9. Бармин В. А. Фашизм в Западной Европе: Англия, Франция, Норвегия, Бельгия (1918–1945). Барнаул: АлтГПУ, 2020. 106 с.
10. История Синьцзяна: учеб. пособие / И. В. Анисимова, В. А. Бармин, Ю. Н. Лысенко, А. В. Старцев. Барнаул: АЗБУКА, 2012. 2010 с.
11. Бармин В. А., Дьяченко Н. В. Особенности исторического развития Синьцзяна и Монголии в контексте туристического потенциала Большого Алтая: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2024. 221 с.

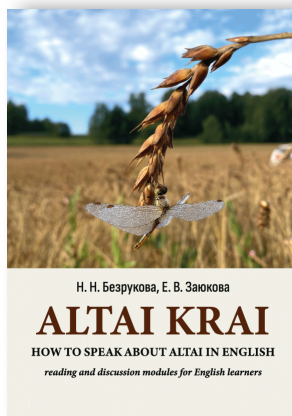
Издано в АлтГПУ



Барбашов, В. П. Немецкоговорящие страны: языковой и культурологический аспекты : учебное пособие / В. П. Барбашов. – Барнаул : АлтГПУ, 2026.

Данное учебное пособие предназначено для организации работы студентов третьего курса по дисциплине «Коммуникативный практикум немецкого языка». Цель пособия – изучение и закрепление лексического и грамматического материала о географическом положении, историческом становлении, экономическом и культурном развитии немецкоговорящих стран (Германии, Австрии, Швейцарии, Люксембурга, Лихтенштейна) на основе аутентичных лингвистических материалов, включая учебные фильмы из видеотеки лингвистического института.

Учебное пособие предназначено для студентов третьего курса очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).



Безрукова, Н. Н. Altai Krai. How to Speak about Altai in English: Reading and Discussion Modules for English Learners : учебное пособие / Н. Н. Безрукова, Е. В. Заюкова. – Барнаул : АлтГПУ, 2026. – 143 с. : ил.

Учебное пособие “Altai Krai. How to Speak about Altai in English: Reading and Discussion Modules for English Learners” предназначено для углубленного развития иноязычной коммуникативной компетенции и формирования у обучающихся умения говорить об Алтайском крае на английском языке. Пособие реализует краеведческий подход, позволяющий одновременно совершенствовать языковую компетенцию и углублять знания обучающихся об истории, культуре, природе и географии Алтая. Материалы пособия также способствуют реализации задач нравственного и гражданско-патриотического воспитания в части формирования у обучающихся представления о своей роли в сохранении и продолжении традиций региона, осознания сопричастности историческому процессу и развития интереса к культурному наследию своей малой родины.

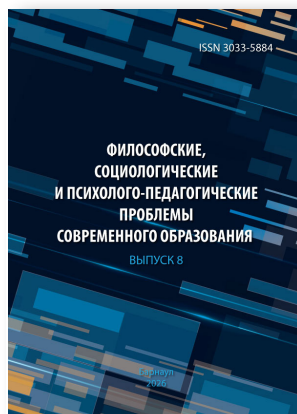
Пособие предназначено для студентов английского отделения по направлениям 45.03.02 Лингвистика: Перевод и переводоведение и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Оно также может представлять интерес для студентов исторического факультета, учащихся школ, переводчиков-экскурсоводов и всех, кто интересуется историей и культурой Алтая.



Сибирь в фокусе исторических и востоковедных исследований : сборник научных статей, посвященный 70-летию со дня рождения известного ученого, педагога, просветителя и общественного деятеля, доктора исторических наук, профессора Александра Владимировича Старцева (1956–2019) / под науч. ред. М. О. Тяпкина, А. А. Сизовой, О. А. Тяпкиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2026. – 232 с.

В сборник включены научные статьи, посвященные различным аспектам социально-экономической и культурной истории Сибири в контексте внутренней и внешней политики России. Сборник посвящен 70-летию со дня рождения известного ученого, педагога, просветителя и общественного деятеля, доктора исторических наук, профессора Александра Владимировича Старцева (1956–2019).

Сборник предназначен для специалистов в области отечественной исторической сибиреведения, а также всех, кто интересуется историей Сибири и сопредельных территорий.



Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы региональной научно-практической конференции «Духовные и культурные традиции народов России в современном воспитательно-образовательном процессе», 24 апреля 2026 г. Вып. 8 / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2026.

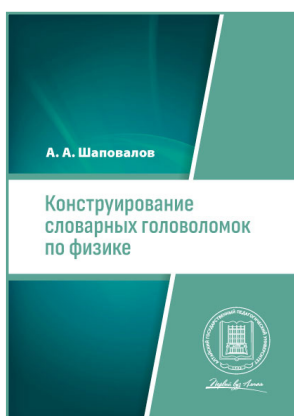
В выпуск включены материалы региональной научно-практической конференции «Духовные и культурные традиции народов России в современном воспитательно-образовательном процессе», состоявшейся 24 апреля 2026 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты. Выпуск состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические наработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.



Храмова, Т. Ю. Современные технологии обучения иностранному языку : учебно-методическое пособие / Т. Ю. Храмова. – Барнаул : АлтГПУ, 2026. – 85 с. : ил.

В учебно-методическом пособии описываются ключевые моменты основных современных технологий, которые используются в иноязычном образовании в настоящее время. Цель данного пособия – познакомить студентов с эффективными коммуникативно-ориентированными и когнитивно-ориентированными технологиями и показать способы их реализации на уроке иностранного языка. Пособие содержит вопросы для дискуссии, практические задания для развития необходимых компетенций обучающихся. Приложение включает схему анализа урока.

Пособие предназначено для студентов магистратуры, изучающих дисциплину «Современные технологии организации образовательного процесса», студентов бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), а также учителей иностранного языка.



Шаповалов, А. А. Конструирование словарных головоломок по физике : учебно-методическое пособие / А. А. Шаповалов. – Барнаул : АлтГПУ, 2026.

В пособии представлены словарные головоломки – кроссворды, чайнворды, задачи по физике и даны рекомендации по их конструированию. В небольшом количестве имеются головоломки по астрономии, технике, математике, химии.

Издание предназначено для студентов физико-математических и технических факультетов университетов, учителей физики, учащихся старших классов средних учебных заведений, изучающих физику на углубленном уровне. Пособие может быть интересно широкому кругу читателей.

Сведения об авторах

Айснер Лариса Юрьевна – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (г. Красноярск, Россия).

Винокурова Мария Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Ворохобов Александр Владимирович – доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Приволжский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия имени В. М. Лебедева» (г. Нижний Новгород, Россия).

Гусева Екатерина Максимовна – педагог-психолог, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 137» (г. Барнаул, Россия).

Демин Михаил Александрович – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Дудышева Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики, информатики, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

Ершова Татьяна Александровна – ассистент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (г. Барнаул, Россия).

Кравченко Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дифференциальных уравнений, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул, Россия).

Кузнецова Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил, Россия).

Линевич Любовь Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Лякишев Сергей Петрович – кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Марьина Ольга Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Наумов Олег Дмитриевич – кандидат философских наук, доцент, руководитель Единого проектного офиса, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (г. Красноярск, Россия).

Попова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института «Высшая школа государственного управления», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Москва, Россия).

Русина Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Рыгалова Мария Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и социологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (г. Барнаул, Россия).

Скорлупина Олеся Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Сухачев Егор Владимирович – аспирант 2-го курса, ФГБНУ «Федеральный исследовательский центр угля и углехимии Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Кемерово, Россия). Научный руководитель – Ермолаев Алексей Николаевич, доктор исторических наук, профессор, зав. лабораторией истории Южной Сибири, ФГБНУ «Федеральный исследовательский центр угля и углехимии Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Кемерово, Россия).

Тишкина Татьяна Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры археологии, этнографии и музеологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул, Россия).

Толокнев Иван Валериевич – доцент кафедры философии и истории Института управления и права, кандидат исторических наук, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» (г. Херсон, Россия).

Тяпкин Михаил Олегович – доктор исторических наук, доцент, проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник, ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования» (г. Москва, Россия).

Шорина Дарина Евгеньевна – кандидат культурологии, доцент кафедры археологии, этнографии и музеологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул, Россия).

Щеглова Татьяна Кирилловна – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой отечественной истории, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки

Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал

«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру, размещенному на сайте журнала,
и в обязательном порядке содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие **списка источников**, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректур авторам не высылаются. Авторские экземпляры не выдаются и не рассылаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 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 • 3 (68) •

Адрес редакции и издателя:

656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 11.09.2026 г. Дата выхода в свет 28.09.2026 г.

Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитур: Minion, Trebuchet.

Тираж 200 экз. Заказ № 44.

Отпечатано в ООО «Колибри».

656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
тел. 8(3852) 639-557.