

16+

ISSN 2413-4481

ВЕСТНИК

Алтайского  
государственного  
педагогического  
университета

2020

2 (43)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ

ПРОБЛЕМАТИКА

ИННОВАЦИИ

ПОДГОТОВКА К УРОКУ

ТРАДИЦИИ

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА

РЕФЛЕКСИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА

РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

ПЕДАГОГ

ВОСПИТАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2020**

**•2 (43)•**

## Вестник Алтайского государственного педагогического университета

• 2020 • 2 (43) •

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

### Редакционная коллегия выпуска

<b>Веретенникова Л.А.</b> , кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	<b>Крайник В.Л.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
<b>Веряев А.А.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	<b>Никитина Л.А.</b> , доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
<b>Визель Т.Г.</b> , доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	<b>Скопа В.А.</b> , доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
<b>Демин М.А.</b> , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	<b>Труевцева О.Н.</b> , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
<b>Колмогорова Л.С.</b> , доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);	<b>Холодкова О.Г.</b> , кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
	<b>Щеглова Т.К.</b> , доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

### Редакционный совет

<b>Лазаренко И.Р.</b> , доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);	<b>Нурғалиева А.К.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
<b>Антилогова Л.Н.</b> , доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);	<b>Отепова Г.Е.</b> , доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);
<b>Ван Жуй</b> , доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);	<b>Потапова М.В.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);
<b>Виерегг Х.</b> , Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);	<b>Смышляева Л.Г.</b> , доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);
<b>Дорожкин Е.М.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);	<b>Тухтасинов И.М.</b> , доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);
<b>Каракозов С.Д.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);	<b>Чен Куонинг</b> , Ph.D. (Тайваньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);
<b>Коротков А.М.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);	<b>Шарипов Ш.С.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)
<b>Маъмуров Б.Б.</b> , доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);	
<b>Мокрецова Л.А.</b> , доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);	

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-62181 от 26 июня 2015 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 (редакция от 18.07.2019 г.) по специальностям: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология (исторические науки), 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки).

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

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» 80817.

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Общая педагогика, история педагогики и образования

Афони́на М.В., Клевцова О.В. ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	7
Богославец Л.Г. ОПТИМИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	12
Бочарова Т.А. ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ .....	16
Брейтигам Э.К. СОХРАНЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	21

### Теория и методика профессионального образования

Аввакумова Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	25
Баева Е.В., Руденко А.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	29
Воронушкина О.В., Семенчина Е.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ .....	34
Кожанова Н.В. НАИМЕНОВАНИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫХ» ПРОФЕССИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	40
Кустова С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	45

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология

Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	53
Пилипчук Л.С., Жилкина Е.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	59
Русина С.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И РОЛЕВАЯ САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	67

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ****Отечественная история**

Дьяченко А.Ю., Телегин А.Н.  
РЕЦЕПЦИЯ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО РИМА В ПЕРЕПИСКЕ ИВАНА IV И КНЯЗЯ АНДРЕЯ КУРЬСКОГО ..... 75

Ерёмин И.А.  
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ПОМОЩЬ НАСЕЛЕНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ РУССКИМ ВОЕННОПЛЕННЫМ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ..... 79

Колокольцева Н.Ю., Валькова К.В.  
ВЛИЯНИЕ ОБЪЕДИНЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ 1820–1860-х гг. НА СТАНОВЛЕНИЕ ТОВАРИЩЕСТВА ПЕРЕДВИЖНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВЫСТАВОК ..... 84

Скопа В.А.  
СТАТИСТИЧЕСКИЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ В СТЕПНОМ КРАЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРАКТИКИ..... 90

Труевцева О.Н., Кожокар В.А.  
ИСТОЧНИКИ ИСТОРИИ МУЗЕЕВ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА ..... 95

**Этнография, этнология и антропология**

Куприянова И.В.  
ДОХРИСТИАНСКИЕ АРХЕТИПЫ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ СТАРООБРЯДЧЕСКОЙ РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ..... 101

Мамонтова О.С.  
ПИМОКАТНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В БАРНАУЛЬСКОМ ОКРУГЕ (УЕЗДЕ) В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв. .... 106

Подолько В.В.  
ДИНАМИКА ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ УАЛИХАНОВСКОГО РАЙОНА) ..... 111

Издано в АлтГПУ ..... 116

Сведения об авторах..... 118

Информация для авторов ..... 120

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37:004.896

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-7-11

М.В. Афонина, О.В. Клевцова

## ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Среди современных направлений совершенствования компетенций школьников, в частности ИКТ-компетенций, робототехника является одним из наиболее перспективных и востребованных обучающимися. Образовательная робототехника позволяет развивать инновационные идеи, партнерство, критическое и аналитическое мышление. Особенно актуальны возможности формирования навыков проектирования и моделирования. В данной статье рассматриваются наиболее распространенные робототехнические платформы, предназначенные для виртуального создания и программирования симуляторов роботов, проводится сравнение и анализ приведенных платформ. Выделяются достоинства и недостатки, потенциал их применения в образовании, оценивается их аппаратная составляющая, рассматривается область применения каждой платформы в сфере робототехники, для которой она наиболее эффективна.

*Ключевые слова:* робототехника, платформа, виртуальная среда, образование, роботы, Gazebo, MORSE, Simbad, V-REP, Webots, Lpz Robots.

M.V. Afonina, O.V. Klevtsova

## POTENTIAL OF APPLICATION OF VIRTUAL ROBOTICS IN EDUCATION

Among the modern areas of improving the competencies of schoolchildren, ICT competencies in particular, robotics is one of the most promising and top-demanded among students. Educational robotics allows developing innovative ideas, partnerships, critical and analytical thinking. The possibilities of developing design and modeling skills are particularly relevant. This article discusses the most common robotic platforms designed for virtual creation and programming of robot simulators. It compares and analyzes the given platforms. The advantages and disadvantages, as well as the potential of their use in education are highlighted, their hardware component is evaluated, the scope of each most effective platform in the field of robotics is considered.

*Key words:* robotics, platform, virtual environment, education, robots, Gazebo, MORSE, Simbad, V-REP, Webots, Lpz Robots.

В настоящее время робототехника является одним из самых востребованных направлений в развитии автоматизированных технологических систем и активно используется в таких областях, как медицина, телекоммуникация, военное и промышленное дело. В большей степени робототехнизированные механизмы направлены на замену людского труда, поскольку их использование обходится дешевле и является наиболее безопасным. В связи с этим становится вопрос острой необходимости подготовки кадров по данному

профилю. Это приводит к тому, что робототехника стала набирать популярность и в области образования. В последнее время в школах робототехнику активно внедряют в образовательный процесс, но пока только в качестве элективных курсов (курсов по выбору).

Образовательная робототехника понимается в педагогической литературе как новое междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее знания о физике, мехатронике, технологии, математике, кибернетике и ИКТ, по-



зволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества учащихся разного возраста [1]. Она направлена на популяризацию научно-технических знаний и повышение престижа инженерных профессий среди молодежи, развитие у молодежи навыков практического решения актуальных инженерно-технических задач и работы с техникой, проектной работы. Это инструмент обучения, который позволяет формировать навыки учеников посредством практического обучения (деятельностного), обеспечивает повышение мотивации к получению новых знаний в силу практической природы и интеграции технологий [2].

Никто не оспаривает большой потенциал образовательной робототехники в развитии познавательных и социальных навыков у учащихся на разных ступенях обучения, в формировании метапредметных результатов обучения. В ней видят хорошую возможность для поддержки обучения в области математики, технологии, информатики и других школьных предметов, междисциплинарной учебной деятельности. На протяжении последних двух десятилетий для повышения качества обучения и расширения возможностей взаимодействия между пользователями и объектами робототехники разработано множество комплексов робототехнических конструкций и конструкторов для образовательных приложений [3]. Наиболее распространенными образовательными робототехническими наборами на данный момент в России являются конструкторы компании Lego серии WeDo и Mindstorms. Однако не все школы могут позволить себе приобрести нужное оборудование. Для решения этой проблемы необходимо искать альтернативные варианты.

Развитие робототехники и технологий моделирования привело к появлению целого класса программного обеспечения – робототехнических симуляторов, особенную значимость которых в обучении робототехнике стоит подчеркнуть. Кроме того, в эпоху всеобщей цифровизации, в эпоху развития электронной образовательной среды виртуальные робототехнические платформы дают большие возможности для развития дистанционного обучения робототехнике, проведения онлайн-проектов для демонстрации школьниками своих навыков, организации соревнований, разработки совместных проектов.

Автором термина «виртуальная реальность» является Джерон Ланье – футуролог, популяризатор, композитор, концептолог, философ, диджераги: «Виртуальная реальность (среда) – это иммерсивная и интерактивная имитация реали-

стичных и вымышленных сред, т. е. некий иллюзорный мир, в который погружается и с которым взаимодействует человек, причем создается этот мир имитационной системой, способной формировать соответственные стимулы в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле в реальном времени» [4, с. 83].

Виртуальная среда – это технология трехмерного информационного взаимодействия человека и компьютера, реализующаяся с помощью комплексных мультимедиаоперационных средств [5]. Искусственно созданная обучающая среда позволяет моделировать те аспекты реального мира, которые недоступны для получения опыта взаимодействия с ними. Поэтому обучение в виртуальной среде однозначно обогащает процессы образования, самообразования и конструирования знаний.

При работе с виртуальными робототехническими средами явно проявляются их преимущества: можно получить интерактивные 3D-модели, максимально приближенные к реальности, но при этом с возможностью детальной проработки, делением на составные части, представления в виде отдельных частей; становится неактуальной проблема с нехваткой запасных частей конструктора, их утерей; в виртуальном пространстве можно имитировать любые учебные ситуации, можно моделировать площадки и рабочие поля, ускорять или замедлять время выполнения операций, отработать любые операции при недоступности работы с реальной моделью робота; сэкономить достаточно ощутимые средства для подготовки материальных ресурсов для отработки необходимых умений и навыков школьников по моделированию, конструированию и программированию.

Работа в виртуальной среде дает возможность развития полного спектра умений и навыков школьников в комплексе: проектирование, разработка модели, 3D-дизайн, осуществление абстрактных образов, управление роботами на различных 3D-полях, программирование и отладка функционала. При этом доступны разнообразные инструменты моделирования и графики, программирования, позволяющие развивать творческие способности учащихся, а также овладевать моделированием как методом познания.

Специфические дидактические возможности виртуальной среды мало изучены, но их потенциал неоспорим:

- Педагог имеет возможность работать с более богатой палитрой реальностей в идее образов второго порядка.

- Процесс обучения становится эффективнее за счет интенсификации познавательной деятельности.
- Виртуальная среда на сегодняшний день обладает широким спектром средств межличностных коммуникаций, создания обратной связи.
- Имеется масса различных имитационных сред для отработки навыков и умений, что позволяет добиться более полного понимания и усвоения материала, выбора более интересных и понятных школьнику визуальных образов. Кроме того, здесь заложен потенциал для создания условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – выбор цветовой гаммы, возможность увеличения деталей, озвучивание учебного материала, этапов сборки или выбранных компонентов конструирования и пр.
- Педагог получает возможность для создания индивидуальной образовательной траектории и темпа усвоения учебного материала.
- Возможность конструировать и творить, модернизировать саму виртуальную среду позволяет сохранять высокую мотивацию обучения в ней.
- Наличие возможности выбора шаблонов наряду с возможностью разработки своих элементов и операций расширяет потенциал применения виртуальных робототехнических платформ от среднего школьного возраста до старшего. Вот для дошкольников и школьников младшего возраста более приемлемы реальные, физические объекты для конструирования, нежели виртуальные.
- Появляется доступность учебного материала и элементов для конструирования и программирования в режиме 7/24.

Проведем обзор и анализ имеющихся на рынке образовательных робототехнических платформ, таких как Gazebo, MORSE, Simbad, V-REP, Webots, LpzRobots.

#### **Платформа MORSE**

MORSE – это универсальный симулятор для академической робототехники. Он ориентирован на реалистичное трехмерное моделирование малых и больших сред, внутри или вне помещений, с использованием от одной до десятых долей автономных роботов. Отличительной особенностью является реалистичная 3D-симуляция малых и крупных сцен с одним или десятками роботов. Симулятором можно полностью управлять из командной строки. Управление симуляцией производится скриптами на языке Python. Программа предоставляет набор роботов, стандартных сенсоров и предметов окружающей среды [6].

#### *Достоинства:*

- большое количество встроенных компонент (роботы, сенсоры);

- MORSE можно полностью контролировать из командной строки;
- возможность выбора степени реалистичности симуляции;
- поддерживает две разные стратегии обработки времени: наилучшее усилие, которое пытается поддерживать темп в реальном времени, за счет отбрасывания кадров при необходимости, или фиксированный шаг, обеспечивающий точность моделирования;

- имеется бесплатная версия.

#### *Недостатки:*

- управление возможно только при использовании языка Python;
- не поддерживает платформу Windows;
- у MORSE нет графического интерфейса пользователя;
- MORSE в первую очередь ориентирован на опытных компьютерных ученых;
- отсутствует литература на русском языке.

Напрашивается вывод, что данный продукт не пригоден для использования в образовательном процессе, так как по большей части ориентирован на опытных компьютерных ученых. Также отсутствие литературы на русском языке является большой проблемой при организации обучения школьников.

#### **Платформа Simbad**

Simbad – 3D-симулятор роботов, предназначенный для научных и учебных целей. Программа позволяет пользователям создавать собственные контроллеры роботов, изменять окружающую среду и использовать доступные сенсоры [7].

#### *Достоинства:*

- поддерживается различными ОС Windows, Linux и MacOS X;

- имеются бесплатные версии.

#### *Недостатки:*

- мало сенсоров;
- отсутствие готовых роботов;
- поддерживает только язык Java;
- отсутствие литературы на русском языке;
- проект не находится в активной разработке.

Несмотря на то, что продукт разработан исключительно для образовательных целей, он является не очень удобным, так как отсутствие литературы на русском языке является большой проблемой при обучении.

#### **Платформа Webots**

Webots – это симулятор роботов с открытым исходным кодом, который предоставляет полную среду разработки для моделирования, программирования и симуляции роботов.

*Достоинства:*

- точное моделирование физики – реалистичное моделирование основано на калиброванных моделях;

- Webots позволяет быстро создавать различные механические архитектуры роботов (сочлененные роботы, роботы на колесах, летающие, плавательные и модульные роботы);

- Webots предлагает несколько вариантов программирования для управления симулированными роботами (C, C++, Python, Java, MATLAB, ROS);

- мультиплатформенность (Windows, Linux, macOS и другие);

- имеется литература на русском языке.

*Недостатки:*

- основными недостатками Webots являются его стоимость и недоступность исходного кода для обычных пользователей. Это мешает экспериментаторам иметь точное представление о поведении симулятора [7].

Можно сделать вывод, что данный продукт не очень привлекателен для использования в образовательном процессе, в первую очередь из-за высокой стоимости, так как ограниченное финансирование учебного процесса является одной из ведущих проблем в современной школе.

**Платформа V-REP**

V-REP (Virtual Robot Experimentation Platform) – 3D-робосимулятор от швейцарской компании Coppelia Robotics. Данный пакет является, по высказыванию создателей, «швейцарским армейским ножом» среди других систем симуляции роботов, что, вероятно, является попыткой подчеркнуть многофункциональность данного комплекса. Среда позволяет использовать готовые модели роботов или создать своего робота и управлять моделью посредством программ. Платформа пропагандируется как самая многофункциональная в данной области [6].

*Достоинства:*

- шесть различных подходов программирования; процессы симуляции полностью настраиваемые, с шестью возможными подходами программного управления, способными работать сообща;

- имеется три версии установки: образовательная (EDU), триальная (EVAL) и плеер (player);

- поддерживается всеми основными ОС (Windows, Linux, MacOSX);

- является бесплатной;

- распространяется с открытым исходным кодом;

- имеется литература на русском языке;

- обладает реалистичной эмуляцией физики действий робота и позволяет управлять действиями робота, используя язык C++, Python.

*Недостатки:*

- не имеет встроенных алгоритмов, в том числе и интеллектуальных, для анализа результатов.

Программа прекрасно подходит для обучения школьников, так как для использования не обязательны фундаментальные знания робототехники, имеется образовательная версия, которая позволяет школьникам, студентам использовать бесплатно это программное обеспечение. Также имеется вся необходимая литература. Остается лишь неудобство в виде англоязычного интерфейса.

**Платформа Gazebo**

Gazebo – динамический 3D-симулятор роботов, способный точно и эффективно моделировать работу робота в помещении и на улице. Графика программы, схожая с графикой современных компьютерных игр, обладает высокой степенью точности моделирования физики движений робота. Симулятор предоставляет набор готовых роботов, набор датчиков и пользовательский интерфейс управления роботом [6].

*Достоинства:*

- большой набор готовых компонент (роботы, сенсоры);

- имеется возможность добавления своих компонент;

- имеются учебники на русском языке;

- бесплатная версия.

*Недостатки:*

- не поддерживается ОС Windows;

- интерфейс программы на английском языке.

Данный продукт подходит для образовательного процесса, так как имеется вся необходимая литература на русском языке, неактуальна финансовая составляющая, имеется возможность потренироваться на готовых роботах.

**Платформа Lpz Robots**

Lpz Robots – коллекция алгоритмов, симуляторов и инструментов. Включает в себя физический симулятор ode\_robots, базирующийся на физическом движке ODE (Open Dynamic Engine). Для визуализации используется библиотека Open Scene Graph. Симулятор идет вместе с готовыми компонентами, одними из которых являются готовые роботы (двух- и четырехколесные тележки и др.) и сенсоры (сенсор касания, лазерный сенсор, инфракрасный сенсор, камера и др.). Поддерживаются платформы Mac OS и Linux [6].

*Достоинства:*

- большое количество готовых компонент (роботы, сенсоры);

- возможность построения собственного робота из готовых компонент;

- имеются учебники на русском языке;
- отсутствует бесплатная версия.

*Недостатки:*

- нет поддержки платформы Windows;
- отсутствует документация.

Продукт не совсем подходит для обучения, так как не все образовательные учреждения могут позволить себе платную версию данной программы.

На основе проведенного нами сравнительного анализа сред трехмерной симуляции роботов и анализа отзывов на различных форумах можно сделать вывод, что наиболее подходящими в об-

учении школьников среди симуляторов являются V-REP и Gazebo. Оставшиеся из рассмотренных симуляторов менее привлекательны для применения в образовательной робототехнике для школьников из-за своей бедной функциональности, плохой документированности (или полного ее отсутствия) или общей заброшенности. Симулятор V-REP, на наш взгляд, наиболее привлекателен за счет более интуитивно понятного интерфейса и простоты работы с симулятором. К тому же для использования программы V-REP не обязательны фундаментальные знания в робототехнике.

### Библиографический список

1. Тузикова И. В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям // Школа и производство. 2013. № 5. С. 45–47.
2. Eguchi A. Educational robotics for promoting 21st century skills // Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems. 2014. Т. 8, № 1. С. 5–11.
3. Eguchi A., Reyes J. Engage and motivate non-computer science major undergraduates using educational robotics // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Las Vegas, 2008. С. 2572–2576.
4. Частиков А. А. Архитекторы компьютерного мира. СПб.: БХВ-Петербург, 2002. 384 с.
5. Носов Н. А. Образование и виртуальная реальность // Новый коллегийум. 2000. № 3. С. 40–43.
6. Литвинов Ю. В. TRIK Studio: среда обучения программированию с применением роботов // Материалы V Всероссийской конференции «Современное технологическое обучение: от компьютера к роботу»: сборник тезисов. СПб.: ЗАО «Полиграфическое предприятие № 3», 2015. С. 5–7.
7. Слива М. В. Современные платформы для преподавания робототехники // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 12–13 февраля 2015 года) / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. Ч. II. С. 516–518.

УДК 371:351.851

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-12-15

Л.Г. Богославец

## ОПТИМИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы оптимизации коммуникационного взаимодействия руководителя в педагогическом коллективе, уточняются роли коммуникативной компетентности руководителя, обозначается процесс принятия управленческих решений в структуре коммуникативного менеджмента.

*Ключевые слова:* образовательная организация, коммуникативная компетентность, позитивное взаимодействие руководителя.

L.G. Bogoslavets

## OPTIMIZATION OF COMMUNICATION INTERACTION IN THE PROCESS OF MANAGING THE TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article deals with the optimization of communication interaction between the head and the teaching staff, specifies the role of the communicative competence of the head, identifies the process of making managerial decisions in the structure of communication management.

*Key words:* educational organization, communicative competence, positive interaction of the head.

Современное социально-психологическое и эмоциональное напряжение в обществе актуализирует в управленческой деятельности руководителя организацию позитивного взаимодействия с коллегами, родителями обучающихся, реализацию разных по значимости и содержанию личностных позиций общения, выходящих из привычных социально-ролевых и коммуникационных стереотипов.

В этой связи формирование коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации (далее – ОО) при оптимизации процессов управления в формах межличностного взаимодействия, создания единой команды единомышленников, способности сохранять и обогащать позитивные тенденции изменений в условиях возрастающей конкуренции среди других ОО в городе, регионе выступает значимой и важной проблемой для каждого профессионального менеджера образования. Данная статья представляет материал из опыта работы, направленный на обогащение социально-психологической и коммуникативной компетентности руководителей ОО, повышение уровня их этического взаимодействия в коллективе, формирование позитивной направленности

коммуникации во всех процессах жизнедеятельности ОО.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что под педагогическим общением понимают профессиональное общение педагога с детьми, это общение имеет целью оптимизацию и интенсификацию целостного процесса воспитания и обучения, тогда как перед руководителем ОО в данном контексте обозначается сложная задача оптимизации образовательного пространства через создание комфортных условий (благоприятного эмоционально-психологического климата) для собственно педагогического общения всех субъектов организации, которое реализуется в разнообразных формах межличностного взаимодействия.

Данные формы предполагают наличие разнообразных стилей общения в субъект-субъектной системе межличностного взаимодействия, которые часто отождествляют со стилями руководства или лидерства, известными как авторитарный, либеральный, демократический, но в системе деятельности ОО наиболее приемлемы такие специфические стили руководства, как личностно-ориентированный, предметно-ориентированный, социально-ориентированный, учи-

тывающие степень проявления корпоративной, социальной ответственности руководителя ОО. Обозначенные стили управления позволяют продуктивно работать в команде, взаимодействуя со всеми субъектами деятельности, поскольку главным и значимым мотивом человека является его стремление достичь уважения и признательности со стороны людей, своих коллег.

Практика показывает, что большое значение руководителям следует придавать личностному приятию и осознанию важности коммуникационных целей, заинтересованности в успешности и конструктивности коммуникации в коллективе.

Согласно Дж. Равену, это называется ценностным компонентом управленческих действий и рассматривается как интегральный компонент поведения человека, управленца, при этом не отделяется ценностный фактор от способностей, т. к. ни один человек не станет тратить время на проявление инициативы, если цель, ради которой он работает, не выступает для него значимой и актуальной [1].

Практическая деятельность руководителя ОО доказывает важную управленческую позицию в том, что руководитель не только должен знать, что делать, но и обязательно иметь опыт того, как это делать, поскольку наличие этого знания уже само по себе означает возможность руководителя действовать определенным образом в разнообразных коммуникационных ситуациях и ролях.

Учитывая концепцию социального навыка Э.М. Короткова [2], мы считаем, что такая деятельность будет высокорезультативной, если она в наибольшей степени станет соответствовать контексту позитивной коммуникации. В данном аспекте руководитель ОО должен уметь организовать взаимодействие как внутри педагогического коллектива, так и между ОО и родителями обучающихся, социальными партнерами, общественностью, т. к. это взаимодействие позволит ему не только определять состояние стабильного функционирования, но и перспективы развития ОО.

В соответствии с данными позициями роль коммуникационной компетентности современного руководителя ОО высока. К числу таких компетенций следует отнести:

- умение давать и получать обратную связь;
- четко излагать свои мысли (выражать свое отношение к партнеру по общению так, чтобы быть понятным);
- слушать и слышать своего собеседника;
- становиться на позицию партнера по общению;
- уметь регулировать и разрешать конфликты в коллективе;

- поддерживать позитивный контекст межличностных отношений.

Этим умениям присущ универсальный характер, т. к. они позволяют адекватно оценивать ситуацию и выбирать наиболее подходящие технологии для развития творческих способностей, положительного потенциала, саморазвития членов коллектива в образовательном пространстве ОО при конструктивном коммуникационном взаимодействии.

Следовательно, оптимальному уровню коммуникативного управления должна соответствовать деятельность, ориентированная на цель, ее достижение, поскольку руководитель способен реализовать исходное действие подобающим образом лишь в соответствии с поставленной целью. В таблице 1 представлены основные формы коммуникации в педагогическом коллективе.

Приоритет позитивной направленности внутрикорпоративной коммуникации способствует эффективной управляемости коллективом, улучшению качества образовательных услуг, повышению ответственности. Для руководителя важно выработать оптимальные позиции реализации коммуникативных навыков и умений, связанных с процессом позитивной взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений, взаимовлияний делового общения в педагогическом коллективе:

- умение психологически верно и ситуативно обусловленно вступать в общение;
- психологически точно определить «точку» завершения общения;
- максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии управления;
- точно настраиваться на эмоциональный тон партнеров по деловому общению и коммуникации;
- прогнозировать по времени реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий [3, с. 4].

В этой связи с помощью формирования целевых установок в педагогическом коллективе ОО активизируется процесс межличностных и межгрупповых отношений, которые преследуют характер совместных социальных действий. Моделируя и организуя совместные социальные действия субъекты деятельности прямо или косвенно участвуют в разработке управленческих решений. В соответствии с общей теорией коммуникативного менеджмента любое управленческое решение, принимаемое руководителем ОО, проходит 3 стадии.

1. Руководитель уточняет суть проблемы, которую необходимо решить. В соответствии с этим предлагается целый цикл управленческих действий, которые необходимо реализовать, чтобы обозначить сущность данной проблемы: сбор информации, ее тщательный анализ, ее актуальность, определение комплекса условий, при котором проблема будет решена.

2. На основе полученных данных происходит выработка плана решения проблемы или «цепочки» тех задач, которые были поставлены на предыдущем этапе. Этот план включает разработку многочисленных альтернатив, сопоставление вариантов решения с имеющимися ресурсами и условиями.

3. Выполнение решения заключается в реализации оперативно-стратегических управленческих действий, связанных с развитием позитивного коммуникационного взаимодействия в коллективе ОО, и включает доведение решения до конкретных исполнителей, сроков, разработку системы показателей продвижения к определенному результату, а также организационные процедуры контроля за выполнением намеченного плана.

4. Вместе с тем вне зависимости от предлагаемого решения – масштабного или незначительного – успех или неудача во многом зависит от вовлечения в этот процесс коллектива ОО [4].

Таблица 1

**Оптимизация внутрикорпоративных и служебных коммуникаций в системе деятельности образовательной организации**

Критерии	Внутрикорпоративные коммуникации общения	Служебные коммуникации в коллективе
Формы коммуникации	Недирективный диалог, беседа, наблюдение, анализ деятельности	Директивные приказы, распоряжения
Чьи интересы представляют?	Основаны на интересах, потребностях педагогов, персонала ОО	Основаны на интересах и потребностях жизнедеятельности ОО
Обязательность	Трансляция положительного имиджа ОО: любовь к детям, профессии (обязательно – не обязательно)	Обязательное выполнение должностных инструкций
Содержание коммуникации	Действенность корпоративных ценностей: миссии, цели, образа ОО	Принятие служебной информации
Что формируют?	Командность, лояльность, сплоченность, установление традиций, устойчивость имиджа и репутации ОО	Управляемость, профессионализм, компетентность, должностные соответствия, подчиненность, корпоративная, социальная ответственность
На кого ориентированы?	На коллектив ОО	На определенные должности, функционал учреждения

Обозначим ряд моментов коммуникативного менеджмента, которые препятствуют достижению взаимопонимания и конструктивного взаимодействия в структуре педагогической деятельности:

- неверный выбор стратегии и тактики коммуникативного взаимодействия;
- несовершенство планирования деятельности;
- стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц, в результате чего нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;
- «одностороннее выспрашивание» – полузакрытая коммуникация;
- пренебрежение фактами в деятельности учреждения;
- критическое отношение к переменам, внедрению инновационных процессов [5].

Следует уточнить, что понятие «оптимизация» достаточно многофакторно и многопланово. В аспекте обозначенной нами проблемы категория оптимизации определяет совокупность комплекса взаимосвязанных мер, способствующих системному совершенствованию коммуникативного взаимодействия в процессе управления педагогическим коллективом ОО:

- создание благоприятного эмоционально-психологического климата;
- повышение эффективности коммуникативного взаимодействия в коллективе не любыми средствами, а наиболее выгодными (оптимальными – лучшими) для конкретной ситуации процесса делового общения и взаимодействия;
- реализация этических принципов менеджмента (кодекс профессиональной, деловой этики и т. д.);

- сочетание индивидуального и коллективного начала в управлении коллективом;
- создание бесконфликтной среды в учреждении;
- поощрение педагогов, персонала ОО в развитии необходимых навыков и знаний, особенно связанных с принятием решений в организации образовательного процесса, формировании коммуникативной компетентности;
- обеспечение педагогам и персоналу ОО равных прав и возможностей, справедливость в оплате труда, материальном и нематериальном стимулировании;
- обеспечение охраны труда и безопасности жизнедеятельности;
- соответствие управленческой деятельности существующим правилам и нормам коммуникативного менеджмента.

Оценивание оптимальности коммуникативного взаимодействия в структуре управления педагогическим коллективом включает обозначенные нами показатели, а также текущие и конечные результаты управленческой деятельности.

В этой связи реализация показателей оптимизации коммуникативного взаимодействия в структуре управления педагогическим коллективом создает новые возможности в системе деятельности ОО, обеспечивает высокий уровень удовлетворенности процессом труда всех членов коллектива, значительно совершенствует профессиональную самоорганизацию и повышение ответственности, стабильность и сплоченность команды единомышленников.

### Библиографический список

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление развития, реализация. М., 2002. 396 с.
2. Корпоративная социальная ответственность. М.: Юрайт, 2019. 428 с.
3. Богославец Л. Г., Давыдова О. И. Тайм-менеджмент в работе образовательных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2012. 124 с.
4. Тараненко А. И. Коммуникативный аспект в деятельности современных организаций // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики. 2015. № 6. С. 271–278.
5. Спивак В. А. Деловые коммуникации. Теория и практика. М.: Юрайт, 2017. 460 с.



УДК 373.1.013

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-16-20

Т.А. Бочарова

## ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

В статье представлены результаты основного государственного экзамена по обществознанию на территории Алтайского края в 2017–2019 гг. Проведен анализ результатов экзамена по содержательным блокам, что позволяет оценить базовые знания, необходимые для формирования гражданской ответственности. Выявлены содержательные пробелы у выпускников, негативно влияющие на формирование гражданской ответственности. Дана оценка эффективности основного государственного экзамена для определения уровня сформированности гражданской ответственности школьников.

*Ключевые слова:* гражданственность, обществознание, основной государственный экзамен, государственная итоговая аттестация, Алтайский край.

T.A. Bocharova

## ASSESSMENT OF THE LEVEL OF STUDENTS' MATURITY IN THE FIELD OF CITIZENSHIP THROUGH THE STATE EXAM IN SOCIAL STUDIES

The article presents the results of the state exam in social studies in Altai Krai in 2017–2019. The analysis of the exam results in informative blocks is carried out, which allows us to evaluate the basic knowledge necessary for the formation of citizenship. Substantial gaps have been identified among graduates that negatively affect the formation of citizenship. The evaluation of the effectiveness of the main state exam as the means for determining the level of formation of citizenship of students was given.

*Key words:* citizenship, social studies, main state exam, state final certification, Altai krai.

Патриотизм и гражданственность народа, прежде всего школьников, которым принадлежит будущее, является одним из важнейших условий экономического, социального и политического развития России, ее продвижения по пути демократии и строительства гражданского общества. Именно поэтому ключевыми положениями государственной политики в сфере образования являются воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданской ответственности и патриотизма [1]. Ориентация современной системы образования на формирование гражданской ответственности определяет актуальность нашего исследования.

Ключевым предметом в формировании гражданской ответственности современных российских школьников является обществознание. Так, «Концепция преподавания обществознания» и «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования по обществознанию» определили главной целью преподавания предмета «воспитание общероссий-

ской идентичности, гражданской ответственности, патриотизма, развитие у обучающихся понимания приоритетности общенациональных интересов, приверженности правовым принципам, закрепленным в Конституции Российской Федерации и законодательстве Российской Федерации» [2, 3]. Но, несмотря на наличие нормативно-правовых актов, устанавливающих и закрепляющих необходимость формирования гражданской ответственности на уроках обществознания, данный вопрос является плохо исследованным в современной педагогической науке в силу «молодости» предмета (обществознание как школьный предмет было введено в 2000 г.).

Впервые вопрос о роли и потенциале курса «обществознание» в воспитании патриотизма и гражданской ответственности был поднят Л.Н. Боголюбовым в конце 2000-х гг. [4]. В последующее десятилетие педагогами и учеными исследовались вопросы методики и средств формирования гражданской ответственности на уроках обществознания [5–7]. Но при этом клю-

чевым остается вопрос оценки сформированности гражданственности, а следовательно, и эффективности работы по ее формированию оставался вне поля зрения исследователей. В данной статье нами будет рассмотрена возможность оценки уровня сформированности гражданственности школьников посредством такой оценочной процедуры как основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) по обществознанию. Поскольку проведение ОГЭ

относится к полномочиям органа исполнительной власти в сфере образования субъекта РФ, то общероссийская статистика по экзамену отсутствует. Поэтому за основу анализа нами были взяты данные по Алтайскому краю.

ОГЭ по обществознанию не является обязательным, тем не менее носит массовый характер, являясь самым популярным среди необязательных экзаменов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Количество участников ОГЭ по обществознанию в Алтайском крае (2017–2019 гг.)**

Год	Количество участников (чел.)	Количество участников (% от общего числа участников)
2017	14 949	66,53
2018	15 067	63,46
2019	15 089	60,82

В таблице 1 показано, что на протяжении трех последних лет доля выпускников основной школы, сдававших экзамен по обществознанию в Алтайском крае, превышает 60 %. При этом процент участия выпускников в экзамене является крайне неоднородным по муниципальным образованиям Алтайского края – разбег составляет от 80 до 50 % общего количества выпускников. Учитывая массовый характер экзамена, его результаты позволяют экстраполировать выводы об уровне знаний и умений на всех выпускников, а не только на принимавших участие в экзамене.

Кодификатор элементов содержания для проведения ОГЭ по обществознанию содержит все элементы, включенные в федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования [8], в том числе и элементы, являющиеся базовыми для формирования гражданственности. Интегративный характер обществознания предполагает разбивку всех элементов по шести содержательным блокам-модулям. Наиболее значимые с точки зрения формирования гражданственности – сфера духовной культуры; социальная сфера, сфера политики и социального управления; право (см. табл. 2).

Таблица 2

**Элементы содержания основного общего образования по обществознанию, связанные с формированием гражданственности**

Блок-модуль	Элементы содержания, необходимые для формирования гражданственности
Духовная сфера общества	Мораль. Гуманизм, патриотизм и гражданственность
Социальная сфера	Социальная значимость здорового образа жизни; отклоняющееся поведение; опасность наркомании и алкоголизма для человека и общества; межнациональные и межконфессиональные отношения
Сфера политики и социального управления	Политические режимы; демократия и ее развитие в современном мире; участие граждан в политической жизни; выборы и референдум; политические партии и движения, их роль в общественной жизни
Право	Роль права в жизни общества и государства; гражданское общество и правовое государство; понятие прав, свобод и обязанностей; понятие правоотношений; признаки и виды правонарушений; понятие и виды юридической ответственности; Конституция Российской Федерации, основы конституционного строя Российской Федерации; взаимоотношения органов государственной власти и граждан; права и свободы человека и гражданина в России, их гарантии; конституционные обязанности гражданина; механизмы реализации и защиты прав и свобод человека и гражданина

Структура КИМ ОГЭ по обществознанию позволяет отслеживать усвоение содержания по блокам-модулям. При этом система статистических данных, накапливаемых в период проведения ОГЭ, позволяет проводить анализ, используя не только средние величины, но и данные с учетом уровня подготовки

учащихся, муниципального образования, типа образовательного учреждения и т. д. Основными показателями результатов сдачи ОГЭ являются средний балл, процент не преодолевших минимальный порог и процент высокобалльных результатов. Данные показатели по годам представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты ОГЭ по обществознанию в Алтайском крае в 2017–2019 гг.**

Показатель	Год		
	2017	2018	2019
Не преодолели минимального балла (в % от общего числа участников экзамена)	5,03	4,54	6,96
Средняя оценка	3,39	3,42	3,35
Количество выпускников, получивших оценку «5», (в % от общего числа участников экзамена)	4,75	5,45	3,51

Данные таблицы 3 показывают существенную дифференциацию в уровне подготовки выпускников Алтайского края по обществознанию. Результа-

ты являются еще более полярными при анализе результатов по содержательным блокам в разрезе уровня подготовки выпускников (табл. 4).

Таблица 4

**Решаемость заданий по содержательным блокам участниками ОГЭ с разным уровнем подготовки в 2019 г. (в %)**

Категории выпускников	Содержательные блоки					
	Человек и общество	Сфера духовной культуры	Экономика	Социальная сфера	Политика	Право
Получившие на экзамене оценку 2	48,81	46,9	50,08	34,49	22,8	37,95
Получившие на экзамене оценку 3	75,12	71,26	67,01	58,57	38,22	57,82
Получившие на экзамене оценку 4	90,68	96,41	80,07	74,49	64,82	73,62
Получившие на экзамене оценку 5	98,24	96,58	92,02	90,56	87,26	90,11
Среднее	77,3	73,7	69,7	61,8	46,3	61,3

В таблице 4 показано, что наиболее сложным для выпускников является содержательная линия «Политика», средний процент выполнения которой в 2019 г. составил ниже 50 %. Таким образом, критично низкие результаты освоения данного блока показали не только лица, не преодолевшие минимальный порог, но и выпускники, получившие на экзамене оценку 3. В совокупности обе эти категории составляют более 60 % участников экзамена. С точки зрения формирования знаний, необходимых для гражданственности, данный результат свидетельствует о неусвоении выпускни-

ками необходимых базовых знаний, прежде всего понятий «демократия», «гражданское общество», «правовое государство»; форм участия граждан в политической жизни; знаний высших органов государственной власти РФ.

Показательно, что менее 5 % выпускников смогли правильно соотнести высшие органы государственной власти РФ с соответствующими им ветвями власти, определить роль президента в системе разделения властей. Менее 1 % выпускников смогли привести два аргумента в защиту мнения, что в федеративном государстве разделение полномочий

между центральными и местными органами власти и управления имеет большое значение.

Большие затруднения вызвали также задания тестовой части, направленные на обращение к социальным реалиям в сфере политики и социального управления. Учитывая, что данное задание проверяет знание и понимание разных форм государства, умение по признакам, содержащимся в описании ситуации, определить политический режим, форму правления или государственного устройства, можно сделать вывод, что у более 60 % выпускников не сформирована приверженность к ценностям демократического правового государства в силу отсутствия соответствующих знаний. Аналогичный вывод можно сделать в отношении установки на активное политическое участие, поскольку результаты экзамена свидетельствуют о низком уровне знаний форм участия граждан в политической жизни в демократическом обществе, роли политических партий, сущности и значений выборов и референдума.

В таблице 4 показано, что средний уровень решаемости заданий по остальным содержательным блокам, за исключением блока «Политика», превышает 50 % и на критично низком уровне данные задания выполняют только слабые выпускники, получившие на экзамене оценку 2. Тем не менее

анализ результатов экзамена по этим блокам через призму формирования гражданственности также позволяет выявить ряд ключевых проблем.

Несмотря на то, что задания по содержательному блоку «Сфера духовной культуры» в среднем выполняется свыше 70 %, следует отметить низкий уровень владения понятием гражданственности, которое рассматривается в 8-м классе при изучении духовной сферы общества.

В учебнике под редакцией Л.Н. Боголюбова это понятие трактуется как «моральная ценность, которая выражает политическое и правовое положение человека, а также его моральную обязанность по отношению к Отечеству» [9, с. 248]. При изучении последующих тем, в том числе по политике и праву, возврата к данному определению и установление связей между понятием гражданственности и формами политического участия, правами и обязанностями граждан в рамках школьной программы не происходит. Кроме того, учитывая редкое использование термина «гражданственность» в повседневной бытовой речи, у учащихся возникают проблемы с его усвоением и пониманием. Эти выводы подтверждают результаты ОГЭ. Менее 15 % выпускников правильно отвечают на тестовые задания, основанные на суждениях о гражданственности как позиции личности (табл. 5).

Таблица 5

#### Примеры заданий по понятию «гражданственность» в ОГЭ по обществознанию

Пример 1	Верны ли следующие суждения о гражданственности как позиции личности? А. Гражданственность предполагает следование определенным нравственным принципам. Б. Сущность понятия «гражданственность» сводится к утверждению ценности человека как личности. 1) верно только А 2) верно только Б 3) верны оба суждения 4) оба суждения неверны
Пример 2	Верны ли следующие суждения о гражданственности как позиции личности? А. Гражданственность предполагает следование определенным нравственным принципам. Б. Гражданственность присуща любому гражданину государства. 1) верно только А 2) верно только Б 3) верны оба суждения 4) оба суждения неверны

Результаты ответов на задания по гражданственности являются максимально низкими для заданий с одним правильным ответом.

Важной составляющей гражданственности является знание и выполнение конституционных обязанностей граждан. Конституционные обязанности граждан РФ изучаются на обществознании в 9-м классе в рамках содержательного блока «Право». В целом усвоение знаний правового блока, как

показано в таблице 4, находится на приемлемом уровне. Но анализ ответов на задания с развернутым ответом позволяет утверждать, что усвоение конституционных обязанностей является зачастую формальным, без понимания сути и необходимости данных обязанностей. Так, одной из важнейших обязанностей в соответствии с Конституцией РФ является уплата налогов и сборов (ст. 57 Конституции РФ) [10]. При этом тренировочное тестиро-

вание по обществознанию учащихся 9-х классов, проводимое в октябре – ноябре 2019 г. в Алтайском крае, выявило, что только 7 % учащихся могут корректно объяснить смысл понятия «налог». Значительная доля учащихся считает коммунальные платежи разновидностями налогов.

Таким образом, основной государственный экзамен по обществознанию позволяет эффективно оценить уровень знаний выпускников, необходимых для формирования гражданской ответственности, выявить содержательные пробелы. Низкий процент выполнения заданий ОГЭ по содержательному блоку «Политика» вызывает серьезную тревогу, поскольку это ставит под угрозу реализацию целей обществоведческого образования и не позволяет

говорить об успешной подготовке выпускников «к выполнению типичных социальных ролей человека и гражданина». Учитывая преемственность базовых компонентов содержания обществознания в основной и старшей школе, выявленные у выпускников 9-х классов проблемы негативно влияют на уровень гражданской ответственности выпускников 11-х классов и студентов вузов. При этом необходимо отметить ограниченность ОГЭ как инструмента для оценки сформированности гражданской ответственности. Поскольку экзамен ориентирован на проверку знаний и умений, соответственно, такие важные компоненты гражданской ответственности, как ценностно-поведенческие установки, уровень социальной активности, не могут быть оценены в рамках ОГЭ.

### Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020 г.) // Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс.
2. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/> (дата обращения: 15.03.2020).
3. Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования по обществознанию (с изменениями на 7 июня 2017 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901895865> (дата обращения: 15.03.2020).
4. Боголюбов Л. Н. Роль курса обществознания в воспитании гражданской ответственности и патриотизма // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 4. С. 17–23.
5. Крицкая Н. Ф., Подавалова И. В. Процесс формирования гражданской ответственности на уроках истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 4. С. 4–9.
6. Мальцева Н. Н. Гражданско-правовое и патриотическое воспитание в системе уроков и внеклассных мероприятий // Научно-методический журнал «Педагогический поиск». 2018. № 5. С. 22–26.
7. Никонова А. В. Развитие гражданской позиции учащихся общеобразовательных учреждений в процессе изучения обществознания // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 257–260.
8. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания для проведения основного государственного экзамена по обществознанию. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 15.03.2020).
9. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / под ред. Л. Н. Боголюбова. М.: Просвещение, 2014. 255 с.
10. Конституция Российской Федерации. URL: <http://www.constitution.ru/> (дата обращения: 15.03.2020).

УДК 37.016:51  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-21-24

Э.К. Брейтигам

## СОХРАНЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема сохранения фундаментальности математического образования рассматривается как условие продолжения образования в течение жизни. В статье обосновывается, что фундаментальное математическое образование позволит воспитать самомотивацию обучающегося к образованию; будет способствовать формированию умения учиться, реализации развивающей функции математического образования, интеллектуальному расцвету личности.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, математическое образование, фундаментальность образования, утилитарный подход, самомотивация, умение учиться.

E.K. Breitigam

## MAINTAINING THE FUNDAMENTALITY OF MATHEMATICAL EDUCATION AS AN ESSENTIAL CONDITION FOR CONTINUING EDUCATION

The problem of maintaining the fundamental nature of mathematical education is considered as the condition for lifelong education. The article substantiates the idea that fundamental mathematical education will help cultivate the student's self-motivation for education; it will contribute to the formation of the ability to learn, the implementation of the developing function of mathematical education and the intellectual flowering of personality.

*Key words:* continuing education, mathematical education, fundamental education, utilitarian approach, self-motivation, ability to learn.

В настоящее время отмечается усиление внимания к непрерывному образованию как необходимому условию развития общества и производства, значительно возрастает интерес исследователей к данной сфере. Актуальность развития непрерывного образования отражена и в современных образовательных стандартах. Так, в действующем в настоящее время Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) написано, что лежащий в его основе системно-деятельностный подход обеспечивает, в частности, «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [1].

Идея непрерывного образования вошла в научную практику с середины 70-х годов прошлого века и стала одним из принципов реформирования современного образования в большинстве стран мира. Под непрерывным образованием чаще всего понимаются три основных направления:

- образование «в течение жизни» (lifelong learning);
- непрерывное профессиональное образование;
- образование взрослых.

В настоящее время все более востребованным является образование «в течение жизни», которое включает в себя два последующих направления.

Одной из причин усиливающейся необходимости непрерывного образования является «цифровизация» всех сфер современной жизни: от экономики до образования, медицины, искусства. Цифровая трансформация – это, без преувеличения, магистральное направление технологического развития промышленности. Современное промышленное производство использует цифровые и компьютерные технологии во всех аспектах своей работы. Практически все процессы, от непосредственного контроля и управления технологическим процессом до бизнес-планирования и документооборота, осуществляются в настоящее время с применением цифровых данных и цифровой инфраструктуры. Одним из главных условий возникновения цифровой экономики является процесс моделирования. Моделирование технологических процессов, построение сложных моделей и их последующая оцифровка – платформа создания цифровой экономики. Можно утверждать, что грамотные мате-

математические решения являются основой формирования цифровой экономики.

Для принятия верных математических решений нужны современные компьютеры, мощнейшее программное обеспечение и высококвалифицированные специалисты, имеющие фундаментальное математическое образование и готовые «учиться в течение жизни». При этом важнейшими условиями реализации непрерывного, в частности математического образования, является самомотивация человека к образованию и его «умение учиться».

Получив глубокое фундаментальное образование, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения [2, с. 93–94]. Именно фундаментальные знания обеспечивают человеку гибкость, способность к быстрому овладению новой технологией, возможность переучиваться, быть готовым к работе в ситуации неопределенности. С другой стороны, фундаментализация образования является самым значимым фактором профилактики ошибочных решений в мире сложнейших современных технологий. Именно фундаментальные ошибки разработчиков нередко ведут к техногенным катастрофам.

Всей историей развития образования доказано: страна, которая хотела бы адекватно отвечать серьезнейшим вызовам времени, должна опираться в первую очередь на хорошее математическое и естественно-научное образование, иначе нет у этой страны будущего.

Отметим, что проблема фундаментализации образования в современном мире в настоящее время выходит на первый план. Это связано с лавинообразным ростом потока информации, которую невозможно всю освоить за достаточно короткое время обучения в школе и вузе. Важно научить работать с информацией: научить поиску, анализу, систематизации, применению. Задача фундаментального образования состоит в обеспечении оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создания внутренней потребности человека в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни. В качестве основы фундаментализации провозглашается создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, дол-

гоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Нельзя сказать, что требование фундаментализации образования в настоящее время игнорируется. Принятие ФГОС, выделение в них универсальных учебных действий и метапредметных результатов обучения – это движение в направлении фундаментализации. При этом явно прослеживается тенденция перехода от фактологической формы обучения к методологической. Введение компетентностной модели образования в вузах также находится в этом русле. Однако практика реализации ФГОС как в школе, так и в вузах свидетельствует о преобладании утилитарной тенденции в образовании.

Обращаясь к математике, отметим: специфика математики состоит в том, что реализация гуманистической (просвещенческой) тенденции невозможна без определенного, пусть минимального, набора фактологических знаний: аксиом; базовых математических понятий, включая знания их определений и умения привести примеры и контрпримеры; знания доказательства тех теорем, которые являются краеугольными в некоторой математической теории. Выделение такого базового ядра школьного и вузовского курсов математики для любого профиля и уровня является необходимым требованием для сохранения фундаментальности математического образования. Наряду с достижением этих «обязательных результатов обучения» важно заботиться о сохранении единого образовательного пространства в стране, развивающем характере математического знания и дальнейшем умственном совершенствовании личности средствами математики.

В настоящее время при обучении, как в школе, так и в вузе, как уже отмечалось, реализуется утилитарный (прагматический) подход, который предполагает конкретную постановку дидактических целей и четкую связь каждой частицы знания с ее практическим применением в ближайшем будущем. Утилитарная тенденция – это стремление к удовлетворению субъектно-прагматических запросов учащихся к профессиональному образованию, обусловленное потребностью общественной практики в хорошо подготовленных специалистах. И эта тенденция усиливается, что подтверждается, в частности, стремлением министерства просвещения РФ ввести профилизацию обучения, начиная с ос-

новной школы. Указанная тенденция имеет явную социальную значимость, но эта значимость сиюминутная, зачастую без дальнейшей перспективы.

В утилитарной системе образования преподавателю остается роль передаточного звена в информационной цепи от педагогической науки и чиновников образования к обучающимся, формально выполняющего требования стандартов. При развитии такого образования сложно реализовать задачи самомотивации человека к образованию и его «умение учиться», так как деятельность преподавателя жестко регламентируется инструкциями, обязательными учебно-методическими комплексами и превращена в потребителя приемов, методик и технологий. В таких условиях практически невозможно развитие творческого потенциала педагога, происходит уничтожение культуры педагогического труда, в которой главным является учет психологических особенностей обучающегося, развитие его интересов и способностей.

В противовес утилитарной тенденции в образовании просвещенческая (гуманистическая) тенденция ориентирована на принятие ценности знания безотносительно его сиюминутной практической пользы, на развитие личности обучающегося, создание условий для реализации творческого потенциала как обучающегося, так и преподавателя. Развитие личности в процессе обучения предполагает ориентацию обучающегося на творческую деятельность, постановку обобщенных целей. Реализация просвещенческой тенденции в образовании способствует сохранению фундаментальности образования, его универсальности, которые были свойственны традиционной российской модели образования.

При описании влияния математического образования на развитие общества преподаватели математики школ различного типа и уровней, средних специальных образовательных организаций и высших учебных заведений отмечают необходимость реализации развивающей функции обучения, направленной на развитие логического мышления; развитие творческого потенциала личности; ориентацию на стратегические перспективы как базиса технического прогресса и экономического развития; видение многообразия широкого применения математических моделей [3]. Реализация развивающей функции обучения математике возможна только в рамках гуманистического подхода, отвечающего требованию фундаментализации образования.

Отмечаемая в настоящее время тенденция к сокращению времени, отводимого на изучение

математики в технических вузах и в педагогическом образовании при подготовке бакалавров по направлениям «математика и информатика», «физика и информатика», «математика и физика», и ряд других причин привели к тому, что при обучении математике не уделяется достаточного внимания математической теории (определениям понятий, формулировкам и доказательству теорем, выделению методов решения задач и т. д.). Такое обучение математике не создает условия для научения студента думать, не развивает его личность средствами математики. На практике мы видим, что происходит снижение уровня подготовки обучающихся как в школе, так и вузах по математике. Они не могут объяснить, а тем более обосновать свои решения в предметной области «математика», предпочитают работать «по образцу», поэтому ни о каком осмысленном применении математического знания в таких условиях говорить не приходится. Следовательно, у обучающихся теряется интерес к математическому знанию, не развивается стремление к развитию собственных математических способностей, продолжению образования в этом направлении.

Большое значение в реализации развивающей функции математического знания и понимании фундаментальности математического знания имеет формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) и компетенций. При обучении математике важнейшим из них является действие математического моделирования. Метод математического моделирования, с одной стороны, является методологической основой математики как науки, а с другой стороны, служит универсальным методом изучения реального мира с помощью математики.

О возрастающей роли метода математического моделирования пишет В.П. Ильин: «Математическое моделирование призвано стать третьим орудием познания, наравне с теоретическими и экспериментальными исследованиями, а также явиться реальной производственной силой и средством качественного повышения производительности труда в эпоху реиндустриализации и нового экономического уклада» [4, с. 4].

Для понимания и успешного применения метода математического моделирования необходимо учитывать специфику математического знания: высокий уровень абстрактности, наличие специального и в то же время универсального символического языка, строгая логика построения теоретического материала, требование доказательности утверждений, глубокая взаимосвязь всех разделов.



Процесс формирования соответствующего действия начинается уже с 5-го класса, но постижение обучающимися сути самого метода математического моделирования растянуто по времени, включая обучение в высшей школе, и требует постоянного внимания со стороны преподавателей не только математики, но и других дисциплин. Важно также в процессе обучения математике, как в школе, так и в вузе, с целью

создания условий для последующего непрерывного образования уделять специальное внимание применению метода математического моделирования при реализации межпредметных связей. Именно в этих условиях с наибольшей полнотой проявляется роль математики, ее возможности для оценки реальных ситуаций, в частности прогнозирование развития пандемии различных инфекций.

### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 06.02.2020).
2. Образование, которое мы можем потерять: сборник / под общ. ред. В. А. Садовниченко. М.: МГУ, 2002. 288 с.
3. Брейтигам Э. К., Кулешова И. Г. Факторы реализации развивающей функции математики при обучении в школе и вузе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 2А. С. 167–176.
4. Ильин В. П. Математическое моделирование. Ч. I. Непрерывные и дискретные модели. Новосибирск: РАО СО. Институт вычислительной математики и математической геофизики, 2017. 429 с.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 37.016:811.161.1

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-25-28

Е.А. Аввакумова

## ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлены приемы формирования функциональной грамотности у иностранцев, изучающих русский язык. Функциональная грамотность – актуальный на сегодняшний день термин как в школьном образовании, так и в вузовском. Однако при обучении русскому языку как иностранному в стандартах и программах формирование функциональной грамотности пока не учитывается. Но опыт обучения иностранцев показывает, что это необходимая компетенция, которая помогает инофонам не только выучить иностранный язык, но и быстрее адаптироваться в другой стране. В статье представлены 2 текста и задания к ним, формирующие функциональную грамотность.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, PISA, русский язык как иностранный, сплошной и несплошной текст, инофоны.

E.A. Avvakumova

## FORMING FUNCTIONAL LITERACY WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the methods of forming functional literacy of foreigners studying the Russian language. Functional literacy is a term which is currently relevant for both school education and higher education. However, the formation of functional literacy is not considered in the programs and standards, though the experience of teaching foreigners shows that this is a necessary competence that helps students learn a foreign language and adapt to change in a foreign country. There are two texts and the tasks helping to form functional literacy shown as a sample in the article.

*Key words:* functional literacy, PISA, Russian as a foreign language, continuous and incomplete text, foreign learners.

О функциональной грамотности в нашей стране заговорили после оглашения результатов PISA в 2000 году. Результаты российских школьников оказались по меньшей мере настораживающими. Об их причинах писали тогда очень много, в том числе подробно анализировалось понятие грамотности чтения, например в работах А.Г. Каспаржака и Г.С. Ковалевой [1, 2]. «Умение читать, – пишет Г.С. Ковалева, – уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения» [2, с. 2]. Все вышесказанное говорит об актуальности нашей работы. Новизна статьи заключается в том, что мы предлагаем конкретные

тексты для иностранцев, изучающих русский язык, и задания к ним, формирующие функциональную грамотность.

Вообще понятие «функциональная грамотность» (наряду с функциональной неграмотностью) появилось в педагогике в конце 60-х годов XX века и со временем претерпело различные изменения в понимании, о чем пишет в своем исследовании Н.Р. Сурмава [3, с. 23]. Надо сказать, что и на современном этапе понимание функциональной грамотности сильно разнится, достаточно просмотреть многочисленные статьи, в названии которых упоминается данный термин, чтобы убедиться в этом.

В понимании функциональной грамотности мы идем за А.А. Леонтьевым: «Функциональная грамотность – способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 122].

Учебники русского языка практически не предлагают детям на уроках алгоритмы деятельности, сходные с теми, которые представлены в типичных заданиях PISA. Однако издательство «Просвещение» выпускает интересные учебные пособия по формированию функциональной грамотности [5].

Вопросу формирования функциональной грамотности при обучении русскому языку как иностранному (и обучению иностранному языку в целом) уделено гораздо меньше внимания. Среди качественных работ мы можем отметить статьи И.М. Моисеенко и Е.Г. Таревой [6, 7]. Авторы по-разному понимают функциональную грамотность, однако работа И.М. Моисеенко нам ближе. Она рассказывает о проблеме развития навыков функциональной грамотности русскоязычных учащихся Эстонии, описывает учебные материалы, способствующие развитию функциональной грамотности. При разработке своих учебных материалов автор опирается на задания PISA, т. к. заинтересована в том, чтобы русскоязычные учащиеся сдавали международный тест успешно.

Конечно, при обучении иностранному языку тесты PISA интересуют преподавателя в последнюю очередь. Но компетенции, в которых очень часто заинтересованы учащиеся, изучающие иностранный язык, очень похожи на компетенции, сформированность которых проверяет PISA: умение человека применить полученную информацию на практике. Особенно в подобных компетенциях заинтересованы обучающиеся, которые учатся в другой стране или собираются туда поехать. Большинство учебников РКИ не формируют функциональную грамотность. Мы можем отметить только 2 учебника, задания которых в той или иной степени формируют функциональную грамотность. Один учебник непосредственно предназначен для иностранцев, изучающих русский язык («Мой русский друг» М. Загребельной [8]). Этот учебник может успешно использоваться, если цель занятий – научиться свободно говорить по-русски, уверенно вступать в коммуникацию и ориентироваться в стране. Качество креолизованных текстов в учебнике очень высокое, что способствует быстрой адаптации, задействию не только рационального, но и образ-

ного мышления. Рисунки учебника представляют собой рекламно-информационный креолизованный текст: вывески, объявление, вывеска + витрина магазина. На вывеске, помимо названия и эмблемы, есть еще условные знаки. Тексты строятся по модели «изображение = текст» с полной креолизацией. Подобное упражнение учит дешифровать креолизованный текст с помощью уточняющих вопросов к изображениям. Данная ситуация возможна за пределами учебной аудитории, а значит, при выполнении упражнения будут отработаны коммуникативные модели поведения, которые станут универсальными.

Другой учебник предназначен для преподавателей РКИ. Его авторы Н. Соосаар и Н. Замковая предлагают обучающим использовать тексты и задания к ним, помогающие ученику понять смысл прочитанного [9]. Предлагается после прочитанного текста составить кластер, заполнить таблицу на основе прочитанного, составить диаграмму на основе прочитанного. То есть на практике можем увидеть реализацию идей А.А. Леонтьева: «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. <...> Понятно то, что может быть иначе выражено» [4, с. 121].

Основываясь на собственном опыте работы с иностранцами, мы предлагаем темы для текстов, формирующих функциональную грамотность:

- расписание занятий;
- поиск билетов в театр, на концерты;
- заполнение электронных анкет, опросов, анкет регистрации;
- поиск билетов на все виды транспорта;
- использование кулинарных рецептов;
- выбор товаров в Интернете.

Тексты должны использоваться как сплошные, так и несплошные. Причем несплошные тексты в силу того, что редко используются в учебниках, необходимо использовать как можно чаще. Однако мы в своей статье даем примеры сплошных текстов для иностранцев.

#### **Как купить билет в театр или на концерт?**

*В Барнауле 4 основных театра: Алтайский театр драмы им. В.М. Шукшина, Молодежный театр Алтай, театр кукол «Сказка», Музыкальный театр. Если вы любите театр, но уровень русского языка пока слабый, рекомендуем сходить в театр кукол. Туда обычно приходят родители с маленькими детьми, но ничего страшного, зато вы там все поймете и сможете познакомиться с русским фольклором, потому что там идут такие спектакли, как «Колобок», «Маша и медведь», «Теремок». Если вы любите музыку и хотите от-*

дохнуть немного от русского языка, идите в Музыкальный театр или филармонию. Там вы можете послушать классическую музыку.

Основные театры в Барнауле – это Алтайский театр драмы им. В.М. Шукшина и Молодежный театр Алтай. Там можно посмотреть серьезные драматические произведения: русскую и мировую классику и современные пьесы. Но, конечно, уровень вашего русского языка должен быть высоким.

В Барнауле нет общих театральных касс, как, например, в Москве или Санкт-Петербурге. Поэтому, если вы хотите купить билет, надо идти или ехать в театр или филармонию. К счастью, все театры расположены в центре города, недалеко от места вашей учебы, поэтому можно дойти пешком.

Можно купить билеты в Интернете на сайте <https://barناول.kassy.ru>, но там стоит дороже. Поэтому можно изучить на этом сайте информацию о спектаклях, а потом сходить в кассу театра и купить билет.

К сожалению, в Барнауле нет театра оперы и балета. Но барнаульцы любят ездить в город Новосибирск, потому что там есть такой театр, спектакли там не хуже, чем в театрах столицы. Если вы тоже хотите туда съездить, то билет надо купить по Интернету: [https://novat.nsk.ru/buy\\_pov/tickets/1883549/](https://novat.nsk.ru/buy_pov/tickets/1883549/). Так же по Интернету вы можете купить билет на автобус в Новосибирск и обратно: <http://www.avtovokzal.ru/rasp/>. Но билеты на автобус можно купить и в кассе автовокзала. Он тоже находится в центре города. До Новосибирска автобус едет 5 часов. Но для русского человека – это недолго. Мы надеемся, что вы посетите театры в Барнауле или Новосибирске и поделитесь с нами своими впечатлениями.

Адреса:

Алтайский театр драмы им. В.М. Шукшина – ул. Молодежная, 15.

Молодежный театр Алтай – пр. Калинина, 2.

Театр кукол «Сказка» – пр. Ленина, 19.

Музыкальный театр – пр. Комсомольский, 108.

Филармония – ул. Ползунова, 35.

Вопросы и задания к тексту:

1. Составьте кластер по тексту, куда можно сходить в Барнауле на спектакль или концерт.
2. Сколько стоит билет на спектакль «Колобок»?
3. Во сколько уезжает автобус из Барнаула в Новосибирск?
4. Если бы вы поехали в Новосибирский театр оперы и балета, билет на какой ряд и какое место вы бы купили?
5. Какой театр ближе от того места, где вы живете?

Отметьте верные утверждения значком **v**.

1. В филармонии можно посмотреть спектакль.
2. В кассе театра билеты на спектакли стоят дешево.
3. Театры в Барнауле находятся недалеко друг от друга.
4. На спектакль «Теремок» приходят родители с маленькими детьми.
5. До Новосибирска надо ехать весь день.

Другой текст, который мы представляем в статье, на тему «Использование кулинарных рецептов». Мы взяли текст «Как я готовила борщ» из книги И.В. Курловой «Начинаем читать по-русски» [10, с. 40]. Задания, развивающие функциональную грамотность, мы разработали свои.

#### Как я готовила борщ

Вчера у меня был день рождения. Я пригласила друзей и решила приготовить борщ. Я приехала из Японии. Раньше я никогда не готовила борщ. Но он мне очень нравится, и я хотела приготовить русское блюдо. Правда, говорят, борщ – украинское блюдо, но в России его очень любят.

Когда я шла в магазин покупать продукты для борща, я все время повторяла (потому что боялась забыть что-нибудь): «Мне надо купить капусту, картошку, лук, морковь, свеклу, петрушку и мясо».

Я все купила, приготовила борщ. Но он почему-то был не красный! В чем дело?

Когда пришли гости, я спросила свою русскую подругу Лену:

– Лена, что я делала неправильно? Мой борщ не красный!

Лена посмотрела в кастрюлю, попробовала борщ, еще раз посмотрела в кастрюлю и сказала:

– Здесь нет свеклы. Ты забыла свеклу.

– Что же делать?!

– Ничего, Масуми! Ты приготовила щи. Это тоже популярное русское блюдо!

Гости с удовольствием ели щи, а я подумала: «Какая хорошая русская кухня! Я забыла один продукт и приготовила новое блюдо!»

Вопросы и задания к тексту:

1. Составьте кластер по тексту: какие продукты надо купить для борща?
2. Посмотрите видео, как готовить борщ: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_-9nH4zFThs](https://www.youtube.com/watch?v=_-9nH4zFThs). Какие отличия есть в этом рецепте от рецепта в тексте?
3. Познакомьтесь с рецептом супа щи: <https://www.russianfood.com/recipes/recipe.php?rid=36615>. Правду ли сказала подруга Лена, что щи – это борщ без свеклы?

Расположите действия в порядке приготовления борща.

1. Положите свеклу в воду.
2. Сварите мясо.
3. Добавьте петрушку.
4. Порежьте лук.
5. Положите сметану.
6. Налейте воды.

Представленные в статье тексты и послетекстовые задания прошли апробацию. С предложенными текстами работали иностранные студенты филологического факультета Алтайского государственного педагогического университета из Туркменистана (4 человека). Уровень владения русским языком иностранцев – I сертификационный. Сами тексты вызвали интерес у обучающихся, задания к данным текстам мотивировали учащихся быстро находить информацию в Интернете, по первому тексту они в первый же день ответили преподавателю дистанционно на все вопросы, хотя обычно выполнение домашнего задания растягивается на неделю. По второму тексту (про приготовление борща) теоретический интерес перешел в практический: иностранцы приготовили борщ и фотографии своего блюда выло-

жили в одной из социальных сетей. Естественно, апробация представленных (и других) текстов нуждается в охвате большего количества иностранных студентов. Однако предварительная апробация показывает положительную картину использования текстов, формирующих функциональную грамотность, на занятиях по русскому языку как иностранному.

Таким образом, внедрение в учебный процесс подобных заданий к текстам позволит совершенствовать навыки функциональной грамотности студентов, изучающих русский язык как иностранный, что даст им возможность успешно применять их в жизни. Текстов, знакомящих иностранцев с культурой, особенностями поведения в России, существует очень много. Но мы испытываем дефицит в текстах, формирующих функциональную грамотность у инофонов. Очевидно, что требуется разработка учебных пособий, учебников для иностранцев, методических разработок для преподавателей РКИ, реализующих потребности иностранцев в применении компетенций в конкретных ситуациях.

### Библиографический список

1. Каспаржак А. Г. Новый взгляд на грамотность // Русский язык: приложение к газете «Первое сентября». 2005. № 15. С. 8–12.
2. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность // Русский язык: приложение к газете «Первое сентября». 2005. № 14. С. 2–11.
3. Сурмава Н. Р. Эволюция понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. М.: Московский гуманитарно-экономический университет, 2014. С. 22–27.
4. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. М.: Смысл, 2016. 528 с.
5. Формирование функциональной грамотности: сборник задач по русскому языку. 8–11 классы / С. В. Богомазова, Н. В. Володько и др. М., 2018. 190 с.
6. Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н. В. Совершенствование функциональной грамотности на уроках русского языка в условиях иноязычного окружения // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. СПб., 2016. С. 259–267.
7. Тарева Е. Г. Обучение французскому языку как второму иностранному: к вопросу о функциональной грамотности // Человек. Язык. Время: материалы XVII конференции школы-семинара им. Л. М. Скредлиной с международным участием. М., 2015. С. 362–367.
8. Загребельная М. Мой русский друг: начальный курс русского языка с иллюстрациями. СПб., 2011. 143 с.
9. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб., 2004. 188 с.
10. Курлова И. В. Начинаем читать по-русски. М.: Русский язык. Курсы, 2008. 112 с.

УДК 378+371.398  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-29-33

Е.В. Баева, А.В. Руденко

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье представлен анализ нормативно-правовых документов в профессиональной подготовке педагога дополнительного образования. Раскрыты приоритетные направления социально-педагогической деятельности в сфере дополнительного образования детей. Определена роль профессиональных стандартов при проектировании содержания магистерской программы 44.04.01 Педагогическое образование «Управление системой дополнительного образования». Освещены результаты диагностики готовности к выполнению трудовой функции «Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания».

*Ключевые слова:* дополнительное образование, профессиональный стандарт педагога, типы профессиональных задач, обобщенная трудовая функция, социально-педагогическая деятельность в сфере дополнительного образования, проектирование основной профессиональной образовательной программы.

E.V. Bayeva, A.V. Rudenko

## DESIGNING THE CONTENT OF MASTER'S PROGRAM "MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION" BASED ON PROFESSIONAL STANDARDS

The article presents the analysis of regulatory documents in the professional training of an additional education teacher. The priority areas of socio-pedagogical activity in the field of additional education of children are disclosed. The role of professional standards in the design of the content of the master's program 44.04.01. Pedagogical education "Management of the system of additional education" is defined. The results of the diagnostics of readiness to fulfill employment functions dealing with "Ensuring interaction with parents (legal representatives) of students who master an additional general educational program when solving problems of training and education" are highlighted.

*Key words:* additional education, teacher's professional standard, types of professional tasks, generalized employment function, social and educational activities in the field of additional education, designing a basic professional educational program.

На современном этапе развития общества происходит расширение сферы образовательных услуг в области дополнительного образования детей как инновационной платформы развития портфеля компетенций обучающихся в соответствии с национальным проектом «Образование». Дополнительное образование детей представляется как открытое вариативное образование, переживающее качественный апгрейд, направленный на развитие образовательного пространства.

В настоящее время актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включать-

ся в общественные и экономические процессы. Инновационный характер образования системы дополнительного образования – важный инструмент его конкуренции с другими социальными институтами.

В докладе «Будущее образования: глобальная повестка», подготовленном Агентством стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года, отмечается, что общество находится на пороге новой волны инноваций, направленной на изменение сложившегося «образовательного ландшафта». Выделяются следующие тренды в образовании:

- глобализация;
- конкуренция в экономике;
- распространение технологий автоматизации;
- цифровизация;
- система ценностей сетевой культуры;
- индивидуализация и компетентностный подход;
- прагматизация;
- непрерывное образование;
- командное обучение;
- проектно-ориентированное сообщество;
- геймификация.

Переход к новому качеству дополнительного образования характеризуется локальными изменениями, внедрением новых технологий учебной и воспитательной деятельности по следующим направлениям: техническое, художественно-эстетическое, естественно-научное.

В условиях кардинальных преобразований, где происходит развитие информационных технологий, автоматизация, компьютеризация деятельности, во всех сферах деятельности наблюдается усиление конкурентоспособности образовательных организаций системы дополнительного образования. В связи с этим актуально определение проблемного поля в области организации профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей. Кадровый ресурс определяет качество предоставляемых образовательных услуг.

Анализ нормативно-правовых документов позволяет констатировать, что деятельность педагога дополнительного образования детей регламентирована профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», где представлена совокупность обобщенных трудовых функций, каждая из которых включает несколько трудовых функций, описываемых путем указания на действия, необходимые умения и знания [1]. В рамках изучаемого нами вопроса особый интерес представляет федеральный проект «Успех каждого ребенка», где целевым индикатором выступает доля детей возрастной категории от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием. На 2019 год доля таких детей составляет 73 %, в 2024 году планируется 80 %. В рамках Федерального проекта «Учитель будущего» запланировано повышение уровня профессионального мастерства педагогов в формате непрерывного образования. Доля охваченных педагогических работников системы общего, дополнительного и профессионального образования к 31 декабря 2020 г. должна составить не менее 50 % [2].

В связи с этим возникает необходимость в создании условий для развития кадрового ресурса

системы дополнительного образования детей в Алтайском крае как одного из приоритетных направлений для конкретного рынка труда.

В настоящее время в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» институтом дополнительного образования реализуются разные модели подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей: повышение квалификации (с 2014 года), профессиональная переподготовка (с 2014 года) и магистерская подготовка по 44.04.01 Педагогическое образование «Управление системой дополнительного образования» (с 2016 года).

Магистратура как одна из ступеней высшего образования призвана:

- соответствовать федеральным и региональным потребностям сферы дополнительного образования, что обуславливает адресную направленность магистерской программы;
- готовить педагогических работников системы дополнительного образования с учетом их профессиональных потребностей, запроса работодателей;
- создавать необходимые и достаточные организационно-педагогические условия для развития и реализации индивидуальных способностей магистрантов;
- ориентировать магистрантов на управленческую, научно-исследовательскую, проектную деятельность как обязательный компонент учебного процесса;
- обеспечивать научно-методическое сопровождение образовательного процесса.

Профессиональные стандарты «Педагог», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» играют ключевую роль при проектировании содержания магистерской программы, в них системно представлена информация о требованиях к квалификации работника для осуществления определенного вида деятельности.

Положения профессиональных стандартов были учтены при организации обучения педагогических работников, где отражен набор личностно-профессиональных компетенций, получению которых способствует программа подготовки магистрантов.

В основе проектирования магистерской программы лежит компетентностный подход, базирующийся на анализе профессиональных требований, которые определяют приоритетность компетенций, необходимых в системе дополнительного образования детей. По завершению обучения магистранты должны владеть компетенциями: универсальными, общепрофессиональными и профессиональными.

В рамках ФГОС ВО 3++ магистранты готовятся к решению профессиональных задач следующих типов:

1. Педагогический: способен проектировать и формировать образовательную среду в соответствии с направленностью образовательной программы (ПК-1); способен использовать научно-теоретические знания предметной области профессиональной деятельности (ПК-2).

2. Организационно-управленческий: способен эффективно управлять образовательной системой, обеспечивая ее стабильное развитие (ПК-7); способен проектировать развивающую среду, обеспечивающую профессиональный рост и самореализацию субъектов образовательной деятельности (ПК-8) [3].

Магистерская программа представлена рядом модулей: «Организация образовательного процесса», «Методологические основы науки и образования», «Профессиональная коммуникация», «Управление дополнительным образованием».

Одним из приоритетных направлений социально-педагогической деятельности в сфере дополнительного образования детей является взаимодействие с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся, которые являются участниками образовательных отношений.

В целях обеспечения взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся можно выделить следующие задачи:

- привлечение родителей к образовательной деятельности учреждения дополнительного образования;
- оказание опосредованного влияния на создание благоприятной семейной среды;
- формирование у родителей основных знаний по педагогике и возрастной психологии;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей в решении индивидуальных проблемных вопросов области воспитания;
- привлечение родителей к работе органов самоуправления в решении вопросов воспитания и социализации обучающихся.

На основании выделенных задач в качестве примера нами рассмотрена обобщенная трудовая функция «Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания». Данная функция является одной из составляющих всей профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога дополнительного образования.

Нами проведена диагностика с целью определения готовности магистрантов к реализации данной трудовой функции. Респондентами выступили студенты магистратуры 1-го курса программы «Управление системой дополнительного образования» в количестве 20 человек, являющиеся представителями региональной системы дополнительного образования, стаж работы которых в среднем составляет 17–25 лет. Магистранты, принявшие участие в диагностике, являются представителями следующих территорий Алтайского края: города Барнаул, Новоалтайск, Алейск, Славгород, Заринский, Залесовский, Поспелихинский районы. Коллективный портрет студентов магистратуры состоит из педагогов общего и дополнительного образования, методистов, начальников отделов, заместителей директоров, директоров образовательной системы. Респондентам было предложено провести самооценку их готовности к выполнению трудовой функции, заявленную в профессиональном стандарте. Были определены компоненты готовности, выделена их функционально-содержательная характеристика.

Результаты представлены в диагностической матрице профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» в рамках трудовой функции «Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания» (см. табл.).

Анализ проведенной диагностики позволяет констатировать, что студенты магистратуры недостаточно знают особенности работы с социально неадаптированными (дезадаптированными) обучающимися; основные формы, методы, приемы и способы формирования и развития психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) обучающихся; формы привлечения родителей (законных представителей) к организации занятий и досуговых мероприятий. В результате диагностики нами выявлено, что студенты испытывают затруднения при организации индивидуальной и групповой работы с родителями; недостаточно владеют умением выявлять представления родителей (законных представителей) обучающихся о задачах их воспитания и обучения. Имея опыт практической деятельности в сфере дополнительного образования детей, магистранты мотивированы на получение знаний в данной области.



**Диагностическая матрица самооценки готовности к выполнению трудовой функции**

<b>Компоненты готовности</b>	<b>Функционально-содержательная характеристика компонентов готовности</b>	<b>Самооценка степени готовности (да, нет, затрудняюсь ответить)</b>
Трудовые действия	Моделирование взаимодействия с родителями детей	Да – 85 % Нет – 10% Затрудняюсь ответить – 5 %
	Организация интерактивной работы с родителями детей (родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации)	Да – 90 % Нет – 10 % Затрудняюсь ответить – 0 %
	Организация совместной деятельности участников образовательного процесса в рамках занятий и досуговых мероприятий	Да – 85 % Нет – 15 % Затрудняюсь ответить – 0 %
	Обеспечение соблюдения прав участников образовательного процесса в вопросах воспитания и развития детей	Да – 80 % Нет – 5 % Затрудняюсь ответить – 15 %
Необходимые умения	Осуществлять целеполагание взаимодействия с родителями обучающихся, проектировать деятельность в этой области с учетом особенностей социального и этнокультурного состава группы	Да – 75 % Нет – 5 % Затрудняюсь ответить – 20 %
	Выстраивать взаимоотношения с родителями обучающихся, соблюдая нормы педагогической этики, разрешая конфликтные ситуации, в том числе при нарушении прав ребенка	Да – 70 % Нет – 5% Затрудняюсь ответить – 25 %
	Диагностировать представления родителей обучающихся о задачах их воспитания и обучения в процессе освоения дополнительной образовательной программы	Да – 65 % Нет – 30 % Затрудняюсь ответить – 5 %
	Проводить индивидуальные и групповые консультации с родителями обучающихся с целью понимания индивидуальных особенностей обучающихся, информирование родителей о ходе и результатах освоения детьми образовательной программы, повышение психолого-педагогической компетентности родителей	Да – 65 % Нет – 20 % Затрудняюсь ответить – 15 %
	Использовать различные формы привлечения родителей к организации занятий и досуговых мероприятий	Да – 75 % Нет – 10 % Затрудняюсь ответить – 15 %
Необходимые знания	Нормативные правовые документы в области защиты прав детей	Да – 60 % Нет – 10 % Затрудняюсь ответить – 30 %
	Особенности семейного воспитания и современной семьи, содержание, формы и методы работы педагога дополнительного образования (преподавателя, тренера-преподавателя) с семьями обучающихся	Да – 60 % Нет – 25 % Затрудняюсь ответить – 15 %
	Особенности работы с социально неадаптированными (дезадаптированными) обучающимися различного возраста, несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, и их семьями	Да – 45 % Нет – 50 % Затрудняюсь ответить – 5 %
	Педагогические возможности и методика подготовки и проведения мероприятий для родителей	Да – 65 % Нет – 15 % Затрудняюсь ответить – 20 %
	Основные формы, методы, приемы и способы формирования и развития психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся	Да – 45 % Нет – 35 % Затрудняюсь ответить – 20 %
	Основные принципы создания информационных материалов (текстов для публикации, презентаций, фото- и видеоотчетов, коллажей)	Да – 65 % Нет – 20 % Затрудняюсь ответить – 15 %
	Формы привлечения родителей к организации занятий и досуговых мероприятий, методы, формы и средства организации их совместной с детьми деятельности	Да – 60 % Нет – 10 % Затрудняюсь ответить – 30 %

Также следует заметить, что на основе проведенной самооценки студентами магистратуры было отмечено, что они готовы осуществлять деятельность по планированию работы с родителями, по организации совместной деятельности детей и взрослых, а также владеют содержанием нормативно-правовых актов в области защиты прав детей. Таким образом, у магистрантов имеется установка на выполнение трудовых действий, но отсутствует определенный объем знаний.

Отсутствие некоторых знаний по ряду вопросов, заявленных в содержании трудовой функции, и наличие готовности выполнять трудовые действия объясняется опытом управленческой деятельности у студентов магистратуры. Они мотивированы на получение новых знаний в области управления образовательными системами сферы дополнительного образования, которые

впоследствии готовы транслировать педагогическому коллективу в своем учреждении.

Так, в основной профессиональной образовательной программе представлены учебные дисциплины, где происходит освоение заявленной трудовой функции: «Технологии профессиональной коммуникации», «Основы социального менеджмента», «Психология родительства», «Конфликтологическая культура менеджера», «Психологическая компетентность менеджера», «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Основы спортивного развития детей», «Этика управленческой деятельности». Содержание учебных дисциплин образовательной программы 44.04.01 Педагогическое образование «Управление системой дополнительного образования» носит комплексный характер, позволит выпускнику магистратуры демонстрировать готовность к выполнению его профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 613н (зарег. в Минюсте России 24.09.2015 № 38994). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_186767/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/) (дата обращения 13.03.2020).
2. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения 19.02.2020).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (зарег. в Минюсте России 15.03.2018 № 50361). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_293566/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293566/) (дата обращения: 13.03.2020).

УДК 378.016:811.111

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-34-39

О.В. Воронушкина, Е.Н. Семенчина

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

Статья посвящена вопросам оптимизации процесса обучения английскому языку в магистратуре на неязыковых специальностях. Рассматриваются некоторые варианты работы с научными текстами и статьями, которые могут быть использованы для овладения профессиональным словарем, а также формирования необходимых компетенций по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

*Ключевые слова:* английский язык, профессионально ориентированная лексика, тексты по специальности, профессиональная коммуникация, профессиональные компетенции.

O.V. Voronushkina, E.N. Semenchina

## MANAGING WORK WITH PROFESSIONAL VOCABULARY IN ENGLISH CLASSES AT A GRADUATE SCHOOL

The article is devoted to teaching English at a graduate school in nonlinguistic specialties. The authors consider some techniques that can be applied to master professional vocabulary and to form required Foreign language proficiency while working with scientific articles.

*Key words:* English, professionally oriented vocabulary, special texts, professional communication, professional competence.

Вектор современного развития общества и системы образования в целом диктует новые запросы к качеству подготовки специалиста нового времени, предъявляя высокие требования к уровню владения иностранными языками и английским языком в частности. Обучение иностранному языку понимается сегодня как обучение межкультурной коммуникации, как подготовка к жизни и деятельности в мультинациональном и мультикультурном обществе. Изучение языков – это не только овладение определенными навыками и умениями, но еще и современное средство профессионального роста и развития компетентного, конкурентоспособного специалиста, а язык – эффективный инструмент профессионального общения и исследования на международной арене.

В соответствии с заявленными тезисами изменилось и содержание курсов иностранного языка. Так, например, в современных условиях при изучении иностранного языка в магистратуре на неязыковых факультетах в соответствии с утвержденными рабочими программами для обучающихся выдвигается определенный ряд требований. В результате освоения дисциплины студент должен овладеть профессионально ориентированной лек-

сикой и лексикой делового общения, речевыми формулами вежливости и этикета страны изучаемого языка; знать структурные особенности текста делового письма на иностранном языке, лексические и грамматические особенности делового и научного стиля изучаемого иностранного языка; осуществлять письменный перевод делового/научного текста на иностранном языке; грамотно выражать свои мысли и сообщать информацию в устной и письменной форме на иностранном языке в различных ситуациях делового общения; самостоятельно анализировать и критически оценивать профессиональную информацию на иностранном языке и т. д. Однако, прежде всего, необходимо, чтобы студенты, продолжающие процесс изучения иностранного языка в магистратуре, владели достаточным лексическим запасом на иностранном языке для построения речевой коммуникации в профессиональной сфере и навыками ведения деловой коммуникации в соответствии с общекультурными и профессиональными нормами. Несмотря на всю значимость перечисленных требований, цель статьи состоит в том, чтобы рассмотреть наиболее важный аспект, а именно – работу над лексическим материалом.

Основа всего курса иностранного языка в вузе – это формирование у студентов коммуникативной и переводческой компетенций в профессионально ориентированном иноязычном пространстве. В связи с этим одна из задач преподавателя – дать аутентичный, интересный в познавательном отношении материал и научить студентов читать и понимать тексты по специальности. Именно поэтому в процессе обучения иностранному языку в магистратуре большое внимание уделяется чтению, переводу, реферированию и аннотированию профессионально ориентированных источников, непосредственно связанных с направлением и профилем подготовки магистрантов того или иного факультета или института. Кроме того, для того чтобы получить итоговый балл по данной дисциплине, студенту необходимо продемонстрировать в одном из предложенных форматов (презентация или монологическое сообщение) результаты своих научных изысканий с использованием профессиональной терминологии, без владения которой выполнение подобного задания не представляется возможным. Следовательно, обучение данному аспекту является необходимым условием грамотного и адекватного, в рамках определенного профиля подготовки, владения иностранным языком по окончании магистратуры.

По мнению Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого [1], А.А. Климентенко, А.А. Миролюбова [2], Е.И. Пасова [3], А.Е. Супрун [4] и других, сегодня в методике преподавания иностранных языков в высшей школе особое внимание уделяется обучению словарю, целью которого является эффективная и успешная коммуникация в профессиональной деятельности. В связи с этим в процессе работы со студентами-магистрантами преподавателю следует обратить особое внимание на подбор предъявляемого лексического материала, который должен быть не только актуальным, научным, познавательным, но также стимулировать участников образовательного процесса к дискуссии, рефлексии и анализу прочитанной или прослушанной информации. Данное требование представляется достаточно значимым, поскольку процесс изучения иностранного языка подразумевает обсуждение и обмен точками зрения и мнениями, достичь чего без искренней заинтересованности участников коммуникации в обсуждаемой проблеме является невозможным. Таким образом, представляется логичным ознакомиться с тематикой профильных дисциплин (возможно, даже лекционных или семинарских занятий) при работе со студентами в каждой конкретной маги-

стратуре и подготовить такой материал, который был бы непосредственно и напрямую связан с вопросами и проблемами, изучаемыми по основной специальности. Следует также учитывать наличие в предъявляемых источниках разнообразных аббревиатур, сокращений и наиболее частотных терминов, общепринятых для употребления в рамках определенной научной сферы, что позволит студентам в дальнейшем без особых усилий понимать и грамотно трактовать получаемую информацию, содержащуюся в конкретном контекстуальном окружении.

Представляется, что введение профессиональной лексики должно происходить непосредственно при обсуждении определенной проблемы. Это связано с тем, что словарный запас любого языка состоит из огромного количества единиц, в то время как, занимаясь какой-либо специфической профессиональной областью или отраслью науки, специалисты задействуют только некоторую часть богатого языкового арсенала. Это может означать, что, увидев незнакомую аббревиатуру вне определенного контекста, даже профессионал может испытывать сложности, связанные с ее интерпретацией.

Например, в предложении: *The IEP sets personalized goals for each student and is tailored to the student's individual needs and ability.*

*The IEP* означает *Individualized Education Program*, в переводе «индивидуальная программа обучения», предназначенная для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в то время как в русском языке это можно также трактовать как Институт экономической политики (*Institute of Economic Policy*).

В свою очередь, аббревиатура *ASD* употребляется для обозначения *Autistic Spectrum Disorder* (расстройство аутистического спектра), в то время как в другом контексте, не связанном с вопросами специального образования, имеется в виду компания, занимающаяся бытовой и промышленной техникой.

*BESD (Behavioural, Emotional and Social Difficulties)* трактуется как поведенческие, эмоциональные и социальные трудности, а также как БЕКТА образовательного программного обеспечения базы данных.

*MSI (Multi-Sensory Impairment* – многочисленные сенсорные нарушения) используется в качестве названия фирмы, которая производит компьютерную технику, и т. д.

Исходя из приведенных примеров, рекомендуется интерпретировать языковые единицы непосредственно в контексте анализируемого

материала для того, чтобы избежать неточных формулировок и искажения смысла.

Приоритетной задачей курса иностранного языка является подготовка студентов к работе с литературой по специальности, как в профессиональной деятельности, так и в рамках самообразования. Сложная специальная лексика представляет собой основу этой работы и требует подробного анализа и комментариев преподавателя, поэтому тематический словарь должен представлять оригинальному тексту, в котором изучаемая лексика актуализируется. Активизация, автоматизация и расширение специального словаря осуществляется при помощи упражнений на словообразование, на включение лексических единиц в парадигматический и синтагматический контекст. Послетекстовые упражнения нацеливают на усвоение лексических единиц, смысловую обработку текста и поиск информации, а также подготавливают студентов к постановке вопросов и дальнейшему обсуждению предложенной темы. Упражнения, направленные на анализ содержания текстов для изучающего, просмотрового и поискового чтения, составлены таким образом, чтобы привить студентам начальные навыки аннотирования и реферирования [5, с. 20].

Рассмотрим ряд заданий для студентов-магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование: Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», как один из возможных вариантов при работе в магистратуре.

В первую очередь обучающимся по данному направлению подготовки предлагается ознакомиться с выражениями, которые в дальнейшем можно будет использовать при работе с текстом по специальности и подготовке собственного монологического сообщения по теме. Отбор лексического материала рекомендуется осуществлять с учетом его релевантности и частотности употребления при рассмотрении аналогичных вопросов и проблем.

*Task 1. Study the vocabulary. Learn it by heart.*

special education – специальное образование,  
a wide range of disabilities – широкий круг заболеваний,

moderate learning disabilities – незначительная, умеренная неспособность к обучению,

autism – аутизм,

to modify the general education curriculum – корректировать учебную программу,

to test and list the students according to their disability – тестировать и распределять студентов согласно их возможностям здоровья,

to pair students with special education teachers – назначать сопровождающего специального педагога для студентов,

to overcome disabilities – преодолевать проблемы, связанные с ОВЗ,

social workers – социальные работники,

school psychologists – школьные психологи,

speech therapists – логопеды, дефектологи,

occupational therapists – специалист по гигиене труда,

physical therapists – физиотерапевты и т. д.

Поскольку данный список выражений не является окончательным, то студентам рекомендуется дополнить его в соответствии с их потребностями в профессиональной лексике при дальнейшей работе с научными и профессионально ориентированными источниками. Обучающимся, которые имеют более продвинутый уровень владения английским языком, предлагается составить свои собственные предложения, используя активную профессиональную лексику по теме и усвоенные грамматические конструкции, что позволит непосредственно самим студентам сделать вывод о том, насколько эффективно они овладели данным аспектом работы с иноязычной лексикой.

Следующий этап включает ознакомление с содержанием статьи, посвященной проблемам обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В целях оптимизации процесса обучения необходимо в большей степени использовать в работе аутентичный материал, представляющий определенный профессиональный интерес для студентов. Предлагаемый текст статьи представлен в авторской редакции.

Task 2. Read the text.

#### Educating Children with Special Needs

Special Education is a specialized area of education which uses unique instructional methods, materials, learning aids, and equipment to meet the educational needs of children with learning disabilities. Special education instructors work with youths and children with a wide range of disabilities. A small percentage of these special education teachers work with students with mental retardation or autism and primarily teach them life skills and basic competency. The majority of special education teachers work with youths with mild to moderate learning disabilities. They use the general education curriculum and modify it to meet each child's individual needs.

Most special education instructors teach students at the elementary, middle and secondary levels, though there are some teachers for infants and toddlers. Special education programs provide instruction for

specific learning difficulties and disabilities, such as speech and language impairments, emotional disturb, hearing and visual impairments, autism and other health impairments. Students are tested and listed under one of the categories and then paired with teachers that are prepared to work with each group.

One of the most critical steps in aiding children with learning disabilities is early detection and intervention and most special education teachers are well qualified to aid the students in overcoming their disabilities. Special education teachers use various techniques to promote learning.

Depending on the disability, teaching methods can include individualized instruction, problem-solving assignments, and small group work. When students need special accommodations in order to take a test, special education teachers see that appropriate ones are provided, such as having the questions read orally or lengthening the time allowed to take the test. Special education teachers help to develop an Individualized Education Program (IEP) for each special education student. The IEP sets personalized goals for each student and is tailored to the student's individual needs and ability. Teachers work closely with parents to inform them of their child's progress and suggest techniques to promote learning at home. They are involved in the students' behavioral, social, and academic development, helping the students develop emotionally, feel comfortable in social situations, and be aware of socially acceptable behavior. Special education teachers communicate and work together with parents, social workers, school psychologists, speech therapists, occupational and physical therapists and school administrators.

Educators specializing in Special Education use varied techniques to help promote learning. While each child and their disability are different, there are standard methods that can aid both the student and the teacher [6].

Задача последующих заданий на активизацию и закрепление представленной профессиональной лексики состоит в том, чтобы студенты смогли дать адекватные эквиваленты терминов, найти синонимы и соответствующие понятия из предложенного текста, напрямую связанные с их специальностью, и получить представление о том, как в дальнейшем следует выполнять перевод своих собственных или иных научных работ в определенных коммуникативных ситуациях на английском языке (задания 3, 5, 6, 7). Задания 4 и 5 ориентированы на быстрый поиск информации, содержащейся в тексте статьи, и служат формированию навыков поискового чтения. В

качестве завершающего этапа работы (задание 8 продуктивного характера) магистрантам предлагается выразить свою точку зрения по проблемам, затронутым в тексте статьи.

*Task 3. Give Russian equivalents for the following words and word combinations.*

Unique instructional methods, learning aids, children with learning disabilities, special education teachers, mental retardation, life skills and basic competency, the general education curriculum, to meet each child's individual needs, special education instructors, infants and toddlers, speech and language impairments, hearing and visual impairments, early detection and intervention, individualized instruction, Individualized Education Program, to promote learning, varied techniques.

*Task 4. Do the given tasks.*

1. What is understood by special education?
2. What health issues can the children with special needs have?
3. What do letters IEP stand for?
4. According to the text, how do special education teachers promote learning?

*Task 5. Find synonyms to the given words in the text and translate them into Russian.*

- exclusive
- teaching methods
- aid
- ailment
- competence
- to adjust
- a youngster
- to arrange
- disruption
- essential
- modification
- aim

*Task 6. Read the explanation and define the meaning of the word combinations using the text.*

- to employ specialized teaching tools
- to have problems with studies
- to give instruction
- to have mental issues
- to put something into the possession for someone
- to diagnose the health problem
- to let someone know about something
- to grow less in scope or intensity

*Task 7. Render in English.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети от 0 до 18 лет, а также молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эф-

фективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

*Task 8. Express your ideas on special education and its relevance in teaching process.*

По завершении работы над всеми предъявленными заданиями прогнозируется, что студенты должны не только усвоить элементарную профессиональную лексику, связанную с направлением их подготовки, но и быть в состоянии перейти на следующий уровень владения английским языком, который заключается в написании аннотации к научной статье для публикации в сборнике материалов и реферирование статей по специальности для использования при написании выпускной квалификационной работы и в будущей профессиональной деятельности.

Цель представленных этапов работы – овладение основной профессионально ориентированной лексикой для адекватного восприятия, логичного и аргументированного построения устной и письменной речи на иностранном языке в рамках профессионального взаимодействия, в том числе и при переводе, анализе и оценке профессиональной информации на иностранном языке.

Отметим, что профессиональная компетенция будущего магистра обеспечивается целым рядом дисциплин, в том числе и курсом иностранного языка (английского), основанным на коммуникативном системно-деятельностном подходе, а также выполнением заданий специальной самостоятельной работы по английскому языку.

Основным результатом освоения дисциплины является формирование у выпускника коммуникативной компетенции в ее различных проявлениях (лингвистическая, социально-культурная, дискурсивная) и осознанное, целенаправленное применение английского языка для решения коммуникативных или иных задач в рамках профессионального взаимодействия.

Курс «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» является важным в процессе подготовки магистра, последующая профессиональная деятельность которого ориентирована на деловое общение в определенной сфере. Он позволяет представить полную картину использования английского языка в целях коммуникации, дает обучающимся возможность сформировать богатый словарный запас, знакомит с особенностями функциональных стилей, особенностями речи носителей языка разных возрастных и профессиональных групп, позволяет грамотно оформить собственное речевое произведение.

Для эффективного освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» необходимо регулярно работать над формированием лексического запаса, в который входят активная лексика по изучаемым темам, а также речевые образцы и модели; совершенствовать навыки устной речи через усвоение коммуникативных моделей, построение монологических и диалогических высказываний в пределах изучаемой тематики, чтения во всех его видах: просмотровом, ознакомительном, комментированном, изучающем, письменной речи, включая написание письма, резюме, эссе и т. д.

Таким образом, в процессе обучения профессионально ориентированной лексике в неязыковой магистратуре можно выделить следующие стадии. Во-первых, это формирование элементарной иноязычной компетенции в рамках направления подготовки, когда студенты должны овладеть необходимым лексическим материалом для его дальнейшего применения в будущем. Во-вторых, это совершенствование языковых и речевых умений с точки зрения профессиональной коммуникации, а именно развитие профессиональной грамотности, овладение социокультурными знаниями и т. д. Наконец, в-третьих, способность активного внедрения и использования профессиональной лексики в сфере научного общения, что будет свидетельствовать о высоком уровне сформированности базовых профессиональных компетенций и навыков разговорной речи.

В заключение следует отметить, что отбор профессионально ориентированной лексики в магистратуре на неязыковых специальностях должен осуществляться с учетом учебных целей и условий курса обучения иностранному языку. В процессе работы над профессиональными текстами могут возникать определенные трудности обучения их переводу и пониманию. Студенты порой трудно и/или медленно осваивают иноязычный

источник из-за недостаточной общей подготовки. При существующем количестве часов, отводимых учебным планом на преподавание иностранного языка, иногда нереально ставить задачу выработки у студентов твердых знаний и навыков работы с научным профильным текстом. Однако в результате поэтапной организации професси-

онально ориентированного обучения иностранному языку у студентов формируется сознательный подход к выполнению поставленных задач и саморазвитию, повышаются уверенность в правильности своих коммуникативных действий и интерес к дальнейшему самосовершенствованию своих профессиональных компетенций.

### Библиографический список

1. Методика обучения иностранным языкам / Н. И. Гез [и др.]. М.: Высшая школа, 1992. 373 с.
2. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Климентенко, А. А. Миролюбова. М.: Педагогика, 2007. 456 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1997. 216 с.
4. Супрун А. Е. Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М., 1978. С. 43–47.
5. Воронушкина О. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей АлтГПУ // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (36). С. 17–26.
6. Teachers Special Education. URL: <http://docplayer.net/8069357-Http-www-bls-gov-oco-ocos070-htm-teachers-special-education.html> (дата обращения: 06.02.2020).



УДК 37.01:811.112.2

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-40-44

Н.В. Кожанова

## НАИМЕНОВАНИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫХ» ПРОФЕССИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются наименования лиц «информационных» профессий, которые могут быть использованы в процессе обучения немецкому языку. Особое внимание уделяется поэтапному усвоению англоязычных заимствований, широко представленных в сфере IT-профессий. Таким образом, обучающиеся могут в дальнейшем успешно использовать полученные знания как в обсуждении различного рода деловых вопросов на профессиональные темы, так и в планировании своей карьеры.

*Ключевые слова:* «информационные» профессии, наименования лиц по профессии, заимствование, стратегии обучения специальной лексике.

N. V. Kozhanova

## DENOMINATIONS OF INFORMATION PROFESSIONS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING

The article considers professional denominations in the sphere of information and computer technology which can be used in the process of teaching German. The special attention is paid to sequential digestion of English borrowings widely spread in the sphere of IT-professions. Consequently students may use successfully the acquired knowledge discussing various business matters in their professional sphere as well as planning their own careers.

*Key words:* "information" professions, professional denominations, borrowing, strategies of teaching special lexis.

На протяжении многих веков производство материальных благ имело первостепенное значение, но, благодаря стремительному развитию новейших технологий, на смену индустриальному строю пришел строй постиндустриальный, или информационный. В ходе информационной революции появилось новое «информационное общество», развивающееся по иным законам и предъявляющее новые требования к языку, посредством которого решаются коммуникативные задачи, актуальные для данного общества, как, например, проблема организации информационных связей между элементами сложных систем. Можно говорить о том, что в настоящее время именно информационные связи играют жизненно важную роль практически во всех областях человеческой деятельности, а, следовательно, информационные ресурсы социума становятся определяющим фактором его развития, как в научно-техническом, так и в социальном плане, что не может не отразиться на речевой практике языкового коллектива и организации языковой системы в целом [1, с. 7–16].

В сравнении с традиционно используемыми в обществе средствами информационной связи (почта, телефонная связь, радио, кино и телевидение) более широкое применение сегодня находят такие системы электронных телекоммуникаций, как Интернет, электронная почта, факсимильная передача информации и др. Новейшие технологии предоставляют быструю двустороннюю управляемую связь, использующую аудиоинформацию, визуальную информацию, буквенно-цифровые данные, а также комбинации различных видов информации, известных под названием «мультимедиа» и «гипертекст» [2, с. 38]. Подключение к международной сети Интернет дает возможность быстрой интеграции в глобальное информационное пространство мирового сообщества. Закономерным следствием подобной интеграции является становление целых групп лексических единиц, отражающих результаты категоризации и концептуализации человеческим сознанием процессов и явлений, связанных с феноменом информационных связей, примером чему является появление так называемых интеллектуальных профессий.

Не вызывает сомнений тот факт, что степень владения пространством, временем и информацией выступает как один из важнейших показателей прогресса на настоящем этапе. Поступательное изменение информационной картины мира способствует росту числа интеллектуальных профессий. Всеобщая компьютеризация охватила как европейский, так и мировой рынок труда. На все большем количестве рабочих мест можно увидеть мониторы и клавиатуры, с помощью которых перерабатываются данные и анализируется поступающая информация. При этом большинство компьютеров управляются специалистами в какой-то конкретной области, которые не владеют углубленными знаниями информатики. Они работают с уже установленными и настроенными программами и нуждаются, скорее, в специальных знаниях о функционировании использующихся программ.

Поэтому столь необходимы специалисты по компьютерным технологиям, одни из которых производят и подключают компьютеры, другие устанавливают программы, третьи обучают работе на компьютере и оказывают помощь при возникновении затруднений. Эти профессии постоянно развиваются (пересматриваются и уточняются задачи, которые ставятся перед представителями той или иной профессии) и оказывают влияние на другие сферы деятельности, что приводит к возникновению целого ряда наименований лиц по профессии, которые стали необходимостью нашего времени.

Практика преподавания немецкого языка показала, что для студентов наиболее важными являются сферы общения, связанные с учебным процессом, профессиональной занятостью, бытовой и культурной адаптацией. Следовательно, изучаемый на занятиях материал должен формировать у студентов такие речевые навыки и умения, которые позволили бы им грамотно выстраивать коммуникацию в этих сферах общения.

Наименования лиц по профессии представляют значительный фрагмент картины мира, характеризующий человека как деятеля, обладателя определенной позиции в обществе и участника трудовых отношений. Большое значение данный пласт лексики имеет в обучении немецкому языку. Названия профессий необходимы для осуществления коммуникации в рамках ситуаций и тем, актуальных на различных уровнях владения немецким языком. Данная лексико-семантическая группа активно используется при презентации различных грамматических моделей, способов словообразования. Следует отметить и тот факт, что номинации, обозначающие лиц по профессии, обладают

культурологической значимостью, а также несут в себе страноведческую информацию [3].

Наименования лиц по профессии относятся к той группе лексических единиц, которые постоянно обновляются под влиянием различных экстралингвистических факторов. Такое обновление является следствием как развития производственных отношений и научно-технического прогресса, так и разного рода социальных изменений, наблюдаемых в современном обществе. Как следствие, изучение динамики образования и дальнейшего функционирования наименований лиц по профессии не представляется оправданным вне учета социального контекста процессов, имеющих место в современном мире, и условий, складывающихся в странах Европы на протяжении всего периода существования данного класса лексических единиц [4, с. 177].

Из обширного класса лексических единиц, которые объединены общим термином «названия лиц», наименования лиц по профессии обнаруживают наиболее тесную взаимосвязь с динамикой разнообразных процессов в обществе. Они репрезентируют и транслируют важную как для общества в целом, так и для узкого круга специалистов информацию, обеспечивая коммуникацию в разных сферах деятельности. Специфичный характер данного вида номинаций проявляется в том, что практически на любом историческом этапе можно наблюдать возникновение новых и постепенное отмирание устаревших единиц, изменение, переосмысление их значений. В этих языковых процессах находит свое непосредственное отражение непрерывный характер человеческой деятельности. Как следствие, наименования лиц по профессии представляют собой незамкнутый, постоянно обновляющийся под воздействием неязыковых факторов, пласт лексических единиц, в структурной организации которого находит свое отражение характер производственных отношений, распространенных в том или ином коллективе [5, с. 11].

Появление более сложных форм организации мира и способов его познания неизбежно приводит к усложнению содержания и структуры языковых обозначений и используемых языковых форм. Для того чтобы соответствовать интенсивно развивающейся экономике, наименования лиц по профессии постоянно усложняются и заменяются на более информативно емкие, а следовательно, и более эффективные, единицы.

С целью более четкого и выразительного наименования лица средствами естественного языка происходит заметная дифференциация стоящих за данными языковыми единицами понятий. В

результате создается более точная и эффективная лексическая единица, план содержания которой включает наиболее значимые характеристики профессиональной деятельности, а также в некоторых случаях отражает требования к профессиональному лицу и ряд должностных обязанностей.

Что касается критериев отбора наименований «информационных» профессий, то следует включать в учебный материал лексические единицы, называющие общеизвестные профессии в разделе IT, наиболее значимые, а также названия профессий, наиболее престижных в современном обществе. Согласно критерию новизны и актуальности, следует отбирать названия новых профессий, совсем недавно появившихся в языке. Критерий отбора, относящийся к другой культуре лексики, предполагает включение в учебный материал заимствованных наименований профессий [3].

На крупнейшем немецком специализированном сайте *monster.de* можно обнаружить целый ряд информационных профессий:

*Programmierer, Softwareentwickler, IT-Berater Customer Support, Electronic-Publisher, IT-Systemadministrator, Netzwerk-Spezialist, Informatiker, Operator Subsysteme, Websystem-Betreuer, Assistent für Automatisierungs- und Computertechnik, Informations- und Telekommunikationssystem-Kaufmann, Informationselektroniker, Requirements Engineer, Computerspezialist* и другие [6].

Как можно увидеть из примеров, доля немецких наименований, обозначающих тематическую группу «информационных» профессий, представлена очень малым количеством:

*Projektleiter Konfigurationssysteme, Informationssicherheitsbeauftragter, Netzwerkadministrator, Fachinformatiker-Systemadministrator, Systeminformatiker, Systemanalytiker, Systemprogrammierer, Medieninformatiker, Experte Konzerndatenschutz* [6].

В основном же данная тематическая группа, как никакая другая, состоит из заимствованных наименований. Для современного процесса заимствования наименований лиц по профессии в немецком языке типичен системный и осознанный характер. Результатом такого процесса становится закрепление за определенным фрагментом национальной концептосферы совокупности иноязычных единиц.

Заимствованные наименования лиц по профессии обладают рядом преимуществ по сравнению с изначальными: они минимизируют возможность возникновения добавочных, коннотативных значений; позволяют носителю языка безошибочно идентифицировать их со строго закрепленным за ними специальным понятием или понятиями; обладают краткостью формы при вы-

сокой степени информативности содержания, что отвечает требованиям экономии речевых усилий и закону максимальной концентрации информации в минимальном числе терминологических единиц и профессионализмов.

За каждым иноязычным наименованием лиц по профессии стоит когнитивная структура знания и опыта, полученного в рамках определенной сферы научной или профессиональной деятельности, значимой для культуры принимающего языка. Выбор языка-донора для заимствования подобных наименований определяется как всеобщим признанием национальных достижений в рамках определенной профессиональной или научной сферы, так и ориентацией экономической модели и культуры страны принимающего языка на предпочтительный для коллектива носителей языка вариант стратегического развития [7].

В тематической группе «информационных» профессий немецкого языка представлены заимствования прежде всего из английского языка. Особенно часто используются обозначения из его американского варианта. Это объясняется тем, что впервые концепция разработки и промышленного освоения персонального компьютера была осуществлена именно в США. Американские компании занимают практически монопольное положение как в выпуске продуктов программного обеспечения (Microsoft), так и в производстве самих компьютеров и их комплектующих (Dell, Gateway, IBM). Именно в США в 80-е годы появляется концепция всемирной компьютерной сети Интернет, а в начале 90-х годов были разработаны и получили самое широкое распространение браузеры для навигации по нему [8, с. 145]. Компьютерная терминология первоначально сформировалась на базе английского языка и продолжает пополняться терминами английского происхождения. Соответственно, и обозначения человека по профессиональной деятельности, связанной с компьютерными технологиями, появились изначально в США, а затем также стремительно, как и компьютерная продукция, распространилась по всему миру.

С точки зрения обучения сложность состоит в том, что данные, заимствованные из английского языка, лексические единицы должны быть предъявлены обучающимся, изначально изучающим немецкий язык. В связи с определенной сложностью задачи обучения решаются поэтапно.

Первый этап обучения специальной лексике может быть представлен как создание лексических основ с опорой на декларативные знания о лексической стороне речи. Как следствие, происходит усвоение целого комплекса интеллектуальных

действий и когнитивных параметров, лежащих в основе лексических навыков. Данные навыки связаны с восприятием, узнаванием и различением лексических единиц в контекстах различной модальности. В процессе анализа в словах поэтапно выделяются их актуальные признаки (фонетические, морфологические и семантические). При этом обязательным моментом является рассмотрение транскрипционных особенностей английских заимствований, т. к. именно эти особенности представляют наибольшую трудность при обучении иноязычной лексике. Значения некоторых английских наименований обучающиеся могут понимать по догадке благодаря схожему звучанию с немецким и русским обозначениями.

В структурном отношении заимствования из английского языка, называющие информационные профессии, могут быть осмыслены в немецком языке, в основной своей массе как имеющие сложную структуру, например:

*Full-Stack Web-Developer, System-/Netzwerkmanager, Service Desk Consultant, Java Script Web Developer, Scientific computing engineer, Business Intelligence Analyst, Service Desk Agent, Cloud Software Engineer, Frontend Developer, Inhouse Consultant Business Intelligence, Pricing, Rebates & Process Specialist, Field Support Manager, Software Test Consultant, System Engineer Microsoft Cloud* и другие [6].

Следует обратить внимание на то, что заимствованные наименования профессий включаются в новом языковом окружении в типовые словообразовательные схемы немецкого языка и образуют лексические единицы гибридного характера. В результате этих процессов появляются парадигмы именованных специализированных профессий, в которых первый или последний компоненты представлены заимствованием [2, с. 121]. Ср.:

а) *Web-Assistent, Mobile/Fullstack Entwickler, Softwareentwickler, Software-Architekt, Software-Programmierer, Java Backend-Entwickler, EDV-Supportmitarbeiter, Network Administrator, Web-Entwickler, IT-Service-Techniker;*

б) *Projektmanager, Mitarbeiter für den IT-Support, Sachbearbeiter Financial Accounting Online, System-/Netzwerkmanager, Techniker Hardwaretest, Anwendungsentwickler Web, IT Anwendungsmanager* [6].

Компоненты подобных лексических единиц соединяются различными способами:

- с помощью дефиса (*IT-Administrator, Software-Entwickler, Software-Ingenieur, IT-Security-Architekt, Hardware-Entwickler* и другие);
- непосредственно (без помощи интерфикса или дефиса – слитно) (*Softwareentwickler, Produktmanager,*

*Webentwickler, Softwaretester, Windowsadministrator* и другие);

- раздельным написанием, который подобен английскому варианту (*SAP Retail Berater, Salesforce Administrator, Requirements Ingenieur* и другие) [6].

В отдельных случаях можно указать на заимствованные наименования, использующиеся с сокращениями, понятными каждому специалисту в области информатики в любой стране:

*SAP ABAP / ABAP OO Entwickler, IT-Security Experte-SAP Security und Compliance, IT-Systemmanager, ERP-Consultant, CRM-Applikationsmanager, SAP SD Inhouse Consultant, SAP FI / CO Berater, SAP BW/ BI on HANA Inhouse Consultant, iOS Entwickler, DevOps Engineer, TTS Engineer, SPS-Programmierer* и другие [6].

Е.Ю. Новикова в своем научном исследовании предлагает следующие модели образования заимствованных наименований лиц по профессии:

- модель «немецкое слово + заимствованное»;
- модель «заимствованное слово + немецкое»;
- полностью заимствованное наименование лица по профессии [2].

При рассмотрении структуры наименований лиц «информационных» профессий следует проанализировать наличие наиболее часто встречающихся первых компонентов: *Informations-, IT-, SAP-, Software-, System-, Web-* и последних компонентов: *-entwickler, -berater, -betreuer, -engineer, -manager, -consultant, -programmierer*.

Употребление этих частотных компонентов в составе современных немецких наименований лиц по профессии можно объяснить влиянием информационной картины мира, развитием информационных технологий, дифференциацией современного общества и современного производства.

После предъявления обучающимся особенностей функционирования англоязычных заимствований в немецком языке осуществляется рациональное и эффективное запоминание лексических единиц, усвоение их значений и оттенков смыслов, реализующихся в тех или иных словосочетаниях, целенаправленное накопление и систематизация информации о слове и контекстах, где оно функционирует. В рамках реализации концепции проблемно-поисковой технологии, значительную часть информации обучающиеся могут добыть самостоятельно с привлечением как печатных, так и электронных источников. Проблемно-поисковая технология предполагает активную работу с информационными источниками (справочниками, словарями, энциклопедиями, специализированными сайтами и т. д.). После сбора и накопления обучающимися определенно-

го объема лексической информации происходит ее обобщение. Второй аспект стратегии обучения специальной лексике связан с организацией тренировки, предполагающей использование необходимого словарного материала. Такая тренировка предусматривает выполнение ряда лексических действий продуктивного и рецептивного характера. Главная цель данного этапа – это выработка лексических стереотипов, для чего в учебный процесс включаются и лексические правила. Обучающиеся постепенно усваивают компоненты значения не только немецкого наименования, но и заимствованного. В сознании обучающихся происходит постепенное формирование устойчивых связей между понятием и формой слова, значением и смыслом (концептом). По общему мнению, именно это вид учебной деятельности ведет к развитию лексической креативности [9].

Тем не менее знания только иноязычного эквивалента наименования языка еще не достаточно для того, чтобы правильно использовать эту лексику для выражения своих собственных мыслей на иностранном языке. В этой связи представляется целесообразным рассматривать не просто значения наименований, но их сочетаемость с другими словами, устойчивые выражения и словосочетания, а также должны быть созданы условия для речемыслительной деятельности в качестве рефлексии изучаемого лексического материала.

Именно поэтому на третьем этапе должна проводиться целенаправленная работа по применению усвоенных ранее лексических единиц в различных видах речевой деятельности. На занятиях обучающиеся отрабатывают действия по употреблению лексических единиц, по их распознаванию в текстах разной модальности. Для достижения этой цели на занятии выполняется максимально возможное количество лексических упражнений. В результате этого все операции с

лексикой доводятся до уровня автоматизма. Уровень «отработанности» лексических действий связан с обобщением и систематизацией как их самих, так и лексических единиц, на которых эти действия отрабатывались обучающимися.

Потребность современного общества в масштабном и высокоскоростном обмене информацией приводит к постоянной модификации электронных устройств, следовательно, возникает необходимость в новых специалистах. Это в свою очередь приводит к появлению новых наименований профессий. Можно предположить, что доля именно английских заимствований в этой тематической группе будет все возрастать, так как это облегчает профессиональную коммуникацию в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет. Введение в процесс обучения иностранному языку данной лексической группы дает обучающимся дополнительные возможности не только в совершенствовании навыков чтения оригинальной научной литературы по специальности, газетных, журнальных статей научно-популярного характера, но и в формировании умения принять участие в диалоге на профессиональную тему. Обучающийся должен уметь построить собственное высказывание, участвовать в обсуждении различного рода деловых вопросов на собраниях и заседаниях. Кроме того, в дальнейшем полученные знания могут содействовать более успешному трудоустройству. Рассмотренные аспекты использования данной лексической группы наименований лиц по профессии позволяют утверждать, что подобная лексика является необходимым компонентом содержания обучения немецкому языку, так как репрезентирует одну из важнейших составляющих жизни человека – его профессиональную деятельность, характеризуется частотностью употребления и способностью сочетаться с другими лексическими единицами.

### Библиографический список

1. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина: на материале терминологии средств массовой информации. М.: Изд-во МГУ, 2000. 274 с.
2. Новикова Е. Ю. Структура, семантика и тенденции развития НЛП в современном немецком языке: дис. ... канд. филол наук: 10.02.04. М., 2006. 218 с.
3. Глушкова Т. С., Сунцова Е. В. Лексико-семантическая группа наименований лиц по профессии, роду занятий в обучении русскому языку как иностранному // Коммуникативные исследования. 2017. № 2 (12). С. 109–119.
4. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика: К основам общей теории. М.: Наука, 1977. 383 с.
5. Кашпур Е. В. Сопоставительное исследование наименований лиц по профессии и социальному статусу во французском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2005. 25 с.
6. Электронная база вакансий и резюме. URL: <https://www.monster.de> (дата обращения: 14.03.2020).
7. Епимахова А. Ю. Межъязыковое заимствование наименований лиц по профессии в когнитивно-коммуникативном аспекте: дис. ... канд. филол наук: 10.02.19. Челябинск, 2010. 173 с.
8. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 345 с.
9. Шамов А. Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы // Известия ВГПУ. 2011. № 1. С. 88–93.

УДК 37.018.46  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-45-50

С.В. Кустова

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, обучающихся по специальности «учитель английского языка». Автор предлагает использование контекстной технологии обучения английскому языку с целью трансформации учебно-познавательной деятельности студентов в профессиональную. Автором проводится анализ особенностей принятия студентами себя в качестве профессионалов, педагогической деятельности как способа самореализации и системы ценностей педагогической деятельности. В статье доказывается, что теория и технологии контекстного образования позволяют формировать профессиональные компетенции в ходе обучения иноязычной коммуникации.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, иноязычная коммуникация, контекстное образование, профессиональная идентичность, педагогическая деятельность.

S.V. Kustova

## THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHER S' COMPETENCES IN THE PROCESS OF CONTEXTUAL LEARNING

The article considers the problem of the development of professional foreign language teachers' competences of TEFL students. The author suggests the use of contextual technology for teaching English in order to transform students' educational and cognitive activities into professional. The author provides the analysis of the peculiarities of the students taking themselves as a professional, teaching activities as a way of self-realization and adoption of the value system of pedagogical activity. The article proves that the theory and technology of contextual education, allow to transform the TEFL students' educational activities into professional ones, with their gradual awareness of their pedagogical professional identity.

*Key words:* professional foreign language teachers' competences, foreign communication, contextual education, professional identity, pedagogical activity.

В связи со сменой традиционной, знаниевой, парадигмы образования, когда обучение было объяснительно-иллюстративным, направленным на формирование исключительно предметных знаний, умений и навыков, к выпускнику педагогического вуза предъявляются иные требования. Назрела необходимость в подготовке учителя, способного решать проблемы преподавания собственного предмета с точки зрения его личностного значения для учащихся – будь то профилирование содержания предмета, интегрирование его в другие предметные области или внедрение личностно ориентированных, системно-деятельностных технологий.

Выпускник педагогического вуза должен обладать эвристической компетенцией [1], готовностью к постоянному личностному и профес-

сиональному развитию, осознавать социальную значимость педагогической деятельности, обладать ценностно-смысловыми компетенциями для ее успешной реализации [2]. Кроме того, предметное содержание образования также накладывает свой отпечаток на специалистов данной профессии и составляет комплекс из общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В этой связи компетентностный подход выступает как инструмент модернизации педагогического образования. В свою очередь, реализация данного подхода требует определенных изменений во всех звеньях системы подготовки педагогов: цели, содержания, формах, методах, средствах, условиях, результате. Согласно требованиям Федерального образовательного стан-

дарта высшего образования, определяющим и регламентирующим подготовку педагогических кадров нового поколения, «профессиональная компетентность» трактуется как совокупность личностных качеств, способностей и компетенций, необходимых для эффективной реализации профессиональной деятельности. В структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ) выделяют универсальные и профессиональные компетенции.

Универсальные (общекультурные) компетенции, формируемые в ходе получения педагогического образования, включают в себя способность к системному и критическому мышлению, разработке и реализации проектов, работе в команде, осуществлению деловой и межкультурной коммуникации.

Перечень общепрофессиональных компетенций включает, помимо прочих, способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с нормами профессиональной этики, организовывать воспитательную деятельность, осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся, взаимодействовать с участниками образовательных отношений.

Изменение социального заказа, зафиксированного в ФГОС ВО, неизменно ведет к изменению содержания подготовки будущего учителя ИЯ. Учебный курс «Практика устной и письменной речи: английский язык», выступающий основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции, должен, как и другие дисциплины, быть направлен на формирование профессиональных компетенций учителя ИЯ. Практико-ориентированный потенциал данного курса предоставляет студентам возможность актуализировать абстрактные теоретические понятия, разрозненные знания по другим учебным дисциплинам, в процессе включения в иноязычную коммуникативную деятельность. Таким образом, данный курс приобретает не только коммуникативно ориентированный характер, он становится профессионально ориентированным.

Условиям реализации компетентностного подхода при подготовке учителя ИЯ отвечает теория контекстного обучения. Технология контекстного обучения позволяет моделировать предметное, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности, усваиваемое студентами [3], осуществлять трансформацию учебно-познавательной деятельности студента в социально-практическую [4], таким

образом, создавая условия для включения студентов в профессиональную деятельность в ходе учебно-познавательной деятельности.

Контекстное образование представляет собой такой тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов, средств, условий обучения и воспитания моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание профессиональной деятельности, усваиваемой студентами посредством использования сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной педагогической моделей [3]. Данная образовательная технология обеспечивает достижение единства обучения и воспитания, теории и практики, информации и знания, значения и смысла.

Таким образом, контекстное обучение позволяет смоделировать не только предметное, но и социальное содержание профессионального труда [5]. Применение технологии контекстного обучения в курсе «Практика устной и письменной речи» создает условия для интеграции предметно-технологической деятельности будущего учителя ИЯ и его реальной иноязычной речевой деятельности, формируя универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Профессиональное становление личности представляет собой процесс формирования субъекта профессионального пути. В соответствии с концептуальными положениями теории контекстного обучения не только преподаватель должен отслеживать и оценивать становление студента как будущего профессионала, но и сам студент должен быть включен в процесс трансформации собственной учебной деятельности в профессиональную. Следовательно, студент должен владеть информацией о том, каким образом можно оценить собственную готовность к будущей педагогической деятельности. Это особенно актуально, так как успешность вхождения в педагогическую профессиональную деятельность зависит от степени соответствия возможностей студента предъявляемым профессиональным требованиям и степени соответствия содержания, условий данной деятельности желаниям и притязаниям студента [6].

Профессиональная идентичность может выступать одним из критериев профессионального развития студентов педагогического вуза и свидетельствовать о степени и способе принятия ими педагогической профессиональной деятельности как формы самореализации и са-

моутверждения. Анализ научной литературы демонстрирует широкий спектр определений понятия профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность определяется через понятие профессионального «Я-образа» (Э.Ф. Зеер), рассматривается в контексте профессионального самоопределения (Е.А. Климов), трактуется как осознание своей тождественности с профессиональной общностью, в результате чего происходит оценка значимости членства в ней, формирование определенной ментальности, чувств, ощущения своей профессиональной компетентности (Л.Б. Шнайдер). Проблема становления профессиональной идентичности у студентов рассматривается в работах Т.В. Мищенко, Е.Е. Трандиновой, Е.Н. Кирьяновой, О.В. Денисовой, Ю.А. Кумыриной, Ю.П. Поваренкова [6].

Рассматривая профессиональную идентичность как критерий профессионального развития, Ю.П. Поваренков отмечает, что она свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала, системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности, конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей [6]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что одним из критериев для оценки уровня сформированности профессиональной идентичности студента, получающего профессию учителя иностранного языка, может служить его отношение к себе как к будущему учителю иностранного языка. В этом случае развитие профессиональной идентичности осуществляется в процессе соотношения профессиональной Я-концепции студента с идеальной моделью учителя иностранного языка с постепенной перестройкой и принятием близости между собой реальным и идеальным.

Другим критерием сформированности профессиональной идентичности студента педагогического вуза является его отношение к системе ценностей и норм педагогической деятельности, деятельности учителя иностранного языка.

Третьим показателем является отношение студента к содержанию, условиям профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Исходя из специфики педагогической деятельности, значительную роль в формировании профессиональной идентичности студента педагогического вуза играет его понимание социальной значимости данной деятельности, ответственности за организацию эффективного процесса об-

учения, психологическое, физическое здоровье учащихся, их всестороннее развитие.

В ходе наблюдения за студентами 1–2-х курсов нами было выявлено противоречие между существующим отношением студентов, представителей цифрового поколения, к процессу взаимодействия с обществом и своими сверстниками, трендами на изменение формирования духовных и моральных ценностей и запросом общества на педагогов, способных к актуализации потребности и способности к межличностной коммуникации, стимулированию проявления творческих возможностей, созидательных качеств личности учащихся.

В исследовании участвовало 60 студентов 2-го курса лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование: английский и немецкий язык». Исследование проводилось в два этапа. В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена оценка сформированности профессиональной идентичности студентов контрольной и экспериментальной групп по следующим критериям: уровень принятия себя как профессионала, принятия профессиональной деятельности учителя иностранного языка как способа самореализации и удовлетворения, уровень принятия системы ценностей и норм педагогической деятельности [6]. В ходе формирующего этапа осуществлялось наблюдение за динамикой и особенностями формирования профессиональной идентичности студентов, будущих учителей иностранного языка, в ходе изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи: английский язык».

Оценка принятия профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности учителя иностранного языка, проходила с использованием методики Будасси [7]. Студентам обеих групп было предложено расположить профессионально важные качества учителя ИЯ в следующем порядке: 1 – наименее важное, 20 – самое необходимое, таким образом, представив идеальный портрет учителя ИЯ. На втором этапе им нужно было расположить те же качества в зависимости от того, насколько они сформированы у них, 1 – наименее сформировано, 20 – наиболее. Профессионально значимые качества, включенные в тест, были отобраны на основе анализа профессиограммы учителя ИЯ [8]. Полученные результаты позволили условно выделить три уровня самооценки себя как профессионала: завышенный (0 % в обе-



их группах), заниженный (73 % в контрольной и 75 % в экспериментальной), оптимальный (27 % в контрольной и 25 % в экспериментальной).

Качественный анализ ответов участников опроса показал, что наиболее высокую позицию в оценке педагогической деятельности учителя ИЯ занимают такие значимые социально и профессионально обусловленные качества, как толерантность, коммуникабельность, терпеливость, знание предмета. Минимальное расхождение между представлением об идеальном образе профессионального учителя и, по их мнению, уровнем развития этих качеств у респондентов свидетельствует о том, что они идентифицируют себя с образом учителя ИЯ, смоделированного ими же. Такие значимые для учителя ИЯ качества, как креативность, любознательность, гибкость мышления, разносторонность, в студенческой оценке деятельности учителя занимают низкую позицию. В то же время эти же качества они отмечают у себя как более развитые, что позволяет сделать вывод о том, что профессия учителя ИЯ не выглядит для них привлекательной, потому что в ней нет простора для творчества, развития разносторонних интересов, она для них однообразна.

Второй критерий сформированности профессиональной идентичности представляет собой принятие системы ценностей и норм педагогической деятельности и включает социально и профессионально обусловленные качества учителя ИЯ. Участникам эксперимента было предложено соотнести собственные профессиональные ценности и установки с представлениями о существующих ценностных ориентациях и социально обусловленных качествах, характерных для учителя ИЯ [8].

Анализ результатов опроса позволил выделить три условных уровня, отражающих степень принятия и готовности следовать социально-профессиональной позиции педагога. Наименее готовы к принятию и следованию педагогическим нормам 36 % студентов в контрольной и 38 % в экспериментальной группах, на среднем уровне принятия педагогических ценностей оказалось 45 % в контрольной и 40 % в экспериментальной группах, на оптимальном уровне 19 % в контрольной и 22 % в экспериментальной группах.

Наибольшее количество расхождений между идеальной моделью учителя ИЯ и тем, что респонденты оценивали как не играющее значительной роли для них, будущих педагогов, отмечено по позиции «потребность в самообразовании»: 63 %

студентов из контрольной группы и 60 % из экспериментальной. Готовы и хотят повышать свой уровень образования в ходе будущей профессиональной деятельности лишь 29 % студентов контрольной и 32 % экспериментальной групп, при этом признавая, что это важно для профессиональной состоятельности учителя ИЯ. В то же время значителен процент студентов обеих групп (28 % – контрольная, 30 % – экспериментальная), желающих осваивать новые формы обучения иностранному языку, хотя в их представлении об идеальной деятельности учителя ИЯ данная характеристика находится в конце рейтинга. Этот факт также свидетельствует о том, что профессия учителя ИЯ не является для них привлекательной в плане реализации современных подходов и методов обучения и воспитания.

Другое значительное расхождение между идеальным представлением о направленности деятельности учителя и ее принятием отмечается по позиции «уважительное отношение к личности ребенка». Отмечая значительную роль данной ценности для педагогической деятельности учителя, лишь 45 % студентов контрольной и 47 % экспериментальной групп заявили о готовности следовать этой норме. Социальную активность учителя и ее роль в реализации педагогической деятельности 63 % студентов контрольной и 57 % экспериментальной группы оценивают как неважную для учителя ИЯ, лишь 36 % респондентов контрольной и 32 % экспериментальной группы готовы разделять данную ценность.

Третьим критерием уровня сформированности профессиональной идентичности студентов выступает принятие ими профессиональной деятельности учителя ИЯ как способа самореализации. Участники эксперимента имели возможность смоделировать деятельность учителя ИЯ, опираясь на собственный опыт обучения в школе, знания психологии и педагогики, полученные в ходе освоения данных дисциплин. На втором этапе выполнения тестового задания студентам предлагалось в порядке возрастания расположить наиболее интересные для них функции, в которых они могли бы реализоваться в процессе организации обучения школьников иностранному языку.

В результате всего лишь 46 % респондентов контрольной и 40 % экспериментальной группы предполагают, что они смогут самореализоваться в роли учителя ИЯ, при этом больше всего их привлекает перспектива реализации именно обучающей функции, обучение основным видам ре-

чевой деятельности, отдельным аспектам языка. Важным показателем является тот факт, что они готовы заниматься воспитательной работой, но их отпугивает организация внеурочной деятельности учащихся. В то же время 45 % участников опроса отмечают, что воспитательная функция учителя ИЯ занимает в их рейтинге крайне низкую позицию. Так же низко в их рейтинге, моделирующем функции учителя, находится обучение коммуникации, говорению, взаимодействию, использование активных форм работы на уроке.

Как отмечает Ю.П. Поваренков, профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления профессионала, ее становление носит циклический характер и проходит следующие этапы: школьный, академический, учебно-профессиональный и профессиональный [6]. Прохождение данных этапов характерно для любого субъекта профессионального становления, при этом роль преподавателя заключается в том, чтобы распознавать эти формы профессиональной идентичности, подобрать подходящие приемы педагогического, организационно-управленческого воздействия на студентов.

В рамках нашего исследования мы разработали программу формирования профессиональной идентичности студентов 2-го курса, обучающихся по специальности «Педагогическое образование», в рамках контекстного обучения английскому языку. Разработанная нами программа представляет собой поэтапное формирование профессиональной идентичности студента в ходе смены формы его деятельности. Цель данной программы – создание условий для формирования у студентов опыта решения коммуникативных, познавательных, нравственных проблем в ходе общения в малых группах, на основе контекстного обучения.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, рассматривая деятельность как внутренне мотивированную целенаправленную активность студента, посредством которой он усваивает профессиональный, социальный и нравственный опыт. Используемые в обучении формы, методы и средства позволяют моделировать предметно-практическое и социальное содержание деятельности учителя ИЯ с включением обучающихся в квазипрофессиональную педагогическую деятельность в процессе обучения английскому языку.

На начальном этапе обучения в вузе у студентов формируются рефлексивные умения анализа собственного опыта изучения ИЯ [5]. Исходя из

этого, на занятиях по практике устной и письменной речи создаются специальные условия, позволяющие студентам проводить анализ используемых методов, приемов, упражнений, с последующим включением их в квазипрофессиональную деятельность в ходе деловых, ролевых игр, проектной деятельности.

Ведущими в контекстном образовании являются коллективные формы общения субъектов образования: парные, групповые. Ролевые игры, диспуты, элементы соревновательности позволяют наиболее эффективно переключить студентов от академической к квазипрофессиональной деятельности. Игровые, имитационные методы обучения позволяют формировать универсальные компетенции будущего учителя ИЯ, так как, инсценируя роль учителя, учащегося, родителя, студенты овладевают умениями аргументировать свою точку зрения, основываясь на имеющихся знаниях, анализировать высказываемые сторонами аргументы, находить рациональное основание для принятия аргументов оппонента, развивают профессиональную мотивацию, познавательные интересы. В ходе речевой практики, которая лежит в основе ролевой игры, формируются профессиональные компетенции: умения вести иноязычную и межкультурную коммуникацию, адаптировать свою речь в зависимости от ситуации общения, восприятия речи на слух, расширение лексического запаса, необходимого для организации профессионального общения.

Реализованная программа формирования профессиональной идентичности студентов продемонстрировала положительные результаты. Результатом контекстного обучения английскому языку экспериментальной группы стало увеличение числа студентов, вышедших на оптимальный уровень соотнесения их собственных психологических и индивидуально личностных особенностей с требованиями избранной профессии. Это свидетельствует о положительной динамике развития внутренних мотивов выбора педагогической профессиональной деятельности. Количество студентов экспериментальной группы, считающих профессию учителя однообразной, не креативной, не дающей возможности самореализации их творческого потенциала, сократилось. Таким образом, увеличилось количество студентов, испытывающих удовлетворенность предстоящей педагогической деятельностью. Данного результата удалось добиться в процессе диагностирования студентами собственных индивиду-

альных интересов и соотнесения возможности их реализации с разнообразными функциями, выполняемыми учителем ИЯ в ходе его профессиональной деятельности. Методы и приемы организации контекстного обучения английскому

языку позволили создать условия для освоения и интеграции компетенций предметов гуманитарно-педагогического профиля с компетенциями дисциплины «Практика устной и письменной речи: английский язык».

### Библиографический список

1. Осипенко С. А. Педагогическое содействие развитию эвристической компетенции у математиков // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20720> (дата обращения: 09.04.2020).
2. Раскачкина Е. В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 161–167.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
4. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Процессы и аппараты химической технологии» / А. В. Клинов, В. В. Бронская, Т. В. Игнашина и др. // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 122–126.
5. Юрова О. А. Подготовка учителей иностранного языка в свете контекстного подхода // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2015. № 2. С. 251–256.
6. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 9–15.
7. Личность и ее свойства: практикум / С. Д. Некрасов и др. Краснодар, 2017. 11 с.
8. Щербатых Л. Н. Профессиограмма учителя иностранных языков, работающего с лингвистически одаренными детьми // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Сер. 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1. С. 32–35.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Педагогическая психология

УДК 37.015.3+378

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-53-58

Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье актуализируется проблема современного высшего образования, а именно психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в вузе. Авторы статьи рассматривают особенности развития «Я-концепции» студентов-инвалидов и с ограниченными возможностями здоровья, направления и принципы психолого-педагогического сопровождения таких студентов в процессе обучения в Горно-Алтайском государственном университете. Специалистами центра социально-психологической помощи университета составлена программа психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в университете.

*Ключевые слова:* студент с инвалидностью, студент с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, принципы психолого-педагогического сопровождения, вуз, инклюзивное образование.

G.Yu. Lizunova, I.A. Taskina

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

The article focuses on one of the issues of contemporary university education, namely psychological and pedagogical support of students with disabilities and special health needs in the university environment. The authors of the article consider the features of the “Self-concept” development of students with disabilities and special health needs, the directions and principles of psychological and pedagogical support of such students in the process of studying at the Gorno-Altai State University. Specialists of the University center for social and psychological assistance have developed a Programme of psychological and pedagogical support for students with disabilities and special health needs at the University.

*Key words:* students with disabilities, students with special health need, psychological and pedagogical support, principles of psychological and pedagogical support, university, inclusive education.

Организация психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в ходе образовательного процесса в вузе является одним из актуальных и важнейших направлений современного образования России. В соответствии со статьей 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «в целях реализации права каждого человека на образование образовательными организациями

должны быть созданы необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья...», «...а также социального развития этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования...» [1]. Статья 79 ФЗ-273 обязывает профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность по основным программам

профессионального обучения, создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ [2]. Содержание статей Федерального закона созвучно с Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», в котором говорится о необходимости «...создания условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека...» [3].

Вопросы инклюзивного образования, модели, принципы его организации и сопровождения активно обсуждаются в России [4]. Успешность психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью как процесса определяется выполнением ряда условий:

1) взаимодействие и взаимопроникновение процессов психологической компенсации и социально-психологической адаптации;

2) специальная педагогическая поддержка и организационно-методическое обеспечение образовательного процесса студентов с ОВЗ, адекватными их особым потребностям в условиях физической среды, информационно-коммуникативного пространства, режима работы и отдыха [5].

Согласно Б.Б. Айсмонтасу и М.А. Одинцовой «...психолого-педагогическое сопровождение – специально организованный процесс, направленный на создание таких условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения в мир взаимодействия, общения, мир ответственности и автономии» [6, с. 75].

Психолого-педагогическое сопровождение – это не одноразовая акция, не одновременное мероприятие для поднятия настроения или принятия в ряды студентов вновь зачисленных. Это сложно организованная, спланированная деятельность, в которую включены все субъекты реализации учебно-воспитательного процесса в вузе. Это слаженная и согласованная работа психологов, преподавателей, кураторов студенческих групп, руководителей и участников различных объединений молодежи и взрослых как внутри вуза, так и за его пределами. И направлена эта работа на создание условий, педагогических, психологических, социальных, для развития потенциала, формирование позитивного мировосприятия, поддержание интереса к получаемой профессии, развитие творчества, реализации собственных возможностей обучающихся. Практически все мероприятия психолого-педагогического сопровождения носят массовый характер. Не происходит разделения, если этого не требует процесс обучения, студентов с нормой развития и студентов

с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Следование этому принципу организации взаимодействия позволяет развивать понимающее восприятие окружающих, готовность предлагать помощь и учить ее принимать, уважительное отношение к проблемам разного характера других людей, сравнительного осознания собственного бытия.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает выполнение разных видов работ: диагностической, консультационной, профилактической, информационно-просветительской, развивающей. Осуществление каждого вида работы возможно со всеми желающими: студентами, преподавателями, работниками университета.

Актуальность организации и проведения психолого-педагогического сопровождения студентов, в том числе и студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, диктует необходимость ежегодной диагностической работы. Результаты данного исследования позволяют корректировать психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях обучения в вузе.

В связи с этим в октябре 2019 года было проведено исследование, в котором приняли участие 339 студентов-первокурсников, в том числе и студенты-инвалиды и с ограниченными возможностями здоровья. Цель исследования – диагностика адаптированности к образовательному процессу в университете, склонности к суицидальному поведению и уровня стрессоустойчивости.

Инструментарий: 1. Для определения уровня адаптации к обучению использовались четыре методики: методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчина) [7, с. 126–128]; для выявления уровня самооценки – тест «Вербальная диагностика самооценки личности» [8, с. 34] экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон) [8, с. 24–25]; для определения уровня конфликтности использовалась анкета «Конфликтная ли Вы личность?» [9, с. 32]. 2. Для оценки уровня стресса студентов использовалась методика «Список жизненных событий» Холмса – Раге, адаптированная А.М. Прихожан [10]. 3. Уровень проявления суицидального поведения был определен с помощью методики «СР-45», разработанной П.И. Юнацкевичем [11, с. 64].

Горно-Алтайский государственный университет (далее – ГАГУ), являясь очагом науки и образования Республики Алтай, также планомерно осуществляет инклюзивное образование, интеграцию и адаптацию студентов-инвалидов

и студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс вуза. Специалисты, работающие с данной категорией обучающихся, отмечают, что для эффективного осуществления их адаптации и социализации необходима постоянная работа над повышением уровня собственной профессиональной подготовки: пополнение теоретических знаний о причинах возникновения ограничений здоровья, об этике общения с ЛОВЗ, освоение современных практических умений организации взаимодействия со студентами-инвалидами и с ОВЗ, формирование психологической готовности работать с такими студентами и др. [12–14].

Наблюдения за студентами с инвалидностью и с ОВЗ и результаты исследования показывают, что их характеризует формирование негативного самоотношения, снижение уровня самооценки, может наблюдаться и компенсаторно завышенная самооценка; возникают проблемы в поиске области самовыражения, самоактуализации, организации эффективных межличностных коммуникаций. В связи с этим и необходимо специально организованное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в вузе инвалидов и лиц с ОВЗ.

С использованием набора методик для определения адаптированности/дезадаптированности студентов к условиям вузовского обучения были получены следующие результаты: более половины студентов (58 %) показали низкий уровень самооценки, 34 % студентов – высокий уровень тревожности, высокий уровень социальной изолированности показали 3 % респондентов, низкий уровень конфликтности у 46,2 % студентов, высокий уровень конфликтности всего у 2 % испытуемых. Следует отметить, что, по сравнению с аналогичными исследованиями прошлых лет, количество студентов с низкими показателями уровня конфликтности возросло почти вдвое. Анализ сочетания показателей позволил нам выделить группу дезадаптированных студентов к условиям вузовского обучения – 16,96 %. У таких студентов, как правило, отмечается сочетание низкого уровня самооценки, высокой тревожности, низкого уровня конфликтности. В своем поведении они демонстрируют нерешительность в поступках, суждениях, неуверенность в правильности действий и высказываниях, замкнутость, неактивность в установлении контактов и участии в групповой работе.

Кроме того, диагностическая работа была ориентирована на выявление склонности у студентов к суицидальному поведению и выявление уровня стрессоустойчивости по отношению к жизненным ситуациям, в которых они оказываются. По-

лучив результаты этой диагностики (4 % студентов со склонностью к суицидальному поведению и 3,3 % студентов продемонстрировали низкий уровень стрессоустойчивости), была сформирована группа студентов, которая требовала организации с ней особой работы. Интересным моментом является и то, что около 40 % студентов демонстрируют суждения, которые содержат в себе «легкое» отношение к жизни. Они уверены, что каждый человек вправе самостоятельно распоряжаться своей жизнью и в любое время может ее прекратить. Некоторые жизненные обстоятельства, по их мнению, могут вынудить человека уйти из жизни, и такой поступок можно понять и оправдать.

Субъектами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение в нашем университете, являются: начальник учебно-методического управления, специалист по охране труда и техники безопасности, управление по воспитательной работе ГАГУ, специалисты центра социально-психологической помощи ГАГУ и обучающиеся в вузе лица с ОВЗ и инвалидностью, активно взаимодействующие в процессе реализации функций психолого-педагогического сопровождения в рамках достижения общей цели деятельности.

С каждым годом число студентов с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья возрастает в стенах университета. Для многих решение пойти учиться в вуз дается нелегко, с опасениями о том, смогут ли они влиться в молодежные коллективы, будут ли приняты профессорско-преподавательским составом, реализуют ли себя во внеучебной деятельности. Специалисты, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в своей деятельности в вузе придерживаются определенных принципов: гуманистичности, индивидуального подхода, системности, непрерывности и др. [15].

Психолого-педагогическое сопровождение в Горно-Алтайском государственном университете осуществляется на следующих уровнях: индивидуально-психологическом (развитие основных психических процессов и психологических систем); групповом; на уровне вуза.

Комплексная работа центра социально-психологической помощи ГАГУ, кураторов и преподавателей по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в вузе включает в себя взаимосвязанные направления работы: организационное (организация перспективного и текущего планирования деятельности); научно-методиче-



ское; научно-аналитическое; практико-ориентированное (мероприятия по психологической диагностике, психологическому консультированию, психологическая профессионально-консультационная работа и т. д.); психологическое просвещение; информационная деятельность.

Психолого-педагогическое сопровождение в Горно-Алтайском университете представлено разнообразными формами работы: консультирование (индивидуальное, групповое); диагностика (групповая, индивидуальная); коррекционно-развивающая работа (индивидуальная); профилактика (мероприятия по предупреждению возникновения явлений социальной и психологической дезадаптации: курсы повышения квалификации, составление рекомендаций по этическому поведению со студентами, в том числе и с инвалидностью и ОВЗ); просвещение (консультирование педагогов, кураторов и др.).

Специалистами центра социально-психологической помощи ГАГУ, руководствуясь вышеизложенными принципами, составлена программа психолого-педагогического сопровождения сту-

дентов-первокурсников в Горно-Алтайском государственном университете. Программа состоит из трех блоков. Каждый блок имеет свое содержание: тема, мероприятие, сроки проведения и ответственные за проведение мероприятий. Блок 1 «Социализация студентов». Главная цель мероприятий, входящих в этот блок, заключается в том, чтобы ввести студентов в мир вуза, познакомить их между собой, сформировать уверенность в правильности выбора места обучения, поддержать интерес в получении профессии. Студенты участвуют в занятиях, где учат обращаться за помощью и принимать ее, ориентироваться не только на реализацию собственных целей, но и общих, командных. Студентам показывают, насколько эффективно выстроенное взаимодействие способствует скорости и качеству выполнения поставленных задач. В мероприятиях участвуют все студенты, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Это способствует формированию общего духа студенчества, позитивного мировосприятия и коллективизма, сопричастности к альма-матер. Фрагмент блока 1 показан в таблице 1.

Таблица 1

Блок 1. Социализация студентов

Тема	Мероприятие	Сроки	Ответственные
5. Развитие групповой сплоченности	Деловая игра на развитие сплоченности («Веревка» и т. д.)	В течение года	Кураторы, ППОСиА

Блок 2 «Развитие асертивности студентов». Цель данного блока заключается в развитии активности студентов, желании принимать самостоятельные решения, действия в учебной деятельности, в общении с одноклассниками, преподавателями. Формирование межэтнического общения, культуры взаимодействия представителей разных народов, учет этнопсихологических особенностей каждого – важные вопросы организации и реализации всех мероприятий психолого-педагогического сопровождения и образовательно-воспитательного процесса в университете

вообще. Достижение данной цели осуществляется не только во время проведения специальных занятий, но и во время освоения учебных дисциплин. Горно-Алтайский университет – это площадка жизни и обучения студентов разных национальностей. В университете обучаются студенты не только Республики Алтай, Российской Федерации, но и Китая, Киргизии, Португалии и других государств. Наша задача – способствовать толерантному восприятию студентами друг друга, формированию интереса к языку и культуре разных народов. Фрагмент блока 2 показан в таблице 2.

Таблица 2

Блок 2. Развитие асертивности студентов

Тема	Мероприятие	Сроки	Ответственные
7. Формирование доброжелательного отношения друг к другу, уважения к обычаям и нравам других народов	Социально-психологическая игра «Цивилизация»	В течение года	Кураторы, ЦСПП
	Профессионально-педагогическая культура педагога	1 семестр	Преподаватели педагогики и психологии
	Коррекционно-развивающее занятие	1 семестр	ЦСПП

Блок 3 «Развитие саморегуляции и жизнестойкости у студентов-инвалидов и ЛОВЗ». Мероприятия данного блока направлены на формирование умения владеть своими эмоциями, контроля за поведением, умения правильно выражать свои желания, эмоции, чтобы не возникало недопонимания, конфликтных ситуаций. На занятиях студенты выполняют кейс-задания, культурные

ассимиляторы, в ходе которых ориентируются не только на симпатии/антипатии друг к другу, но и на те профессиональные компетенции, которые формируются у них в процессе профессиональной подготовки. Ведь многие из студентов в недалеком будущем будут сами преподавателями в образовательных организациях. Фрагмент блока 3 показан в таблице 3.

Таблица 3

Блок 3. Развитие саморегуляции и жизнестойкости у студентов

Тема	Мероприятие	Сроки	Ответственные
16. Развитие умения использования приемов саморегуляции	Тренинговое занятие	декабрь	ЦСПП

Для каждого курса (1–4) составлен свой план коррекционно-развивающей работы. Так, для 1-го курса в план работы включены: диагностика личностных особенностей; диагностика адаптации студента к условиям вуза; тренинг социально-психологической адаптации; групповые занятия на конструктивное взаимодействие в группе с помощью психологических настольных игр; групповые занятия по гармонизации эмоциональной сферы методом арт-терапии. Арт-терапия – это область практической психологии, которая использует невербальный язык в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни человека. Используя приемы арт-терапии, мы стараемся помочь студентам в самораскрытии своего потенциала, самореализации, как личностной, так и профессиональной, стимулировании личностного роста. Для методов арт-терапии характерно то, что в центре внимания находится не столько продукт творчества, сколько конкретная и уникальная личность автора с ее потребностями, мотивами, ценностями и стереотипами. Активное использование искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы дает мощный толчок для самопознания и раскрытия. При использовании арт-терапевтических методов проводятся занятия с различными материалами: песком (песочная терапия, работа с кинестетическим песком); нитками, фольгой (куклотерапия); пластилином (пластилинография); платками, тканями (тканевая или платочная терапия); камнями (камнетерапия); красками (рисуночная терапия, маскотерапия) и др. Некоторые материалы используем в сочетании, например песок + камни = сенсорная коробочка.

Для 2–3-х курсов предусмотрены: тренинг коммуникативных навыков; тренинг развития

лидерских качеств; тренинг на выработку стратегий в конфликте. Для 4-го курса проводятся: тренинг самопрезентации; групповая работа на определение жизненных планов.

Каждое мероприятие, входящее в программу, предусматривает привлечение специалистов разной направленности. Специалисты стараются обеспечить студентам интересную жизнь в стенах вуза, которая включает не только учебную деятельность, но и интеграцию в большое студенческое сообщество, реализацию своего потенциала, полноценную занятость, подготовку к дальнейшей самостоятельной жизни и профессиональной самореализации. Опыт показывает, что специально организованная работа с такими студентами психологов совместно с преподавателями, другими студентами дает положительные результаты. Большинство студентов находят себя не только в учебе, науке, но и общественной, спортивной, творческой деятельности университета. Органично включаются в студенческое сообщество, становятся активными, оптимистичными, строят дальние перспективы, образуют семьи. Некоторые из них становятся гордостью университета, Республики Алтай, России.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки студентов в вузе – это специально организованный процесс, который строится на определенных принципах сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, предполагает создание оптимальной доступной и воспитывающей среды, развитие общекультурных, профессиональных компетенций, развитие психологически здоровой личности. Его эффективность возможна при активном участии всех субъектов образовательного процесса в университете.

**Библиографический список**

1. Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации // Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Семаго М. М., Семаго Н. Я., Дмитриева Т. П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Вестник Московского городского педагогического университета. 2010. № 4. С. 81–91.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / ред. С. В. Алехина, М. М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
6. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/files/85994/pno\\_n1\\_2017\\_aismontas\\_odintsova.pdf](http://psyjournals.ru/files/85994/pno_n1_2017_aismontas_odintsova.pdf) (дата обращения: 12.12.2019).
7. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
9. Козловская С. Н., Медведева Е. В. Практикум по конфликтологии. Магнитогорск, 2004. 289 с.
10. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
11. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Профилактика суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2014. 134 с.
12. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. URL: [https://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44241\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44241_full.shtml) (дата обращения: 12.12.2019).
13. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. С. 312–317.
14. Фоминых Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студента-инвалида в профессионально-образовательной среде // Психология: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международного науч.-практ. конф. Борисоглебск: ООО «Кристина», 2012. С. 69–76.
15. Михайлова Т. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования. М., 2008. 205 с.

УДК 378.637+376  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-59-66

Л.С. Пилипчук, Е.В. Жилкина

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приводятся результаты исследования психологической готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются особенности мотивационного и эмоционального компонентов в структуре психологической готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, мотивация, эмпатия.

L.S. Pilipchuk, E.V. Zhilkina

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article presents the results of a study of the psychological readiness of students of a pedagogical university to work with children with disabilities in inclusive education. The article considers the features of motivational and emotional components in the structure of psychological readiness of a person for professional pedagogical activity.

*Key words:* Psychological readiness for professional pedagogical activity, psychological and pedagogical support of children with disabilities, motivation of activity, empathy.

Проблема психологической готовности личности к профессиональной педагогической деятельности является одной из важнейших для современной психолого-педагогической науки. В процессе обучения в педагогическом вузе студент не только получает образование, происходит его личностное становление как специалиста: формируются новые жизненные ценности, установки, идет освоение индивидуализированных способов и приемов взаимодействия с окружающими. Эти изменения личности, результаты ее развития в период обучения в вузе являются особо важными, так как именно личность педагога и есть основной инструмент его воздействия, определяющий особенности педагогической деятельности.

Актуальной проблемой современного образования является формирование необходимого уровня психологической готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности, заключающейся еще и в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях

инклюзивного образования. В современных исследованиях под психолого-педагогическим сопровождением понимается гибкий, длительный и динамический процесс, предполагающий целостную, организованную и системную деятельность специалистов, направленную на создание условий для успешного функционирования всех участников единого образовательного пространства [1]. Психолого-педагогическое сопровождение является особым направлением профессиональной деятельности педагога, требующим психологической готовности к нему специалиста.

Современные исследователи предлагают разные подходы к понятию и структуре психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2], готовность содержит в себе такие составляющие, как: мотивационная (наличие интереса к изучаемым дисциплинам); ориентационная (знание особенностей профессии); операционная (наличие знаний, умений, навыков; умение анализировать информацию); воле-

вая (присутствие самоконтроля); оценочная (умение оценивать собственную подготовленность). А.Ю. Попова [3] выделяет три ведущие составляющие психологической готовности студентов-психологов к предстоящей работе по профессии: мотивационная, когнитивная, личностно-смысловая. А.Ф. Бондаренко, Р. Кочюнас [4] в структуре психологической готовности в качестве ведущей выделяют личностную составляющую, к ней относят принятия себя и окружающих, эмпатию. Е.А. Климов, А.Б. Орлов [5, 6] также указывают на ведущую роль эмпатии в личностной готовности к профессиональной деятельности. К настоящему времени в науке сложилось определенное представление о структуре и компонентах готовности педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования, где при всем разнообразии авторских позиций отмечается общее базовое положение – необходимость принятия личностью философии и ценностей инклюзивного подхода в образовании. Вопросы профессиональной подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования рассматривали С.В. Алехина, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк и др. [7–10]. В структуре профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной организации исследователи выделяют следующие компоненты: О.С. Кузьмина [8] считает, что готовность должна включать: понимание философии инклюзивного образования, знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; И.В. Возняк [9] в структуре готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ выделяет компоненты: мотивационный; когнитивный, включающий знания в области инклюзивного образования; действенный, понимаемый как совокупность умений и навыков, необходимых для реализации инклюзивного образования; рефлексивный, включающий определенные значимые для инклюзивного образования личностные качества педагога. По мнению В.В. Хитрюк [10], готовность складывается из когнитивного, эмоционального, коммуникативного, рефлексивного и конативного (наличие мотивов к самореализации в области инклюзивного образования) компонентов. Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования – это сложное личностное образование, длительно формируемое в результате целенаправленного обучения и творческого саморазвития, проявляющегося на личностном уровне субъективной системой, включающей в

себя ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный компоненты.

На наш взгляд, психологическая готовность студентов к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой систему профессионально значимых показателей личности, включающих: социальные установки, мотивацию, эмпатию, принятие и понимание целей инклюзивного образования, знаний, которые необходимы для реализации профессиональной деятельности, осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Структура психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования представляет собой синтез компонентов, к которым относятся: мотивационный, эмоциональный и личностный. Специфика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности может быть раскрыта через такие показатели, как социальная обусловленность учения и учебно-познавательные мотивы, просоциальные установки на альтруизм, труд, высокий уровень эмпатии и принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

*Цель нашего исследования* – выявить особенности психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с целью определены следующие задачи исследования:

1. Изучить характеристики психологической готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования у студентов педагогического вуза, обучающихся по разным направлениям подготовки.

2. Определить взаимосвязь мотивационного и эмоционального компонентов психологической готовности.

*Гипотеза исследования:*

- компоненты психологической готовности студентов к профессиональной деятельности различаются по уровню выраженности;
- существует взаимосвязь между эмоциональным и мотивационным компонентом психологической готовности студентов к профессиональной деятельности;
- большее число студентов, готовых к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии, будет наблюдаться по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Были использованы следующие методики исследования:

- «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинниковой;
- тест «Методика диагностики уровней эмпатических способностей» В.В. Бойко;
- методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [11, 12];
- для определения уровня знаний об особенностях и специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья был использован тест контроля знаний, используемый в учебном процессе по дисциплине «Психология детей с ограниченными возможностями здоровья»;
- анкета, определяющая отношение студентов к реализации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Данная группа методик позволяет изучить ряд показателей психологической готовности и оценить психологический потенциал студентов, спрогнозировать некоторые параметры их развития как будущих профессионалов. Исследование проводилось на базе института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета. В исследовании принимали участие студенты 3-х и 4-х курсов (91 студент), которые обучаются по программам бакалавриата по направлениям: «Специальное (дефектологиче-

ское) образование» (группа 1), «Педагогическое образование» (группа 2), «Психолого-педагогическое образование» (группа 3). Были получены следующие результаты: внутри групп студентов, обучающихся по разным направлениям, мы выделили респондентов с разными уровнями сформированности психологической готовности. В группе студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», мы получили следующие результаты: 16 % респондентов имеют высокий уровень сформированности психологической готовности, 65 % респондентов – средний уровень сформированности психологической готовности, 19 % респондентов – низкий уровень сформированности психологической готовности. В группе студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: 10 % респондентов с высоким уровнем сформированности психологической готовности, 77 % – со средним уровнем и 13 % – с низким уровнем психологической готовности. В группе студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование»: 16 % респондентов с высоким уровнем психологической готовности, 77 % – со средним уровнем и 7 % – низким уровнем сформированности психологической готовности (см. рис. 1).

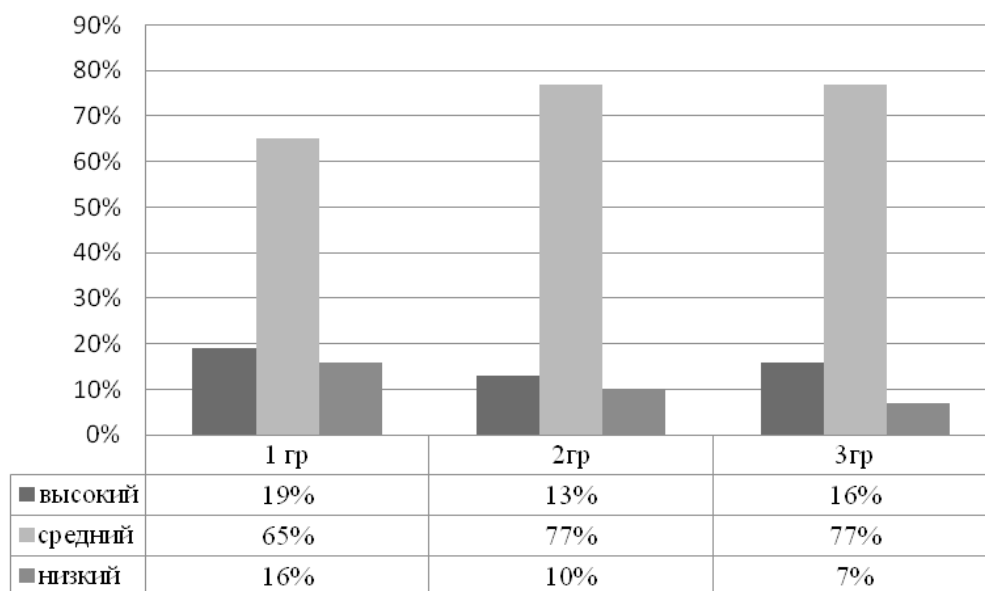


Рис. 1. Распределение по уровням сформированности психологической готовности студентов, обучающихся по разным направлениям

Согласно представленным данным, значимых отличий между студентами разных направлений по уровням сформированности психологической готовности не выявлено.

Исследование структурных компонентов психологической готовности по предлагаемым методикам позволяет выделить уровни сформированности психологической готовности, высо-

кий уровень психологической готовности – это высокий уровень развития эмпатии, внутренняя мотивация учения, преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд. Низкий уровень сформированности психологической готовности предполагает: безразличие, холодность, эмоциональную неустойчивость, пренебрежение с преобладанием в учебной деятельности внешней мотивации, степень выраженности социально-психологических установок проявлена слабо, отсутствуют просоциальные установки.

В соответствии с полученными данными, мы можем кратко охарактеризовать особенности психологической готовности студентов разных направлений обучения. У студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», преобладает средний уровень развития эмпатии, что выражается в готовности в нужный момент проявить сочувствие к человеку, но при этом нет стремления всецело проникнуться состоянием партнера. Эмпатические способности не развиты в полной мере, особенно это касается рационального канала эмпатии и интуитивных способностей в эмпатии, что проявляется в безразличии, эмоциональной неустойчивости и пренебрежении к людям. Согласно результатам, студенты данного направления обучения показывают средний уровень осведомленности о психологии и методах работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ярко выражены следующие социально-психологические установки, актуальные для данной группы студентов: установки на процесс, альтруизм и свободу. Эти социально-психологические установки характеризуют студентов следующим образом: они меньше задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует зачастую их результативности; ориентируются на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, и ориентированы на свободу. В данной группе студентов преобладает внешняя мотивация учения (узко-профессиональные мотивы в учебной деятельности и мотивах профессиональной деятельности), при преобладании внутренних мотивов поступления в вуз. Неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе, формально-приспособительное учение сочетаются с достаточно высоким уровнем мотивации поступления в вуз. Таким образом, можно отметить, что во время обучения у студентов направления «Педагогическое образование» социальная значимость педагогической профессии снижается.

Студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» с точки зрения психологической готовности можно охарактеризовать следующим образом. Средний уровень развития эмпатии при низком уровне развития рационального канала эмпатии, проявляется в невнимании, холодности и безразличии, в отсутствии цепкости восприятия за реакциями и состояниями другого человека. Социально-психологические установки сглажены и ярко не выражены, характеризуются направленностью на труд и свободу. Можно отметить, что ориентации на власть и деньги выражены слабо, в целом невысокие и средние показатели по всем социально-психологическим установкам говорят о невысоком уровне мотивации. У данной группы студентов можно отметить неустойчивость мотивации, сочетающую в себе безвыходность в профессиональном выборе, формально-приспособительное учение, ориентацию на результат при преобладании внутренней мотивации поступления в вуз. Также преобладают внешние мотивы, не связанные с самим процессом учения (не отставать от конкурентов, достичь уважения преподавателей, избежать осуждения и наказания).

Для студентов направления «Психолого-педагогическое образование» характерны те же особенности психологической готовности, а именно средний уровень эмпатии при низких показателях интуитивных способностей в эмпатии, которые проявляются в избегании личных контактов. Студенты с низким уровнем интуитивных эмпатических способностей считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих.

Социально-психологические ориентации выражены в средней степени, что говорит о невысокой мотивации и гармоничной ориентации. Наиболее выраженной установкой для студентов этой группы является ориентация на свободу, при средних невыраженных показателях просоциальных установок на альтруизм и труд. В учебной деятельности преобладает внешняя мотивация, которая характеризуется узкими познавательными мотивами и иррелевантными профессиональными мотивами. Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения, основанную на действиях, которые студенту задали выполнить, а результатом являются исполнительские действия. При поступлении в вуз студенты этой группы так же руководствовались внутренними мотивами.

Достоверные различия между группами студентов, обучающихся по разным направлениям, выявлены согласно t-критерию Стьюдента по следующим показателям: проявление эмпатии (рациональный канал эмпатии, установки в эмпатии) и уровень осведомленности о психологии детей с ОВЗ.

Рациональный канал эмпатии, характеризующий направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека, на его состояние, поведение, проявляющийся в спонтанном интересе, наиболее свойственен студентам педагогам-психологам. У студентов данной группы он развит на среднем и высоком уровне по отношению к другим группам, тогда как у студентов направлений «Педагогическое образование» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,299$ , при  $p \leq 0,05$ ) и «Специальное (дефектологическое) образование» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,534$ ,  $p \leq 0,05$ ) преобладает средний и низкий уровень развития рационального канала эмпатии. При низких значениях рационального канала эмпатии эмоциональные проявления у студентов находятся под контролем. Это выражается в готовности в нужный момент проявить сочувствие к человеку, который в этом нуждается, но при этом нет стремления проникнуться состоянием партнера. Возможно избегание личных контактов, отсутствие любопытства к другой личности, спокойное отношение к переживаниям и проблемам окружающих вплоть до безразличия, холодности и пренебрежения. Также у студентов педагогов-психологов наиболее выражены установки, способствующие эмпатии, тогда как у двух других групп установки в эмпатии сглажены и ярко не выражены. Студенты группы «Специальное (дефектологическое) образование» показали высокий уровень знаний о психологии детей с ограниченными возможностями здоровья, по отношению к группе 2 ( $t_{\text{эмп.}} = 3,025$ ,  $p \leq 0,01$ ); низкие баллы по тесту проверки знаний у студентов направления «Психолого-педагогическое образование» свидетельствуют о плохой ориентации в психологии детей с ограниченными возможностями здоровья ( $t_{\text{эмп.}} = 10,4$ ,  $p \leq 0,01$  в сравнении с группой студентов, обучающихся по специальности «Специальное (дефектологическое) образование»).

По остальным показателям нашего исследования статистически значимых различий не обнаружено. Таким образом, можно отметить, что существуют значительные различия в выраженности структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования у студентов

разных направлений обучения, это обусловлено не только уровнем их знаний о психологии детей с ограниченными возможностями здоровья, но и уровнем эмпатии.

Результаты анкетирования всей выборки студентов показали, что респонденты отмечают значимость и принимают цель инклюзивного образования (которую видят в социализации детей с особыми образовательными способностями), но считают себя не готовыми к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии (82 % респондентов от общей выборки). При этом указывают следующие причины: «...не хватает знаний о методах, технологиях работы с детьми» (48 % респондентов), «...сложности будут в ходе решения задач педагогической практики и осуществления взаимодействия со специалистами и родителями в педагогическом процессе...» (61 %), «...нет четких представлений о реализации психолого-педагогического сопровождения детей с разными видами нарушений развития» (74 %). Исключение составляет выборка студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», которые считают, что они успешно смогут решить практические вопросы, связанные с обучением и развитием детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной организации.

Для исследования связей внутри изучаемых компонентов психологической готовности мы использовали корреляционный анализ. Анализ и интерпретация результатов, полученных при применении корреляционного анализа, строились на выявлении значимых связей, как между компонентами структуры психологической готовности, так и внутри самих компонентов.

Мотивационный компонент. У студентов с выраженными ориентациями на результат, труд и власть преобладает внутренняя мотивация учения. Внутренние мотивы поступления обусловлены ориентацией на альтруизм и труд. Больше всего корреляционных связей с внутренней и внешней мотивацией обнаружено с социально-психологической установкой на труд. Что может свидетельствовать о том, что при внешней мотивации ориентация на труд обусловлена присутствием внешнего подкрепления или зависимости от других факторов, при внутренней мотивации ориентация на труд связана с интересом к профессии, желанием приобретать глубокие знания и получать интеллектуальное удовлетворение от учебной деятельности. Внешние мотивы профессиональной деятельности связаны с ориентаци-



ей на эгоизм и власть, при доминировании этих ориентаций ведущей ценностью респондентов является влияние на других и на общество. Также внешние мотивы профессиональной деятельности связаны с ориентацией на результат, т. е. в своей деятельности студенты действуют вопреки суете, помехам и неудачам, при этом в стремлении к достижению результата могут забыть обо

всем остальном. Таким образом, мы видим, что такие просоциальные установки, как альтруизм и труд, связаны с внутренней мотивацией студентов (см. табл. 1), но ориентация на труд связана и с внешними учебными и профессиональными мотивами (получить высокооплачиваемую работу, не отставать от сокурсников, выполнять педагогические требования).

Таблица 1

**Корреляционные взаимосвязи переменных мотивационного компонента психологической готовности  
(данные по всей выборке респондентов)**

Мотивация учения	Социально-психологические установки							
	Ориентация на процесс	Ориентация на результат	Ориентация на альтруизм	Ориентация на эгоизм	Ориентация на труд	Ориентация на деньги	Ориентация на свободу	Ориентация на власть
Внутренняя мотивация		,302*			,412**			,343**
Внутренние мотивы поступления в вуз			,322*		,420**			
Внутренние реально действующие мотивы					,290*			
Внутренние мотивы профессиональной деятельности		,343**						,380**
Внешняя мотивация		,314*			,387**			
Внешние мотивы поступления в вуз				,304*				
Внешние реально действующие мотивы					,390**			
Внешние мотивы профессиональной деятельности		,329**		,254*	,259*			,263*

Примечание: \*\* -  $p \leq 0,05$ , \* -  $p \leq 0,01$

В ходе исследования структуры эмоционального компонента и его связей с мотивационным компонентом мы получили следующие результаты (см. табл. 2). Способность к эмпатии, которая расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности, отрицательно коррелирует с ориентацией на эгоизм и деньги. Таким образом, эти установки препятствуют проникающей способности в эмпатии, соответственно, чем выше у респондента показатель проникающей способности в эмпатии, тем меньшую ценность представляют деньги, а ориентация на эгоизм переходит в альтруистиче-

ские наклонности. Высокий уровень эмпатии, а именно развитость эмоционального канала эмпатии и проникающей способности, коррелирует с просоциальной установкой на труд и альтруизм. Способность к сопереживанию, эмоциональная отзывчивость, умение понять другого на основе постановки себя на место партнера, легкость, подвижность и гибкость эмоций подразумевают альтруистическую направленность эмпатии. Эгоизм и альтруизм в характере и поведении отдельного человека выступают как противоположные качества единого психогенетического свойства, соответственно, ориентация на эгоизм подразумевает низкий уровень развития эмпатических

способностей. Необходимым условием для проявления любых реакций по отношению к другому человеку является способность воспринимать другого человека, т. е. иметь чувствительность к человеку вообще. Основная реакция альтруизма – сострадание – требует умения понимать чужое страдание и давать ответ, нацеленный на его облегчение. Социально-психологическая установка

на результат выражается в стремлении достичь результата в своей деятельности вопреки всему (суете, помехам, неудачам), коррелирует с такой эмпатической способностью как идентификация. Ярко выраженная направленность на результат способствует развитию таких качеств эмпатии, как умение понять другого на основе сопереживания и постановки себя на место партнера.

Таблица 2

**Корреляционные взаимосвязи переменных мотивационного и эмоционального компонентов психологической готовности (данные по всей выборке респондентов)**

Эмпатические способности	Мотивы учения. Социально-психологические установки								
	Ориентация на процесс	Ориентация на результат	Ориентация на альтруизм	Ориентация на эгоизм	Ориентация на труд	Ориентация на деньги	Внутренние мотивы поступления в вуз	Внутренние реальные мотивы	Внешние реальные мотивы
Эмоциональная эмпатия	,380**		,539**		,355**		,288*	,328**	,429**
Рациональный канал	,406**								
Эмоциональный канал			,347**		,289*		,252*	,428**	,550**
Интуитивный канал									
Установки								,293*	,441**
Проникающая способность			,267*	-,300*		-,294*			
Идентификация		,480**					,337**		,379**

Примечание: \*\*-  $p \leq 0,05$ , \*-  $p \leq 0,01$

Высокий уровень связи выявлен между эмпатическими способностями, такими как установки и идентификация, эмоциональный канал эмпатии, и внешними реально действующими мотивами. Внешние учебные мотивы, которые можно охарактеризовать как мотивы учебного благополучия, и позиционные социальные мотивы, выражающиеся в учебной деятельности внешними побуждениями, такими как не отставать от сокурсников, заслужить уважение преподавателей и в целом одобрение окружающих, активизируют способность студентов к эмпатии. Высокий уровень развития эмпатических способностей коррелирует с внутренней мотивацией поступления в вуз. Широкие учебно-познавательные мотивы связаны с установками в эмпатии и эмоциональным каналом развития

эмпатии. Способность к сопереживанию и соучастию, эмоциональная отзывчивость, а также способность действовать в условиях дефицита исходной информации напрямую связаны с высокой когнитивной гибкостью в учебной деятельности и творческим решением проблем, а также с непосредственным интересом к самим приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам.

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимой корреляции между различными составляющими эмоционального и мотивационного компонентов психологической готовности: собственно эмпатией (эмпатическими способностями), социально-психологическими установками (установки на альтруизм и труд) и мотивацией учебной деятельности (внутренние

мотивы поступления в вуз, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы профессиональной деятельности). Рассматривая психологическую готовность к профессиональной деятельности как совокупность мотивационных, личностных, эмоциональных характеристик субъекта, по результатам исследования мы отмечаем: у студентов недостаточно сформирована психологическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования, что проявляется в низкой мотивации и недостаточном уровне знаний о технологиях работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также несформированном представлении о функционале и взаимодействии специалистов в ходе психолого-педагогического сопровождения, поверхностном понимании ценностей инклюзивного образования, недостаточной выраженности эмпатии и просоциальных установок, необходимых для реализации педагогической деятельности в инклюзивном образовании, что подтверждает допущения выдвинутой гипотезы.

Повышение уровня психологической готовности возможно через решение следующих задач: формирование мотивационной готовности студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (мотивационный компонент); формирование эмпатийного отношения к таким детям (эмоциональный компонент); формирование и развитие системы профессионально значимых качеств личности (открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность – личностный компонент). Таким образом, подготовка будущих педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования должна быть направлена на получение сведений об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, на профессионально-личностное развитие студента, формирование ценностной позиции будущего педагога как необходимых показателей психологической готовности к деятельности.

### Библиографический список

1. Алехина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 26–32.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
3. Попова А. Ю. Психологические условия профессионального становления студентов-психологов // Психология в высшей школе: проблемы и перспективы развития: материалы III научно-практической конференции. Рязань, 2003. С. 67–69.
4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 336 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
6. Орлов А. Б., Орлова Н. А. Индивидуальность и индивидуность: роковой вопрос современности // Мир психологии. 2011. № 1. С. 32–44.
7. Алехина Н. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
8. Кузьмина О. С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2013. С. 39–48.
9. Возняк И. В., Коваленко В. И. Развитие операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и общество. 2015. № 3 (92). С. 64–67.
10. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования. Барановичи: БарГУ, 2015. 176 с.
11. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
12. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-67-72

С.А. Русина

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И РОЛЕВАЯ САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Автором вводится понятие «ролевая самооценка студента» как личностное новообразование студенческого возраста. Анализируются результаты эмпирического исследования, в котором изучалась взаимосвязь ролевой самооценки и психологического благополучия студентов. Показано, что уровень ролевой самооценки взаимосвязан с индексом психологического благополучия, а также всеми его компонентами, такими как личностный рост, самопринятие, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой. Взаимосвязь характерна как для всей выборки студентов, так и для групп студентов каждого курса.

*Ключевые слова:* студенческий возраст, учебно-профессиональная деятельность, ролевая самооценка, психологическое благополучие, компоненты психологического благополучия.

S.A. Rusina

## MENTAL WELL-BEING AND ROLE-BASED SELF-ESTEEM OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF STUDY IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The author explains the notion “student’s self-esteem” as a personal phenomenon typical of students’ age. There are analyses of the empirical investigation, where the interconnection between the self-esteem and psychological wealth of students were investigated. It is shown that the level of the role self-esteem is connected with mental well-being and all its components such as personal advancement, self-acceptance, life goals, positive relationships with people. The interconnection is typical of all the students selected, for all the groups from different years.

*Key words:* students’ age, scholastic and professional activity, role self-esteem, psychological wealth, components of psychological wealth.

Развитие системы высшего профессионально-образовательного образования в России находится в процессе непрерывного реформирования, задачей которого выступает совершенствование процессов систематизации, творческой переработки и качественной организации усвоения социокультурного опыта. С одной стороны, усилия направлены на оптимизацию структурно-содержательных аспектов системы образования, таких как создание единого образовательного пространства, применение новых технологий обучения, обновление материально-технической базы и т. д. С другой стороны, изменения затрагивают вопросы профессионально-личностной «реконструкции» субъектов образовательного пространства, в том числе образа современного студента, его психологического портрета.

В научных публикациях авторами отмечается, что студенчество представляет собой социальную группу, особенности которой детерминированы ее положением в обществе и определенными социальными ролями. Статус «студент» изначально ограничен во времени и определен нормативно-правовой

базой, которая предопределяет поведение и условия жизни его исполнителей. Выделяют объективный и субъективный аспекты ролевого поведения. Для первого характерен стандарт поведения, общий шаблон социальной роли, задаваемый обществом с определенным социально-экономическим и культурным уровнем развития. Однако каждый человек привносит индивидуальное своеобразие в процесс выполнения социальной роли, придавая ролевому поведению личностную окраску и формируя при этом субъективный аспект.

Анализ социально-психологических и возрастных особенностей студентов образовательного процесса (научные работы Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.А. Якунина, Т. Лисовского и других) дает возможность отметить, что данный возраст относится к периоду ранней взрослости и связан с завершением задач личностного и профессионального самоопределения. Студенческий возраст – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа

жизни [1, с. 73]. Студенческий возраст является особым периодом наиболее интенсивного интеллектуального развития личности и определения ее нравственных и этических норм, проявления самосознания и стабилизация характера [2]. В этот период у студентов формируется интерес и позитивное отношение к содержанию выбранной профессии, происходит соотнесение имеющихся индивидуально-личностных особенностей с необходимыми для профессиональной деятельности качествами, развитие у них компетенций, необходимых для успешного овладения профессиональной деятельностью и последующей самоактуализации в ней. Формируется профессиональное самосознание личности студентов.

К психолого-педагогическим новообразованиям студенческого возраста разные авторы относят: личностное самосознание, приводящее к рождению собственного мировоззрения; самооценку, особенностью которой в студенческом возрасте является ее более отвлеченный характер; развитие рефлексии, которая открывает дополнительные возможности для исследования собственного «Я», критической переоценки имеющихся ценностей, поиска смысла жизни с учетом ближней и дальней перспективы; профессиональное самоопределение. Именно в этот период интеллект личности достигает такого уровня развития, который позволяет им задуматься над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть. С обнаружением в себе новых познавательных способностей юноши и девушки развивают эго-идентичность – целостное, связанное представление о себе [3].

Для студента главным занятием его жизни становится учебно-профессиональная деятельность. Поэтому показатели отношения к себе, учебе, ее успешность, степень профессиональной идентичности и удовлетворенность результатами – это важнейшие критерии исполнения социальной роли и оценки себя как субъекта деятельности в социальной роли «студент». Наше исследование направлено на изучение социально-психологических характеристик современного студента с целью совершенствования психолого-педагогических условий эффективного овладения вчерашними школьниками новой социальной ролью и успешной самореализации в ней с учетом всех вышеперечисленных актуальных задач, характерных для студенчества. Предметом исследования выступает самооценка личности, точнее, один из ее видов – ролевая самооценка студента, критерием выделения которой служит соответствующая социальная роль.

Каждому человеку, как отмечает Н. Бранден, осознанно и неосознанно свойственно описывать себя: свои психические и психологические черты, активы и пассивы, возможности и ограничения, сильные и слабые стороны, формируя представление о себе. В это глобальное понятие входит и уровень самооценки [4, с. 35]. Самооценка (англ. self-esteem) – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [5].

К исследованию различных аспектов самооценки обращались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.И. Липкина, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, У. Джемс, Р. Бернс, К. Роджерс, С. Куперсмит и др. В научной литературе накоплен обширный материал как в области теоретических изысканий по проблеме изучения самооценки, так в практике коррекции самооценки на разных возрастных этапах.

Анализируя результаты исследований самооценки личности студентов, мы пришли к заключению, что в них предметом изучения выступает общая самооценка, которая отражает процесс и результат оценки человеком себя в целом, нивелируя при этом особенности самооценивания в конкретной социальной роли. Однако мы предполагаем, что оценка человеком себя в конкретной социальной роли может отличаться от общей самооценки и представлять собой психологический феномен, который имеет специфику формирования и способен влиять на успешность выполнения определенной социальной функции. Оценка человеком себя как субъекта деятельности в рамках определенной социальной роли может выражаться уровнем ролевой самооценки.

Интерес нашего исследования сводится к вопросу разработанности такого психологического феномена, как «ролевая самооценка» на примере социальной роли «студент». Результаты ранее проведенного пилотажного исследования содержательных характеристик ролевой самооценки (на примере студентов первого курса АлтГПА, 2011 г.) позволили сделать заключение о том, что самооценочная реальность студентов может быть представлена не только общей самооценкой, но и отдельными самооценками в каждой из социальных ролей, актуальных для испытуемых [6]. Эти самооценки субъективно осознаются и описываются испытуемыми разным содержательным наполнением (социально-психологическими качествами и характеристиками). К тому же оценивание себя в каждой из пяти актуальных ролей дает различ-

ные результаты и не всегда совпадает с общей самооценкой. Это позволяет рассматривать оценку человеком себя в социальной роли как отдельный вид самооценки, критерием выделения которого служит социальная роль. Ролевая самооценка – это оценка человеком себя как субъекта деятельности, направленной на выполнение социальной функции, обусловленной статусом, опосредованной субъективной интерпретацией и личностными характеристиками. Под ролевой самооценкой студента мы понимаем оценку человеком себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза. Ролевая самооценка студента является личностным образованием, сопровождающим процесс освоения и исполнения социальной роли «студент». Это личностное образование в рамках определенной социальной роли. Нами изучается не только генезис ролевой самооценки студента, но и ее связи с различными личностными образованиями, например с психологическим благополучием студентов.

Психологическое благополучие рассматривается нами не только как характеристика, позволяющая оценить наличие деформаций психологического здоровья, но и как ресурс устойчивости личности. К важнейшим показателям психологического здоровья относят систему отношений личности к себе и миру, личностные качества, в том числе эмоциональную и волевую сферу личности, умение поддерживать ощущение субъективного благополучия, сохранять оптимальный фон функциональных состояний. Таким образом, субъективная оценка психологического благополучия/неблагополучия является индивидуальным критерием, позволяющим оценить и проанализировать степень самоэффективности, а также показателем удовлетворенности качеством жизни в целом [7]. Собственное представление о благополучии и его оценка способны ограничивать или расширять возможность получать удовольствие от жизни, определенным образом влиять на способность личности к полноценному функционированию, успешной самореализации и социальной адаптации в целом.

Психологическое благополучие рассматривается как интегральный показатель степени направленности человека на личностный рост, самопринятие, компетентности в управлении повседневными делами, способности противостоять социальному давлению и наличия целей в жизни [8]. Именно высокая степень удовлетворенности своим личностным развитием становится регулирующим механизмом у человека в «переломные» периоды жизни, в том числе в период включенности в новую социальную роль. Исходя из этого

положения, психологическое благополучие может быть описано как сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью. Это переживание обуславливает эффективность социального функционирования и связано со способностью справляться с внешними и внутренними трудностями и препятствиями в период адаптации в образовательном процессе университета.

Задачи исследования:

1. Выявить связь между уровнем ролевой самооценки и уровнем психологического благополучия личности студентов.
2. Сравнить структуру психологического благополучия в группах респондентов первого, второго, третьего и четвертого курсов обучения.
3. Оценить различия во взаимосвязи ролевой самооценки и психологического благополучия у респондентов разных курсов обучения.

Участниками исследования стали 210 студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»: из них 51 респондент первого курса обучения, 51 респондент второго курса обучения, 54 респондента третьего курса обучения и 54 респондента четвертого курса обучения.

В исследовании были использованы следующие методики:

- 1) для оценки уровня ролевой самооценки студентов использовалась методика исследования самооценки личности, автор С.А. Будасси, адаптированная к целям исследования [9];
- 2) оценка психологического благополучия производилась с помощью методики «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ) в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко, которая представляет собой адаптированный вариант англоязычного опросника, созданного на основе теории психологического благополучия К. Рифф [10]. Выделено шесть классических компонентов психологического благополучия: личностный рост, самопринятие, автономия, управление окружающей средой, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими. Дополнительные ключи для обработки данных: баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система, автономия. Расчет общего индекса психологического благополучия получается путем суммирования набранных баллов по всем шкалам. В нашем исследовании использовались классические ключи (шкалы). Обработка данных производилась с помощью программного пакета SPSS с использованием корреляционного и сравнительного анализа.

Анализ результатов выполнения респондентами методики измерения уровня ролевой самооценки показал, что 36 % студентов всей выборки

имеют низкий уровень самооценки, 36 % студентов – средний уровень ролевой самооценки и 28 % студентов отличает высокий уровень ролевой самооценки. Студентов, чей индекс психологического благополучия находится в пределах нормы, оказалось 55 % испытуемых всей выборки, студентов с индексом психологического благополучия выше нормы – 16%, ниже нормы – 29 %. Разделив испытуемых на три группы по показателю выраженности индекса психологического благополучия, мы установили в каждой группе соотношение количества студентов с низким, средним, высоким уровнем ролевой самооценки. На рисунке 1 представлено соотношение респондентов с разным уровнем ролевой самооценки в группах студентов с психологическим благополучием в пределах нормы, выше/ниже нормы.



Рис. 1. Соотношение респондентов с разной ролевой самооценкой в группах испытуемых с психологическим благополучием в пределах нормы, выше/ниже нормы

Таким образом, мы видим, что в группе студентов с психологическим благополучием ниже нормы (в отличие от групп студентов, чьи показатели психологического благополучия в пределах и выше нормы) наибольшее количество испытуемых с низким уровнем ролевой самооценки (62 % испытуемых) и наименьшее количество студентов со средним (30 % испытуемых) и высоким (8 % испытуемых) уровнем ролевой самооценки. И наоборот, в группе студентов с психологическим благополучием выше нормы количество испытуемых с низким уровнем ролевой самооценки всего 8 %, а с высоким уровнем ролевой самооценки 56 % испытуемых. Возникает предположение о наличии связи между уровнем ролевой самооценки и психологическим благополучием студентов.

Следующим шагом исследования было выявление связи между уровнем ролевой самооценки и составляющими психологического благополучия студентов (индексом психологического благополучия и его компонентами). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена (табл. 1).

Таблица 1

**Значения коэффициентов корреляции г-Спирмена между показателями психологического благополучия и ролевой самооценки по всей выборке (N = 210)**

Классические ключи	R
Позитивные отношения с окружающими	,395**
Автономия	,405**
Управление средой	,425**
Личностный рост	,347**
Цели в жизни	,362**
Самопринятие	,407**
Индекс психологического благополучия	,495**
Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)	

Из данных таблицы 1 видно, что имеет место наличие значимой прямой положительной взаимосвязи между ролевой самооценкой и общим индексом психологического благополучия ( $r = 0,495$ ), а также с такими его компонентами, как: «позитивные отношения с окружающими» ( $r = 0,395$ ), «автономия» ( $r = 0,405$ ), «управление средой» ( $r = 0,425$ ), «личностный рост» ( $r = 0,347$ ), «цели в жизни» ( $r = 0,362$ ), «самопринятие» ( $r = 0,407$ ). Это говорит о том, что при возрастании значений уровня ролевой самооценки возрастают показатели компонентов психологического благополучия, как и его общий индекс.

Далее все участники исследования были разделены на подгруппы. В качестве критерия для выделения подгрупп использовался курс обучения респондентов: 1 подгруппа (П1) – 51 респондент первого курса обучения, 2 подгруппа (П2) – 51 респондент второго курса обучения, 3 подгруппа (П3) – 54 респондента третьего курса обучения и 4 подгруппа (П4) – 54 респондента четвертого курса обучения. Различия в показателях психологического благополучия респондентов между подгруппами анализировались с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 2). Показаны только статистически значимые результаты.

Результаты сравнительного анализа, как показано в таблице 2, позволяют сделать следую-

щие выводы. Статистически значимых различий в компонентах психологического благополучия, таких как самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост между респондентами подгрупп, выявлено не было. Это говорит об их устойчивости на всех курсах обучения. Индекс психологического благополучия имеет значимые различия между подгруппами студентов первого/четвертого курса и второго/четвертого курса. Студенты первого

и второго курса оценивают свое психологическое благополучие значимо ниже, чем студенты четвертого курса. Мы можем заключить, что прослеживается общая тенденция к повышению индекса психологического благополучия от первого к четвертому курсу, при относительной устойчивости показателей его компонентов. Таким образом, структура психологического благополучия студентов разных курсов имеет значимые различия лишь в выраженности индекса психологического благополучия.

Таблица 2

**Сравнительный анализ параметров психологического благополучия в группах студентов разных курсов**

Сравниваемые подгруппы	П1 – П4				П2 – П4			
	Ме П1	Ме П4	U	p	Ме П2	Ме П4	U	p
Индекс ПБ	45,18	60,39	978,000	,011	46,99	58,68	1070,500	,049

Примечание: Ме – значение медианы, U – коэффициенты корреляции, p – уровень значимости, индекс ПБ – индекс психологического благополучия, П1 – группа студентов 1 курса, П2 – группа студентов 2 курса, П4 – группа студентов 4 курса.

Для сравнения выраженности компонентов психологического благополучия на первом, втором, третьем, четвертом курсах мы составили диаграмму, рассчитав среднее арифметическое каждого компонента (рис. 2).

Результаты, представленные на рисунке 2, наглядно транслируют общую тенденцию (не всегда линейного характера) увеличения показателей каждого компонента в диапазоне от первого курса к четвертому курсу.

Задача заключительного этапа исследования ориентирована на анализ взаимосвязи ролевой самооценки и психологического благополучия студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов обучения. Было высказано предположение о наличии специфических особенностей взаимосвязи психологического благополучия и ролевой самооценки в группах студентов разных курсов. Для

проверки этого предположения был проведен корреляционный анализ изучаемых переменных.

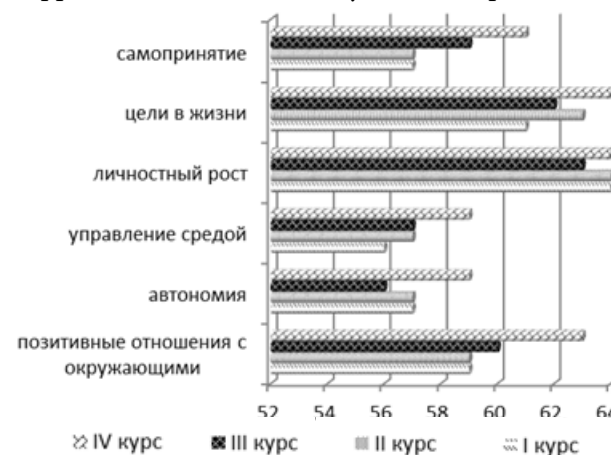


Рис. 2. Выраженность компонентов психологического благополучия у студентов разных курсов

Таблица 3

**Значения коэффициентов корреляции r-Спирмена между показателями ролевой самооценки и психологического благополучия в группах студентов первого курса (n=51), второго курса (n=51), третьего курса (n=54), четвертого курса (n=54) обучения**

Классические ключи	I курс	II курс	III курс	IV курс
Позитивные отношения с окружающими	,313*	,256	,337*	,360**
Автономия	,240	,441**	,523**	,443**
Управление средой	,505**	,350*	,237	,590**
Личностный рост	,423**	,312*	,317*	,359**
Цели в жизни	,342*	,304*	,333*	,375**
Самопринятие	,385**	,345*	,281*	,566**
Индекс психологического благополучия	,537**	,463**	,380**	,514**

Примечание: корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя); корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).



Таким образом, данные таблицы 3 подтверждают наличие прямой положительной статистически значимой связи между уровнем ролевой самооценки и показателями всех компонентов психологического благополучия на четвертом курсе; у студентов третьего курса уровень ролевой самооценки значимо связан со всеми компонентами за исключением компонента «управление средой». У респондентов-второкурсников исключение составляет компонент «позитивные отношения с окружающими», а в группе студентов-первокурсников не обнаружено значимой корреляционной связи между уровнем ролевой самооценки и показателем такого компонента психологического благополучия, как «автономия». Таким образом, перечисленные выше особенности составляют различия (специфику) взаимосвязи ролевой самооценки и психологического благополучия студентов разных курсов обучения.

Дальнейшим направлением исследования может стать изучение специфики структуры психологического благополучия студентов с разным уровнем ролевой самооценки и особенностей связи ролевой самооценки и компонентов психологического благополучия в группах студентов с низкой, средней, высокой ролевой самооценкой.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Ролевая самооценка связана с психологическим благополучием личности в период обучения в педагогическом университете.

2. Статистически значимых различий в компонентах психологического благополучия, таких как самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой,

цель в жизни, личностный рост между респондентами подгрупп, выявлено не было. Можно говорить о единообразии структуры психологического благополучия студентов на всех курсах обучения. Индекс психологического благополучия имеет значимые различия между подгруппами студентов первого/четвертого курса и второго/четвертого курсов. Студенты первого и второго курса оценивают свое психологическое благополучие значимо ниже, чем студенты четвертого курса. Отмечена общая тенденция (не всегда линейного характера) увеличения показателей каждого компонента в диапазоне от первого курса к четвертому.

3. На всех курсах обучения прослеживается статистически значимая прямая положительная взаимосвязь ролевой самооценки и психологического благополучия студентов ( $p = 0,05$ ,  $p = 0,01$ ), которая имеет следующие особенности. На первом курсе отсутствует статистически значимый показатель взаимосвязи ролевой самооценки и компонента психологического благополучия «автономия», на втором курсе – ролевой самооценки и компонента «позитивные отношения с окружающими», на третьем курсе – ролевой самооценки и компонента «управление средой».

Результаты исследования говорят о том, что уровень ролевой самооценки студентов и показатели их психологического благополучия находятся в тесной взаимосвязи на протяжении всего периода обучения в педагогическом университете. Выраженность компонентов психологического благополучия (его структура) не претерпевают существенных изменений при переходе от одного курса к другому, но наблюдается общая тенденция к увеличению их выраженности к четвертому курсу в сравнении с первым курсом.

### Библиографический список

1. Мелекесов Г. А. Аксиологизация педагогического образования студентов: монография. Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. 170 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
4. Бранден Н. Шесть столпов самооценки / пер. с англ. О. Поборцевой; науч. ред. Д. Ковпак. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 352 с.
5. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Изд. 4-е, расш. М.; СПб., 2009. 811 с.
6. Русина С. А. Содержательные характеристики ролевой самооценки (на примере студентов первого курса АлтГПА) // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 24–25 ноября 2011 г. Барнаул, 2011. 324 с.
7. Марищук Л. В., Пыжьянова Е. В. Удовлетворенность качеством жизни как критерий психологического здоровья // Психология XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 24–26 апреля 2008 г. / науч. ред. Н. В. Гришина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 526 с.
8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
9. Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Семенова С. Л. Практикум по общей психологии: учебное пособие. 3-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 224 с.
10. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Отечественная история

УДК 94(450)+94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-75-78

А.Ю. Дьяченко, А.Н. Телегин

## РЕЦЕПЦИЯ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО РИМА В ПЕРЕПИСКЕ ИВАНА IV И КНЯЗЯ АНДРЕЯ КУРБСКОГО

В статье рассматривается рецепция истории древнеримского государства в переписке первого русского царя Ивана IV Грозного и князя Андрея Курбского. Прослеживаются общие и отличительные черты принятия авторами античного наследия и его интерпретация на примере Древнего Рима.

*Ключевые слова:* Древний Рим, Иван IV Грозный, Андрей Курбский, рецепция, античность, энтелехия.

A.Y. Diachenko, A.N. Telegin

## RECEPTION OF THE HISTORY OF ANCIENT ROME IN THE CORRESPONDENCE OF IVAN IV AND PRINCE ANDREI KURBSKY

The article discusses the reception of the history of the ancient Roman state in the correspondence of the first Russian Tsar Ivan IV the Terrible and Prince Andrei Kurbsky. The general and distinctive features of the reception by the authors of ancient heritage and its interpretation on the example of ancient Rome are traced.

*Key words:* ancient Rome, Ivan IV the Terrible, Andrei Kurbsky, reception, antiquity, entelechy.

Влияние античного наследия, а особенно наследия Древнего Рима, на северо-восточные русские земли в эпоху феодальной раздробленности было не велико. Но, по замечанию ряда исследователей [1–4], оно начинает усиливаться в XIV–XV вв. Это объясняется множеством причин, которые видятся в многочисленных культурных, экономических, социальных и политических процессах. Особое влияние оказывали начавшиеся в Европе Возрождение, представители которого во многом опирались на опыт античности. Логическое продолжение данное влияние получило в XV–XVI вв. [5, с. 228]. В значительной степени это было связано с необходимостью поиска исторических точек опоры и идейного обоснования зарождающейся системы самодержавной формы правления. Свидетельством тому стало появление и развитие концепции «Москва – третий Рим», в которой предпринималась попытка обозначить преемственность Москвы как наследницы Византии и Римской империи. В годы правления Ивана IV Грозного политика централизации системы государственной власти набирает новые обороты. С падением Византии в 1453 г.

роль исторического «государства-эталона» для московских правителей начинает играть Римская империя. По замечанию Г.С. Кнабе [1, с. 64–65], в XVI в. императорский Рим становится образцом античного идеала, который начинает заменять византийское и эллинское влияние эпохи Феодана Грека, Андрея Рублева и Нила Сорского. Таким образом, понимание восприятия античного наследия в лице Римской империи представителями русской политической элиты, а особенно правителями, является важным элементом изучения процесса становления российского централизованного государства.

Наиболее яркой иллюстрацией, раскрывающей сущность данного процесса, является переписка царя Ивана IV Грозного и князя Андрея Курбского. События, предшествующие этой переписке, ее контекст давно известны. Князь Курбский, некогда входивший в Избранную Раду, в ходе Ливонской войны бежал в Великое княжество Литовское. После чего написал Ивану IV письмо, в котором объяснил свой поступок несогласием с внутренней политикой царя. Между Курбским и Грозным завязалась переписка.

Письма авторов схожи религиозностью мировоззрения. Это выражается в многочисленных отсылках к Священному писанию и упоминанию Бога [6, с. 128]. Однако для нас особый интерес представляют подобные отсылки к античной, особенно древнеримской, истории и ее интерпретация тем и другим автором. Следует понимать, что все это сопровождалось влиянием средневековой традиции восприятия античной истории, не только православной, но и западноевропейской. Оба автора демонстрируют не только эрудицию в области истории Древнего Рима, но и имеют свою личную позицию во взглядах на нее.

Позиция царя Ивана IV Грозного и его аргументы из древнеримской истории напрямую связаны с его пониманием православия (христианства) как религии прямого подчинения. Он пишет князю Андрею Курбскому следующее: «Вы не захотели жить под властью Бога и данных Богом государей, а захотели самовольства» [7, с. 123]. Далее он продолжает: «Я же усердно стараюсь обратить людей к истине и свету, чтобы они познали единого и истинного Бога, в Троице славимого, и данного им Бога государя и отказались от междоусобных браней и преступной жизни, подрывающих царства. Это ли “горечь и тьма” – отойти от зла и творить добро? Это ведь и есть сладость и свет! Если царю не повинуются подданные, они никогда не оставят междоусобных браней» [7, с. 124]. Царь, таким образом, напрямую связывает подчинение единовластному правителю с Богом, добром и т. п. «Самовольство» он определяет как нечто негативное, противоестественное, безбожное, оно является причиной междоусобиц и ослабления государства. После всех этих слов он переходит к историческим примерам, а они, в свою очередь, относятся к опыту Римской империи, а не Руси, Византии, Орды или западноевропейских королевств. Он пишет князю Андрею Курбскому: «Август-кесарь ведь обладал вселенной: Аламанией и Далмацией, всей Италией, готами, сарматами, Афинами, и Сирией, и Азией, и Киликией, и Междуречьем, и Каппадокийскими странами, и городом Дамаском, и Божьим городом Иерусалимом, и Египтом, и до Персидской державы – все это было многие годы единой властью, вплоть до благочестивейшего царя Константина Флавия. Но затем его сыновья разделили власть: Константин в Царьграде, Констанций в Риме, Конста же в Далмации. С этого времени Греческая держава стала дробиться и оскудевать» [7, с. 131–132]. В данном отрывке хоть и имеется множество ошибок и заблуждений, характерных для того времени, русский царь представляет период правления

от Октавиана Августа до Константина I Великого примером идеальной политической организации государства. Перечисляя с запада (северо-запада) на восток (юго-восток) территории, входившие в состав Римской империи, Иван IV приводит их на момент расцвета Рима эпохи принципата (примерно времена Траяна и Адриана), но связывает этот расцвет с именем «Августа-кесаря» и заканчивает этот расцвет Константином I. Действительно, этот период римской истории связан с постепенным усилением императорской власти и переходом от системы принципата к доминату. Но в глазах царя это время едино по своей сути, как время правления сильных и самодержавных властелинов. Начало упадка империи он связывает с процессом децентрализации власти, с разделением территорий и отсутствием одного сильного правителя. Период правления Августа, время становления системы принципата, трактуется Иваном IV как абсолютная монархия, хотя на тот момент она еще не сформировалась. Система управления при первых императорах строилась несколько на других принципах, нежели система управления в Московском государстве в XVI в. Сенат еще в I–II вв. н. э. продолжал играть определенную, порой довольно важную, роль в политической жизни Рима и являлся сдерживающим фактором попыток установить абсолютную власть со стороны первых императоров [8]. Существовала уже давняя традиция верховенства норм права в системе управления, которая ограничивала власть в ее действиях и не позволяла творить откровенный произвол, по крайней мере, это грамотно камуфлировалось. Начинания по установлению режима личной деспотической власти в лице таких императоров, как Калигула и Нерон, терпели крах и заканчивались их свержением. Некоторые представители элиты еще лелеяли мечты о восстановлении республики. Представления царя о раннем периоде империи ближе по своему характеру к эпохе домината и Византии.

Фигура первого принцепса, судя по всему, сакральна для царя еще и потому, что он не только заложил основы новой системы управления, но и потому, что с его правлением связано начало нового мира – рождение Иисуса Христа. Константин Великий также важен, так как при нем христианство стало обретать статус государственной религии. Таким образом, на примерах римских императоров Грозный доказывал свою правоту и выстраивал иерархию «Бог – царь – подданные». В его «схеме» отсутствует место для элиты, законов, морали и т. п. Подобная трактовка, как уже говорилось, больше подходит для позднего пери-

ода римской истории, система принципата строилась на другом фундаменте. Грозный не обращает внимание на то, что власть Августа и первых императоров не воспринималась как непререкаемая по своей природе. Он не знает или не замечает (а может, и не хочет замечать?), что первые принцепсы не были абсолютами, а лишь первыми среди равных и опирались на свое окружение в лице сподвижников, администрации, преторианской гвардии и лояльных сенаторов. Римские императоры, особенно Август, были авторитетами для русского царя настолько, что он стал возводить к ним свою родословную. В 1567 г. он писал Сигизмунду II Августу: «Наши великие государи почтен от Августа кесаря, обладающего всею вселенною, и брата его Пруса и даже до великого государя Рюрика и от Рюрика до нынешнего государя» [9]. Это письмо как раз приходится на временной отрезок переписки с Курбским. Иван IV видит себя как биологическим продолжением римских императоров, так и продолжателем их «дела» по построению неограниченной монархии. Самодержавие, с точки зрения царя, имеет божественное происхождение и привнесено на Русь из Византии и Рима через крещение. Таким образом, он напрямую связывает традицию сильной власти императоров с христианской религией. Идею ограниченной монархии Грозный воспринимает резко отрицательно, для него она является синонимом распада государства.

Князь Андрей Курбский, со своей стороны, наоборот, говорит о важности усиления роли знати в управлении государством, он часто обращается к таким понятиям, как «естественные законы» и «добродетели». В качестве подтверждения своих аргументов он тоже обращается к античной римской традиции, но не имперского, а республиканского времени. Курбский ссылается на «Парадоксы стоиков» Марка Тулия Цицерона. К слову, Цицерон был ярким политическим противником Октавиана Августа, выступал против неограниченной власти и защищал республиканские устои, за что и был казнен членами второго триумvirата.

Андрею Курбскому, судя по всему, были близки взгляды и фигура Цицерона, с трудами которого он мог познакомиться уже в Польше и Литве. Он пишет Грозному (который, вероятно, не был знаком с трудами Цицерона): «А еще посылаю тебе две главы, выписанные из книги премудрого Цицерона, известнейшего римского советника, жившего еще в те времена, когда римляне владели всей вселенной. А писал он, отвечая недругам своим, которые укоряли его как изгнанника

и изменника, подобно тому, как твое величество, не в силах сдержать ярости своего преследования, стреляет в нас, убогих, издали огненными стрелами угроз своих понапрасну и попусту» [7, с. 173–174]. Далее следуют отрывки из «Парадоксов», в которых Цицерон критикует своих политических противников, называет их безумцами и сумасшедшими, обвиняя в разрушении государственных институтов, судов, Сената, в уничтожении силы законов.

Курбский использует отрывок Цицерона «Против Клавдия»: «Может быть, перестанешь беситься и рассмотришь свои поступки?.. Всех злодеев и безбожников, которые считают тебя своим вождем, по закону требуется предать изгнанию. Они уже по своей сути изгнанники, хотя еще не покинули своей страны... Ты утверждаешь, что ты находишься в Риме? Нет, ты не в Риме, ты в каком-то странном месте пребываешь» [7, с. 175]. Здесь бежавший князь делает острую филиппику в адрес Грозного, считающего себя правителем «Третьего Рима». После этих отрывков Курбский пишет: «Посмотри же, царь, со вниманием: если языческие философы по естественным законам дошли до такого разума и великой мудрости между собой, как говорил апостол: “Помыслам осуждающим и оправдывающим”, и того ради допустил Бог, что владеют они всей вселенной, то почему же мы называемся христианами, а не можем уподобиться не только книжникам и фарисеям, но и людям, живущим по естественным законам!» [7, с. 177]. Андрей Курбский был более близок к идеям западного Возрождения, особенно после знакомства с трудами Цицерона и других античных авторов, которые были популярны в то время в Европе. Выстраивая ответ и образ Цицерона, он встраивал его в свой жизненный опыт. Опираясь на Марка Тулия, князь пытается доказать свою, противоположную Ивану IV, точку зрения. Она заключается в том, что «естественные законы», «царская совесть» и «справедливость» выше одного абсолютного правителя. Он выступает против неограниченной монархии, поддерживает точку зрения Цицерона о важности Сената (аристократии, элиты) в управлении государством. В то же время он считает умозаключения античного автора неразрывными с христианской этикой и Богом.

Князь Андрей Курбский не ограничивается цитатами из произведений Цицерона, он пытается показать недостатки самовластия на примерах авторитетов Ивана IV. Например, князь пишет про Константина I: «А ведь тот же Константин Великий, уже давно пребывая в правоверии, тоже подхалимов и скверных льстецов и велел без вины заковать в око-

вы трех мужей, ранее посланных от него в Верхнюю Фригию для усмирения местного населения. И это он сделал из-за навета, ложной клеветы соблазненного золотом епарха, и в ту же ночь приказал умертвить их, связанных, заточенных в темницу» [7, с. 175]. Этим отрывком Курбский показывает на примере Константина, на которого ссылался Грозный, отрицательную сторону самодержавной власти, как бы проводя параллель с самим царем и его политикой опричнины.

Таким образом, рецепция истории Древнего Рима в переписке Андрея Курбского и Ивана Грозного представлена через призму личного

жизненного опыта авторов и православного христианства. Особое влияние на восприятие римской истории в переписке сторон оказали исторические процессы и события XVI века, особенно европейское Возрождение, внутривосточная борьба в Московском царстве, его отношения с западными государствами и Ливонская война. В позициях сторон четко прослеживаются два противоположных друг другу начала: республиканское (олигархическое) – у Курбского и имперское (самодержавное) – у Грозного. Для каждого из авторов собственное понимание древнеримской истории является своеобразной энтелехией.

### Библиографический список

1. Кнабе Г. С. Русская античность: содержание, роль и судьба античного населения в культуре России. М.: РГГУ, 1999. 240 с.
2. Фролов Э. Д. Русская наука об античности: историографические очерки. СПб., 1999. 544 с.
3. Черняев А. В. У водораздела русской политической мысли: переписка Андрея Курбского с Иваном Грозным // Философский журнал. 2016. Т. 9, №1. С. 80–100.
4. Кром М. М. Рождение государства: Московская Русь XV–XVI веков. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 256 с.
5. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение: проблемы и люди. М.: РГГУ, 1995. 448 с.
6. Калугин В. В. Андрей Курбский и Иван Грозный (Теоретические взгляды и литературная техника древнерусского писателя). М.: Яз. рус. культуры, 1998. 417 с.
7. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. М.: Наука, 1979. 431 с.
8. Парфенов В. Н. Ранний принципат: военно-политический аспект: автореф. дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.03. Саратов, 1995. 34 с.
9. Чернышов С. А. Иван Грозный – потомок Чингиз-хана или Августа: легитимизация верховной власти Московского царства в коммуникационных практиках XV–XVI вв. // Золотоордынское обозрение. 2019. Т. 7, № 1. С. 159–174.

УДК 94(571.1)  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-79-83

И.А. Ерёмин

## БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ПОМОЩЬ НАСЕЛЕНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ РУССКИМ ВОЕННОПЛЕННЫМ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Выявляются и анализируются основные направления благотворительной помощи русским военнопленным со стороны жителей Западной Сибири в годы Первой мировой войны. На основе архивных документов и материалов периодической печати рассматриваются особенности организации и проведения благотворительных мероприятий в разные периоды войны. Автор приходит к выводу, что общественная благотворительность в регионе способствовала существенному улучшению положения этой категории жертв войны.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Западная Сибирь, русские военнопленные, благотворительная помощь.

I.A. Eryomin

## CHARITABLE ASSISTANCE OF THE POPULATION OF WESTERN SIBERIA TO RUSSIAN PRISONERS OF WAR DURING WORLD WAR I

The main areas of charitable assistance to Russian prisoners of war by residents of Western Siberia during the First World War are identified and analyzed. On the basis of archival documents and periodical materials, the features of organizing and holding charity events in different periods of the war are considered. The author concludes that public charity in the region contributed to a significant improvement in the situation of this category of war victims.

*Key words:* World War I, Western Siberia, Russian prisoners of war, charitable assistance.

В последние годы выявилось четко выраженное стремление российского общества к переосмыслению исторического опыта ушедшего столетия, уроков и итогов его этапных событий. На этом фоне закономерным представляется оживление интереса к изучению истории Первой мировой войны – глобального конфликта, резко изменившего вектор развития многих государств. Решающее значение Первая мировая война имела для нашей страны. Вступление в нее России потребовало колоссального напряжения всех материальных и людских ресурсов, что стало одной из важнейших причин глубочайших социально-экономических и политических катаклизмов в 1917 г.

Изучение участия России в Первой мировой войне остается актуальной научной задачей, несмотря на наметившуюся в последние годы активизацию усилий отечественных и зарубежных историков по изучению ее различных аспектов. К числу наиболее важных и не исследованных в достаточной степени проблем относится благотворительная помощь русским военнопленным, которую оказывало население различных регионов страны в этот период.

Вопросы, связанные с пребыванием во вражеском плену военнослужащих вооруженных сил Российской империи, привлекли внимание исследователей в 1990-е гг. В этот период вышли работы Е.Ю. Сергеева, И. Ленцена, С.Н. Васильевой [1–3]. В 2000–2010-е гг. исследования С. Солнцевой, О.В. Нагорной, В.Л. Телицына, Е.С. Сенявской позволили решить многие научные проблемы, относящиеся к пребыванию русских военнопленных в Австро-Венгрии и Германии [4–7]. В то же время в современной научной литературе налицо дефицит исследований, посвященных региональной благотворительной помощи русским военнопленным в годы Первой мировой войны. В масштабах Сибири об этом идет речь в работе К.А. Тишкиной [8].

В данном исследовании делается упор на изучение различных аспектов благотворительной помощи русским военнопленным со стороны населения Западной Сибири. В начале XX в. в состав Западной Сибири входили территории Акмолинской и Семипалатинской областей, Тобольской и Томской губерний [9, с. 1].



Исследование базируется на широком спектре репрезентативных исторических источников, включающих как опубликованные, так и архивные документы, некоторые из которых в научный оборот вводятся впервые.

Большие возможности для изучения обозначенной проблемы открывает использование модернизационной методологии. Современными исследователями модернизация понимается как комплексный процесс, охватывающий все стороны жизни общества, в результате которого происходит переход от традиционного общества к современному, от аграрного к индустриальному. Одновременно здесь большое внимание уделяется «цивилизационным» факторам (традиции, ценностные установки, менталитет), которые в значительной степени определяют способность к модернизации «принимающей» культуры [10]. Благоприятность, как общекультурный феномен, вписывается в представленные данной методологией постулаты. В исследовании использовался историко-хронологический метод, позволивший характеризовать проводимый спектр благотворительных мероприятий на определенных этапах изучаемого периода.

Благотворительная поддержка населения региона сражающейся русской армии и всех тех, кто пострадал от военных действий, являлась одним из важнейших элементов народного патриотизма. В народном сознании война, особенно на начальном этапе, воспринималась как Вторая Отечественная. Благоприятность распространялась в годы войны не только на военнослужащих действующей русской армии, но и на тех солдат и офицеров, которые попали во вражеский плен. Людей, нуждавшихся в такой помощи, было очень много. К маю 1915 г. из почти 316 тыс. русских военнопленных, более 11,5 тыс. человек приходилось на уроженцев Западной Сибири [11, с. 157–158]. Всего к 1 сентября 1917 г., по данным русской Ставки, в плену находилось более 3,3 млн солдат и офицеров [12, с. 20].

Отношение официальных властей к солдатам и офицерам, попавшим в плен, было в целом сочувственным. Исключение составляли те, кто добровольно сложил оружие перед противником. Их семьи лишались любой государственной помощи. В этой связи следует подчеркнуть, что все годы войны в Западную Сибирь поступали достаточно подробные сообщения с фронта от командиров тех частей, где служили солдаты, дезертировавшие или добровольно сдавшиеся в плен. Число таких военнослужащих исчислялось сотнями [13, л. 5–7, 12–90]. Так, по сведениям командира 44-го

Сибирского стрелкового полка, 9 декабря 1914 г. уроженец с. Павловского Барнаульского уезда А.Т. Синцов вместе с 18 другими солдатами «добровольно и позорно сдался в плен германцам». А.Т. Синцов до мобилизации в армию работал младшим объездчиком Павловского лесничества Алтайского округа. Приказом начальника округа В.П. Михайлова обвиненный в добровольной сдаче в плен бывший младший объездчик увольнялся с занимаемой должности, а его семье прекращалась выплата пособия [14, л. 1–7].

Если же сотрудники государственных учреждений или ведомств были «захвачены в плен», то, согласно утвержденному царем 17 февраля 1915 г. положению Совета министров, за ними полностью сохранялось денежное содержание, которое выдавалось их семьям «впредь до возвращения пленных к местам служения» [15, л. 87].

Что касается непосредственной помощи русским пленным на территории противника, то точка зрения правительства заключалась в следующем. Содержание попавших в плен соотечественников должно было производиться из экономических ресурсов воюющих с Россией держав. Правящие круги в этом вопросе исходили из того, что всякая государственная материальная помощь будет способствовать усилению ресурсов враждебных России стран и повысит их возможности в ведении войны. Отсутствие широко-масштабной помощи со стороны правительства объяснялось также тем, что государственные «ассигнования» могли вызвать «у слабовольных элементов армии» представление, что русская власть снисходительно относится «к таким нежелательным явлениям, как сдача в плен здоровых солдат» [16, с. 179]. Об этом, по данным члена Государственного Совета в период войны А.Ф. Редигера, прямо заявил на собрании этого органа в июне 1916 г. заведующий делами помощи военнопленным князь Н.Д. Голицын, подчеркнувший, что «этим путем удастся уменьшить число сдающихся в плен» [17, с. 423–424]. Ту же мысль подтвердил председатель Особого совещания по обороне государства генерал М.А. Беляев. Он объяснял отказ властей разрешить Главному управлению Красного Креста опубликовать обращение к общественности с призывом об оказании помощи русским военнопленным желанием предотвратить массовую сдачу в плен, «случаи каковой, особенно в первый период кампании, были довольно многочисленны» [18, с. 109, 110].

В итоге в стране отсутствовала государственная программа и единый координационный центр по оказанию помощи пленным. Вопросы розыска,

связи и помощи пленным находились в ведении одновременно несколько организаций: Центрального справочного бюро о военнопленных в Петрограде, Отдела военнопленных при Ставке Верховного Главнокомандующего, Российского общества Красного Креста, Земского и городского союзов и т. д. Следствием такой официальной политики стало то, что за 1915–1916 гг. для многих сотен тысяч военнопленных русской армии, размещенных в концлагерях стран Четверного союза, поступило лишь 130 800 государственных продовольственных посылок [16, с. 173, 345].

Один из лидеров либеральной оппозиции П.Н. Миллюков считал, что одной из главных причин тяжелого положения русских военнопленных в Германии являлось «неправильное отношение нашей власти к вопросу об оказании им помощи». По его мнению, гораздо лучшие условия, в которых находились оказавшиеся в аналогичном положении военнопленные французы и англичане, были следствием широко поставленной в этих странах государственной помощи находящимся во вражеской неволе соотечественникам [18, с. 109].

Главную ставку в материальной помощи русским пленным правящие круги Российской империи сделали на подключение к этому делу общественной благотворительности. В рамках этой политики летом 1915 г. под покровительством императрицы был образован «Комитет помощи русским военнопленным». Его главная задача заключалась в «привлечении пожертвований для снабжения наших военнопленных предметами первой необходимости».

Огромную роль в работе комитета играли местные организации Российского общества Красного Креста. Постоянно получая большое количество пожертвований, комитет сосредоточился на продовольственном снабжении пленных, «голодавших в неволе». С этой целью через Швецию в лагеря для русских пленных направлялись продукты питания, которые раздавались нуждающимся под наблюдением представителей шведского Красного Креста. Другим направлением в деятельности «Комитета помощи русским военнопленным» стало снабжение пленных теплой одеждой и бельем. Не были забыты и «религиозно-нравственные запросы» пленных. С этой целью в странах, где размещались русские пленники, создавались православные духовные миссии. Кроме того, комитет высылал находившимся в неволе соотечественникам евангелия, различные книги религиозно-нравственного содержания, а также кресты. При комитете была организована

особая комиссия под председательством княгини О.П. Долгоруковой, на которую возлагалась забота «о судьбе отдельных пленных» [19, с. 175].

Все перечисленные виды помощи, которые осуществлял комитет, были бы невозможны без широкомасштабных материальных пожертвований, которые поступали в его адрес со всех концов страны. Свою лепту в дело помощи оказавшимся во вражеской неволе соотечественникам внесло и население Западной Сибири. Местные активисты общественных благотворительных организаций через прессу обращались к населению с призывом принять участие в сборе пожертвований в пользу «Комитета помощи русским военнопленным». Собранные в ходе сбора пожертвований деньги отсылались в Петроград в адрес комитета. Иногда собранные пожертвования из региона высылались в адрес Московского городского самоуправления, которое очень активно работало на поприще оказания помощи русским военнопленным [19, с. 175–176].

В регионе создавались бюро по отправке писем и посылок русским военнопленным. Как правило, они организовывались при местных отделах Сибирского общества помощи раненым или Всероссийского союза городов. Масштаб их благотворительной деятельности впечатляет. Так, только Барнаульским бюро в течение июня – июля 1916 г. было отправлено для пленных 97 денежных переводов, 554 посылки, 953 открытки и 127 разного рода запросов. Для облегчения доставки корреспонденции для русских пленных из региона учреждения Омского почтово-телеграфного округа выпустили в продажу почтовые карточки, которые предназначались «при отправке письменных сообщений на имя русских военнопленных за границу» по цене 1 коп. за две карточки. Руководство округа рекомендовало «в видах скорейшего пропуска цензурой как за границей, так и в России и быстрой пересылки к месту назначения письменных сообщений» пользоваться именно этими карточками [19, с. 176].

Кооперативные организации Западной Сибири осенью 1916 г. приняли активное участие в сборе продуктов для русских военнопленных, оперативно откликнувшись на обращение Главного комитета Всероссийского земского союза.

Газеты региона периодически публиковали на своих страницах отрывки из писем, которые получали родственники от находившихся во вражеской неволе своих сыновей и отцов. Из-за цензуры в концентрационных лагерях условия содержания русских пленников авторами писем описывались чаще всего иносказательно. Не вы-

зывает сомнения факт тяжелого положения русских военнопленных в неволе, особенно в плане организации нормального питания. Приведем некоторые примеры. Житель с. Павловского Барнаульского уезда получил письмо от сына, находившегося в германском плену. Успокаивая родных, сын сообщал, что живет он не один, а появились у него «три брата: Краюшкин, Картошкин и Голодаев». Причем с последним пленный виделся «по два раза в неделю». Пленный из с. Краснощёковского Змеиногорского уезда так описал своим родственникам нехватку хлеба в концлагере: «Дорогая жена, посылай мне посылки через 2 недели сухари и сахар, а сало не надо, потому что дети говорят: “папы тютю”». Автор газетной заметки пояснил, что крестьянские дети называли хлеб – «папа», а нет – «тютю». Пленные, не имевшие родственников, иногда обращались с просьбой о помощи непосредственно в органы местного самоуправления региона. На такой шаг решился, в частности, бывший служащий Барнаульской пожарной команды Г.П. Голец, находившийся в плену в Германии. Он обратился в августе 1916 г. в местную городскую управу с просьбой прислать ему «сушеного хлеба» [19, с. 176].

После Февральской революции отношение к русским пленным со стороны государства существенно изменилось. Для правительственной помощи им был организован Центральный комитет по делам военнопленных при Главном управлении Российского общества Красного Креста. Финансирование деятельности комитета брало на себя государство. Только для нужд русских военнопленных в Турции Временное правительство в августе 1917 г. приняло решение выделять ежемесячно почти 320 тыс. руб. [20, л. 74].

Более организованной стала и работа благотворительных организаций в регионе, которые в этот период делали упор на поставку продуктов питания для находившихся в неволе соотечественников.

Вернувшиеся в Западную Сибирь военнопленные, которых обвиняли в добровольной сдаче в плен, обращались в органы власти с просьбами о реабилитации и материальной компенсации. Так, А.Т. Синцов, бежавший из немецкого плена в мае 1917 г. и вернувшийся домой через Голландию в августе того же года, считал себя незаслуженно наказанным «прежней властью». В апреле 1918 г. он обратился в Алтайский совет рабочих, солдатских и крестьянских депутатов с прошением «дать его семье денежное пособие, дрова от лесной стражи Алтайского округа за два года» [21, л. 12-12 об.].

Таким образом, благотворительная помощь населения Западной Сибири русским военнопленным стала одним из элементов народного патриотизма в годы Первой мировой войны. В условиях отсутствия государственной программы и единого правительственного органа по оказанию помощи пленным решающую роль в этом деле вплоть до февраля 1917 г. играла общественная благотворительность.

Как и в других регионах Российской империи, в Западной Сибири развернулась энергичная работа благотворителей, представлявших все сословия русского общества, по сбору и отправке в лагеря для военнопленных продуктов питания, теплой одежды, белья, книг религиозно-нравственного содержания. Эта деятельность в определенной степени помогла смягчить тяжелое продовольственное положение русских военнопленных, оздоровить морально-нравственное состояние оказавшихся во вражеском плену соотечественников.

После свержения самодержавия главную роль в финансировании помощи русским военнопленным стало играть государство. Но весьма высокой продолжала оставаться в регионе доля общественной благотворительности, главные усилия которой были направлены на снабжение продовольствием военнопленных-сибиряков.

### Библиографический список

1. Сергеев Е. Ю. Русские военнопленные в Германии и Австро-Венгрии в годы Первой мировой войны // Новая и новейшая история. 1996. № 4. С. 65–78.
2. Ленцен И. Использование труда русских военнопленных в Германии (1914–1918 гг.) // Вопросы истории. 1998. № 4. С. 129–137.
3. Васильева С. Н. Военнопленные Германии, Австро-Венгрии и России в годы Первой мировой войны. М., 1999. 133 с.
4. Солнцева С. Военный плен в годы Первой мировой войны: новые факты // Вопросы истории. 2000. № 4-5. С. 98–105.
5. Нагорная О. С. Другой военный опыт: российские военнопленные Первой мировой войны в Германии (1914–1922). М., 2010. 440 с.

6. Телицын В. Л. Возвращение домой. К истории русских военнопленных Первой мировой войны. М., 2011. 160 с.
7. Сенявская Е. С. Положение русских военнопленных в годы Первой мировой войны: очерк повседневной реальности // Вестник РУДН. Сер.: История. 2013. № 1. С. 64–83.
8. Тишкина К. А. Деятельность Сибирского общества подачи помощи больным и раненым воинам в годы Первой мировой и Гражданской войн: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2018. 26 с.
9. Обзор Акмолинской области за 1915 год. Омск, 1917. 78 с.
10. Проскуракова Н. А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии // Вопросы истории. 2005. № 7. С. 154–159.
11. Головин Н. Н. Военные усилия России в мировой войне. М., 2001. 440 с.
12. Россия в мировой войне 1914–1918 года (в цифрах). М., 1925. 103 с.
13. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. 335. Оп. 606. Д. 26.
14. Государственный архив Алтайского края (далее – ГААК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 495.
15. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Ф. 102. Оп. 302. Д. 280.
16. Труды военно-исторической комиссии. Русские военнопленные в мировой войне 1914–1918 гг. М., 1920. 376 с.
17. Редигер А. Ф. История моей жизни. Воспоминания военного министра: в 2 т. М., 1999. Т. 2. 528 с.
18. Журналы Особого совещания по обороне государства (Особое совещание по обороне государства). 1915–1918 гг. М., 1978. Т. I: 1917 год. 214 с.
19. Ерёмин И. А. Западная Сибирь в период Первой мировой войны (июль 1914 – март 1918 гг.). Барнаул, 2010. 293 с.
20. ГАРФ. Ф. 1779. Оп. 1. Д. 261
21. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 495.

УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-84-89

Н.Ю. Колокольцева, К.В. Валькова

## ВЛИЯНИЕ ОБЪЕДИНЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ 1820–1860-х гг. НА СТАНОВЛЕНИЕ ТОВАРИЩЕСТВА ПЕРЕДВИЖНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВЫСТАВОК

В статье на основе архивных и опубликованных источников рассматриваются основные этапы эволюции художественных объединений Российской империи первой половины – середины XIX в., оказавших влияние на становление Товарищества передвижных художественных выставок в 1870 г. Опровергается устоявшаяся в историографии точка зрения, в рамках которой образование Товарищества художников-передвижников рассматривается как прямое следствие «бунта четырнадцати» 1863 г. Делается вывод о том, что объединение передвижников явилось результатом аккумуляции сил и идей московских и петербургских художественных объединений предыдущих десятилетий XIX столетия.

*Ключевые слова:* Товарищество передвижных художественных выставок, Академия художеств, «бунт четырнадцати», художественные объединения, интеллигенция, искусство.

N. Yu. Kolokolceva, K. V. Valkova

## THE INFLUENCE OF ARTISTIC INTELLIGENTSIA ASSOCIATIONS OF 1820–1860s ON FORMATION OF THE SOCIETY FOR CIRCULATING ART EXHIBITIONS

The article examines the main stages of the evolution of the art associations of the Russian Empire in the first half – the middle of the 19th century, which influenced the formation of the Society for Circulating Art Exhibitions in 1870, taking into consideration archival material and published sources. The view established in historiography, in which the formation of the Association of Travelling Artists is considered as a direct consequence of the “riot of fourteen” in 1863. It is concluded that the association of the Itinerants was the result of the unification of forces and ideas of Moscow and St. Petersburg art associations of the previous decades of the 19th century.

*Key words:* the Society for Circulating Art Exhibitions, Academy of Arts, «riot of fourteen», art associations, intelligentsia, art.

Изучение деятельности объединений творческой интеллигенции, с точки зрения их роли и места в развитии российского общества и его культуры, не теряет своей актуальности. Перемены политической ситуации в стране оказывают прямое влияние на деятельность художественной интеллигенции, которая через искусство выражает свою гражданскую позицию. Художественные образы – это результат как личностной, так и коллективной рефлексии. Историческое сознание формируется под влиянием изменяющейся ситуации. Пики развития культуры совпадают с переломными историческими моментами. Наиболее показательным в этом плане является образованное в 1870 г. Товарищество передвижных художественных выставок, игравшее не одно десятилетие решающую роль в диалоге власти и общества. Научная новизна исследования заклю-

чается в том, что авторы отходят от доминирующей в историографии точки зрения, напрямую связывающей создание Товарищества художников-передвижников с «бунтом четырнадцати» 1863 г. и образованием Санкт-Петербургской артели художников, и прослеживают предпосылки создания объединения с образования Общества поощрения художников в 1820 г.

Историография темы немногочисленна и представлена исследованиями советского периода по искусствоведению и истории культуры. Большой интерес представляют работы Ф.С. Рогинской, автор рассматривает передвижников в контексте деятельности разночинной художественной интеллигенции и находит предпосылки к становлению Товарищества в революционной ситуации рубежа 1850–1860-х гг. [1, 2]. Не меньшего внимания заслуживают исследования Д.В. Сара-

бянова, который выделил два источника (по названию столиц) в искусстве 1860-х гг., приведших к образованию Товарищества передвижных художественных выставок [3, 4]. Анализ историографии позволяет говорить о не изученности темы историками, а также о рассмотрении создания Товарищества художников-передвижников вне исторического контекста первой половины XIX в.

Методологической основой исследования является многолинейная модель теории модернизации, где главная роль в процессе изменений принадлежит социальным акторам (индивидам и коллективам), а не анонимным законам эволюции [5, с. 156]. Историчность подхода и отказ от принципа системной трансформации позволяют решить задачи данного исследования. Товарищество передвижных художественных выставок как результат эволюции объединений художественной интеллигенции первой половины – середины XIX в. соответствует постулатам данной теории.

Сложность изучаемого предмета, находящегося на стыке нескольких наук, определила выбор применяемых методов. Системный метод является одним из ключевых, так как позволяет рассмотреть Товарищество передвижных художественных выставок в системе общественных и государственных институтов России XIX в. Также большое значение сыграли историко-генетический, историко-хронологический и историко-типологический методы. Особое место занял просопографический метод, который позволяет раскрыть суть изучаемого исторического периода через рассказ о лицах и объединениях, судьбы и деяния которых тесно связаны с соответствующими учреждениями и явлениями [6, с. 642–643].

Изучение становления Товарищества передвижных художественных выставок потребовало привлечения широкого круга источников. Основу работы составили источники личного происхождения (дневники, мемуары, переписка и т. д.) и официальные документы (уставы, протоколы). Среди опубликованных источников особый интерес при изучении данной проблемы представляют письма И.Н. Крамского [7, 8] и Г.Г. Мясоедова [9], благодаря которым можно подробно проследить процесс объединения Московской и Петербургской художественных школ в Товарищество передвижных художественных выставок. В статье вводятся в научный оборот материалы секретного архива III Отделения Собственного Его Императорского Величества канцелярии «О создании Товарищества передвижных художественных выставок в 1864 г.», хранящиеся в Государственном архиве Российской Федерации (ГАРФ) [10].

Анализ данных материалов позволяет говорить о том, что еще в 1860-х гг. независимыми художественными объединениями были приняты первые попытки выйти на провинциальный художественный рынок. Важную группу источников составили справочно-информационные издания. В справочнике Д.Я. Северюхина, О.Л. Лейкинда [11] систематизирована информация по независимым художественным объединениям России 1820–1932 гг., позволяющая выявить основные тенденции в развитии общественных структур изучаемого периода. Комплексное использование материалов и методов позволило решить задачи данного исследования.

XIX век в России неминуемо должен был «разрешиться» новой формой художественной деятельности, которой в 1870 г. стало Товарищество передвижных художественных выставок. Наиболее ранним объединением, оказавшим заметное влияние на становление передвижничества, стало основанное в 1820 г. в Санкт-Петербурге Общество поощрения художников. Задачи общества включали содействие успехам изящных искусств в России, а также одобрение и поощрение дарования русских художников. Благодаря выделению значительных материальных средств на поддержку талантливой молодежи многие из будущих передвижников, стесненных в деньгах, не оставили занятий живописью. В разное время пособия получили бывшие в то время учениками Академии художеств И.Н. Крамский, М.К. Клодт, М.П. Клодт, К.Ф. Лемох, К.Е. Маковский и др. [11, с. 178].

В Москве первое независимое объединение «Московское художественное общество» возникло в 1832 г. Основой общества стал Натурный кружок художников и любителей, собиравшихся на квартире выпускника Академии художеств А.С. Ястребилова для совместного рисования, а также организации временных выставок. В 1843 г. при объединении открылось Московское училище живописи, ваяния и зодчества, развитие которого стало главной задачей общества. Концентрация в Училище лучших художественно-педагогических сил Москвы позволила ему соперничать с Академией художеств, многие передвижники являлись выпускниками заведения [11, с. 135–137].

Отметим, что, несмотря на формальную независимость, первые художественные объединения находились под покровительством, а следовательно, и полным контролем со стороны императорской власти. В состав обществ входили в основном меценаты из числа высокопоставленных

государственных чиновников и аристократов. Только на рубеже 1850–1860-х гг. наблюдается определенная либерализация в объединениях. Так, устав 1857 г. Общества поощрения художников позволил демократизировать состав посредством введения нового статуса члена-соучастника без права решающего голоса. Принятие данного положения способствовало резкому численному увеличению общества, превысившему к началу 1880-х гг. 750 человек. Среди членов-соучастников были и передвижники А.К. Бегров, А.П. Боголюбов, Н.Н. Ге и А.И. Куинджи, привнесшие новое видение задач, стоящих перед обществом [11, с. 179]. В Московском художественном обществе, благодаря усилиям основателей Товарищества В.Г. Перова, И.М. Прянишникова, А.К. Саврасова, в 1860-е гг. усиливается влияние реалистического направления [11, с. 135–137].

Период второй половины XIX в. характеризуется количественным и качественным ростом общественных объединений в России, что во многом определялось политической ситуацией в стране. Конфликты и общественные противоречия первой половины столетия усилились после поражения России в Крымской войне, а первые либеральные реформы Александра II не привели к желаемым результатам.

Образованные в 1850-е гг. художественные объединения принимают новый окрас. Так, в 1857 г. учащиеся и выпускники Академии художеств попытались организовать два объединения. Первым явилось Художественное общество в Императорской Академии художеств с целью распространения в обществе любви к искусству, а также взаимного обмена идеями, относящимися к сфере художеств. Из будущих передвижников в состав учредителей входили Г.Г. Мясоедов, К.Ф. Гун, А.Д. Литовченко. Несмотря на то, что идеи общества нашли поддержку в лице Президента Академии Художеств великой княгини Марии Николаевны, основной реакцией стал протест. Представители власти опасались, что объединение молодежи средних и низших сословий может принять «нежелательное направление». Основываясь на этой точке зрения, император Александр II отклонил утверждение устава общества, после чего постановлением от 19 марта 1858 г. оно было закрыто [11, с. 137].

После неудавшейся попытки организации Художественного общества были созданы Академические пятницы. Изначально «пятницы» устраивались поочередно на квартирах их участников, среди которых и будущие передвижники А.К. Бегров, А.П. Боголюбов, М.К. Клодт и др.

С января 1860 г. «пятницы» стали устраиваться в залах Академии художеств, отсюда и название «академические». В этом же году происходит увеличение числа их участников и усложнение организационной структуры. Члены кружка стали выпускать альбом литографий под названием «Русские художники», доход с продажи которых шел на помощь нуждающимся. Возрос и капитал «пятниц», состоящий из членских взносов и доходов от продажи рисунков, который использовался для выдачи ссуд нуждающимся художникам. Интересно, что наравне с художниками «пятницы» посещали актеры, музыканты, литераторы, а также учащиеся, но с разрешения старосты, который руководил общим ходом вечеров. В конце 1862 г. между участниками «пятниц» и руководством Академии возник конфликт, в ходе которого руководство предложило заменить избираемых старост назначаемыми, что не соответствовало убеждениям членов общества. В результате объединение самораспустилось [12, л. 126].

В Москве в это время решающее значение играло открытое в 1860 г. Московское общество любителей художеств, в задачи которого среди прочего входило посредством сближения любителей искусства (меценатов) с художниками положить основание Московской Публичной художественной галереи. Не случайно почетными членами Общества выступили и братья П.М. и С.М. Третьяковы. В основе деятельности объединения была организация постоянной, периодически обновляемой выставки, на которой московская публика впервые увидела картины нового художественного направления, в том числе полотно Н.Н. Ге «Тайная вечеря» (1863 г.). Организация выставок показала, что в Москве преобладал демократически настроенный зритель, стремившийся увидеть в искусстве правдивое отображение действительности [3, с. 34]. Одновременно с Товариществом в 1870 г. при Московском обществе открылись бесплатные для его членов рисовальные классы, в числе руководителей которых были и передвижники В.Г. Перов и И.М. Прянишников. Преподавание в данном обществе позволило впоследствии знакомить молодое поколение художников с идеями Товарищества, пополняя, таким образом, ряды объединения талантливой молодежью [11, с. 130–132].

Несмотря на то, что роль художников в организациях этого времени значительно возрастает, их деятельность по-прежнему четко регламентировалась и не могла выходить за рамки академических устоев. Можно сказать, что Академия художеств в этот период времени являлась анах-

ронизмом пореформенной России [13, л. 106]. Причем в Санкт-Петербурге это давление было намного больше. Это не могло не вызвать противодействия со стороны прогрессивной художественной интеллигенции, вылившееся в «бунте четырнадцати» 9 ноября 1863 г., когда одни из самых талантливых художников вышли из Академии после получения отказа со стороны руководства писать картины на самостоятельно выбранные темы. Отметим, что в некоторых источниках он упоминается как «бунт тринадцати» [14, с. 229], т. к. один из подписавших прошение П. Заболотский в итоге заявил о намерении участвовать в конкурсе и не покинул стены Академии. Однако вместо него прошение о выходе поступило от скульптора В.П. Крейтана, в итоге Академию покинули четырнадцать человек – тринадцать художников и один скульптор. Тот факт, что руководство Академии кроме стандартного мифологического сюжета предложило и вторую тему – освобождение крестьян, позволяет говорить, что художники выступали не против конкретной темы, а против самого принципа навязывания и ограничения самостоятельности [1, с. 10], что, в свою очередь, можно рассматривать как проявление духа либерализма, который завоевывал Россию в XIX в.

Выступление против академических устоев вызвало сочувствие и поддержку в кругу художественной интеллигенции. Однако художники, боясь, что Академия откажется выдать им дипломы, не разглашали подробности конфликта [7, с. 50]. Тем не менее информация просочилась в прессу, часто выставляя бывших учеников Академии не в лучшем свете. В частности, события 9 ноября 1863 г. упоминались в газете «Современная летопись. Воскресные прибавления к Московским ведомостям» в статье историка искусств, академика Императорской академии художеств Н.А. Рамазанова. Автор называет поступок учеников Академии «демонстрацией, достойной сожаления», а самих художников «петербургскими крикунами, ратующими против старого академического образования». В качестве виновных в организации протеста Н.А. Рамазанов видит «петербургских журнальных и газетных повстанцев против Академии, которые, используя дух бесполезного подстрекательства, сбивают с толку легкомысленную и неопытную молодежь» [15, с. 448]. Тем самым автор ставит события в Академии в один ряд с антиправительственными выступлениями молодежи тех лет. Участники «бунта» были крайне возмущены статьей, написанной по слухам, тем более что назвать их поступок «демонстрацией»,

означало указать правительству на них пальцем, учитывая и без этого пристальное внимание [7, с. 53]. Таким образом, выход из Академии угрожал ее ученикам не только материальной нуждой, объяснявшейся отсутствием свободного художественного рынка в России, но и политическим недоверием со стороны властей [8, с. 6].

Тринадцать участников «бунта четырнадцати»: И.Н. Крамской, Б.Б. Вениг, А.К. Григорьев, Н.Д. Дмитриев-Оренбургский, Ф.С. Журавлев, А.И. Корзухин, К.В. Лемох, К.Е. Маковский, А.И. Морозов, М.И. Песков, Н.П. Петров, Н.С. Шустов и скульптор В.П. Крейтан, понимая сложность своего дальнейшего существования, решили образовать художественную ассоциацию с совместным проживанием [7, с. 50]. Идеальным вдохновителем стал И.Н. Крамской. Изначально предполагалось именоваться «художественным комиссионерством» и выступать от одного лица [7, с. 51].

3 января 1864 г. в типографии Императорской Академии наук было отпечатано объявление о приеме к исполнению следующих видов художественных заказов: образов; иконостасов; стенной живописи; копий с картин, фотографических и дагерротипных портретов в различную величину; портретов с натуры масляными красками, акварелью, постелью, карандашом; сочинение рисунков и виньеток для изданий, журналов и альбомов; рисунков для изделий из серебра, бронзы и других металлов; а также скульптурных произведений: барельефов, круглых фигур, бюстов, орнаментов и рисунков для памятников и каминов. Кроме того, предлагалось давать уроки рисования, живописи и скульптуры на дому или в своих мастерских [10, л. 1-2].

Примечательно, что объединение именовалось Передвижным товариществом художников и имело только коммерческие цели. Подобное название объяснялось тем, что живописцы, открыв свое общество в обеих столицах, планировали постепенно охватить всю Россию [7, с. 51]. Отметим, что закрепленное за объединением участников «бунта четырнадцати» в историографии название «Санкт-Петербургская артель художников» формально появилось только в 1865 г. [16, с. 50–51]. Заказчиков в Санкт-Петербурге, где постоянно проживали все члены объединения, просили обращаться в квартиры доходных домов № 4 Гудкова (17-я линия Васильевского острова, дом 4) [17, с. 191] и № 1 Струкова (Английская набережная, дом 54) [17, с. 8]. В Москве нужно было обращаться в дом № 17 Тверского подворья на Кузнецком мосту в фотографическое заведение художника



М.Б. Тулинова [18, с. 59]. Тулинов, земляк и близкий друг И.Н. Крамского, фактически стал посредником между художниками и заказчиками в Москве.

Объединяясь, художники не имели первоначального капитала, собрать который предполагалось в течение первых пяти лет посредством внесения части дохода с заказов. В целях экономии предполагалось жить всем вместе и работать в имеющихся общих мастерских [7, с. 52]. Отсутствие финансовой поддержки со стороны меценатов, а также пристальное внимание к объединению со стороны III Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, усматривавшей основную цель Товарищества в противоборстве с Академией художеств [10, л. 1], значительно осложняли его деятельность в первые годы. Тексты объявлений художников о приеме заказов подвергались жесткому контролю со стороны властей, т. к. еще 9 ноября 1863 г. вице-президент Г.Г. Гагарин просил начальника III Отделения В.А. Долгорукова не допускать к печати никакой информации, связанной с участниками «бунта» без его предварительного просмотра [7, с. 50].

В середине 1864 г. в Петербурге была создана Артель П.А. Крестоносцева (Волгина), в состав которой вошли будущие художники-передвижники А.А. Киселев и В.М. Максимов [19, с. 51]. Артель имела схожие цели с объединением участников «бунта четырнадцати», что делало их соперниками на художественном рынке. Крамской отмечал, что «на их беду возникло еще подобное общество художников, вооруженное всеми средствами, т. е. возможностью нанимать квартиру в хорошей части города и тратить большую сумму денег для публикаций объявлений» [7, с. 54]. Летом следующего года Артель Крестоносцева распалась из-за материальных трудностей. П.А. Крестоносцев и Н.А. Кошелев вошли в Санкт-Петербургскую артель художников [11, с. 13].

Отметим, что создание артелей с совместным проживанием было широко распространено в среде разночинной интеллигенции 1860-х гг. Члены артелей активно интересовались вопросами политики и культуры [1, с. 11], что позволяет говорить о формировании особого типа художника-шестидесятника. И.Н. Крамской, понимая, что организованная для улучшения материального благосостояния живописцев Артель не могла в художественном плане противостоять Академии, попытался создать Клуб художников. Цель Клуба – развитие самобытной русской реалистической художественной школы, поддерж-

ка талантливой молодежи в финансовом плане и организация собственной живописной школы [14, с. 172–173]. Отметим, что первая попытка создания подобного клуба была предпринята участниками Академических пятниц еще в 1963 г. Тогда устав Клуба был отвергнут Министерством внутренних дел, в связи с избытком различных клубов в Петербурге [11, с. 260]. Идея Крамского получила широкую поддержку, однако образованное в конечном итоге объединение свелось к организации семейных вечеров, не имеющих ничего общего с первоначальными задачами Клуба, поэтому художников в его составе практически не было [14, с. 174–175].

Объединение художников во главе с И.Н. Крамским ставило основной своей целью выход на неосвоенный провинциальный рынок. Художники готовы были принимать заказы со всех концов России, однако финансовая ограниченность не позволяла на должном уровне развернуть рекламную кампанию в местных газетах [7, с. 55]. В марте 1865 г. совместно с Артелью Крестоносцева в Нижнем Новгороде была организована выставка современных и старых мастеров, ставшая прообразом передвижных выставок [11, с. 256]. Еще одной нереализованной задачей Артели была организация постоянной выставки с бесплатным входом, что позволило бы заявить о себе и произносить через свои картины приговор окружающей их действительности [7, с. 55].

Примерно к 1868 г. Артели удалось завоевать московский и петербургский художественный рынок, перейти в более просторную квартиру на углу Адмиралтейской площади и Вознесенского проспекта [14, с. 175]. Скопив приличный капитал, художники купили фотоаппарат и задумались об открытии отделения Артели в Москве, где основным заказчиком портретов являлся П.М. Третьяков [7, с. 57–59]. Однако вскоре из-за финансовых конфликтов среди артельщиков объединение начало распадаться.

На рубеже 1860–70-х гг. для художников-реалистов становится очевидна необходимость новой формы организации, позволяющей напрямую контактировать с простым зрителем [2, с. 5]. Идея создания подобного объединения принадлежала Г.Г. Мясоедову, поставившему перед собой задачу объединить московскую и петербургскую живописные школы [3, с. 51]. Подобное объединение привело к слиянию двух источников, без которых широкая популяризация искусства была на тот период времени невозможна. Первый источник – идейно-организационный, представленный Санкт-Петербургской артелью художников,

второй – идейно-творческий, представленный московскими объединениями художников-жанристов [4, с. 78].

23 ноября 1869 г. в адрес Артели поступило письмо с проектом устава Товарищества подвижной выставки, подписанное московскими художниками Г.Г. Мясоедовым, В.Г. Перовым, Л.Л. Камневым, А.К. Саврасовым, И.М. Прянишниковым и И.М. Шервудом [9, с. 63]. На доведение устава до совершенства ушел практически год. В итоговом варианте формулировка «подвижные выставки» была заменена на использовавшуюся ранее – «передвижные выставки». Опасаясь отказа в регистрации Товарищества, московские члены нашли возможность отправить письмо на имя жены министра внутренних дел А.Е. Тимашева с просьбой обратить внимание на устав художников-передвижников. В результате Товарищество передвижных художественных выставок было зарегистрировано 23 ноября 1870 г., закрепив в своем уставе основные достижения и идеи худо-

жественных объединений предшествующих десятилетий XIX столетия [20, л. 1 об.]

Подводя итоги, отметим, что в XIX в. художественная интеллигенция прошла несколько этапов своего структурного развития: от зачатков самостоятельных организаций, объединенных схожим художественным вкусом и выражавших общественные и нравственные принципы тех или иных групп художников, до официально оформленных независимых профессиональных организаций, каким стало Товарищество передвижных художественных выставок. Именно оно аккумулировало в себе основные художественные силы и тенденции объединений творческой интеллигенции первой половины – середины XIX в. В итоге возникло независимое от официальной художественной школы и средств меценатов объединение, совершенно новое по своим установкам, соединившее просветительские задачи с задачами реалистического познания современной жизни.

### Библиографический список

1. Рогинская Ф. С. Товарищество передвижных художественных выставок: исторические очерки. М.: Искусство, 1989. 430 с.
2. Рогинская Ф. С. Передвижники. М.: Искусство, 1993. 183 с.
3. Сарабьянов Д. В. История русского искусства второй половины XIX века. М.: Изд-во МГУ, 1989. 384 с.
4. Сарабьянов Д. В. Передвижники и их предшественники // Передвижники: сборник статей / ред. И. М. Гофман. М.: Искусство. С. 68–82.
5. Побережников И. В. Модернизация: теоретико-методологические подходы // Экономическая история. Обзорение / под ред. Л. И. Бородкина. М., 2002. Вып. 8. С. 146–168.
6. Петрова М. С. Просопография как метод исторического исследования: Макробий Феодосий и Марциан Капелла // История через личность: Историческая биография сегодня / под ред. Л. П. Репиной. М.: Квадрига, 2010. С. 641–703.
7. Иван Николаевич Крамской: Его жизнь, переписка и художественно-критические статьи 1837–1887 / сост. А. С. Суворин. СПб.: Тип. А. С. Суворина, 1888. 750 с.
8. Стасов В. В. Крамской об искусстве. М.: Изобразительное искусство, 1988. 176 с.
9. Мясоедов Г. Г. Письма, документы, воспоминания. М.: Изобразительно искусство, 1972. 328 с.
10. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 109. Оп. 1а. Д. 1098.
11. Золотой век художественных объединений в России и СССР / сост. Д. Я. Северюхин, О. Л. Лейкинд. СПб.: Изд-во Чернышева, 1992. 400 с.
12. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 789. Оп. 4, 1863. Д. 5.
13. Российский государственный архив литературы и искусств (РГАЛИ). Ф. 2711. Оп. 4. Д. 9.
14. Репин И. Е. Далекое близкое. М.: Академия художеств СССР, 1961. 510 с.
15. Рамазанов Н. А. Материалы для истории художеств в России: статьи и воспоминания / сост. Н. С. Беляев. СПб.: БАН, 2014. 784 с.
16. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: терминологический словарь / общ. ред. А. М. Кантор. М.: Эллис Лак, 1997. 736 с.
17. Описание улиц С.-Петербурга и фамилий домовладельцев к 1863 году / сост. Н. Цылов. СПб.: Тип. т-ва «Общественная польза», 1862. 458 с.
18. Дроздов Д. П. «Китай-город», «Лубянка», «Театральная», «Арбатская». Пешеходные прогулки в окрестностях метро. М.: Центрполиграф, 2017. 250 с.
19. Леонов А. И. Василий Максимович Максимов: Жизнь и творчество. М.: Искусство, 1951. 351 с.
20. Отдел рукописей Государственной Третьяковской галереи (ОР ГТГ). Ф. 69. Оп. 1. Д. 2.

УДК 94(574)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-90-94

В.А. Скопа

## СТАТИСТИЧЕСКИЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ В СТЕПНОМ КРАЕ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРАКТИКИ

С конца XIX столетия потребность в статистических данных существенно возросла. В региональном масштабе статистическим комитетам рекомендовалось составлять программы и проводить переписи населенных пунктов, совершенствовать методы сбора сведений о населении. Определение населения в Степном крае имело свои особенности, а отчасти и сложности. Для переписи нужно было учитывать время года, климатические, политические, торговые, семейные условия, урожайность трав, постоянную смену водных источников, что заставляло кочевой народ часто менять места кочевков, а иногда и места зимовок. Учитывая особенности административного устройства в казахских степях, специфику кочевых хозяйств, региональные статистические службы пересматривали многие бланки Центрального статистического комитета и составляли свои.

*Ключевые слова:* Степной край, история, перепись, статистический учет, Акмолинская область, Семиреченская область.

V.A. Skopa

## STATISTICAL SURVEYS IN THE STEPPE REGION IN THE LATE XIX — EARLY XX CENTURIES: REGIONAL PROJECTS AND PRACTICES

Since the end of the 19<sup>th</sup> century, the need for statistics has increased significantly. On a regional scale, statistical committees were encouraged to draw up programs and conduct censuses of settlements, improve methods for collecting population information. The definition of the population in the Steppe Territory had its own characteristics, as well as certain difficulties. For the census, it was necessary to take into account the time of the year, climatic, political, trade, family conditions, crop yields, a constant change of water sources, which forced the nomadic people to often change their places of wandering, and sometimes their wintering places. Given the features of the administrative structure in the Kazakh steppes, the specifics of nomadic farms, the regional statistical services revised many forms of the Central Statistical Committee and compiled their own ones.

*Key words:* Steppe region, history, census, statistical accounting, Akmol region, Semirechensk region.

Системный процесс формирования статистических данных был связан с оформлением региональных статистических служб, функциональные обязанности которых делились на «обязательные» и «необязательные работы». В связи с постоянной необходимостью сведений о количестве населения для раскладки налогов, для выяснения его потребностей, для призыва в армию правительство придавало особое значение учету народонаселения. Статистическим комитетам рекомендовалось составлять программы и проводить однодневные переписи населенных пунктов, совершенствовать методы сбора сведений о населении, разрабатывать инструкционные руководства. Технические приемы на местах заимствовались от столичных переписей, но по

исполнению и обработке материала они стояли ниже их [1, с. 217]. Причин было несколько. Одна из них – отсутствие на местах людей, знакомых с методикой народоисчисления. Иногда за переписи брались люди, имевшие слабое представление о методах их проведения, о методике сбора, обработки и группировки полученных сведений. Результаты некоторых из них из-за непригодности материала, его несопоставимости и неполноты оставались неразработанными, а сама операция только настораживала население, возбуждала разного рода кривотолки. Во многом сказывалось и отсутствие средств на исследования. Была здесь и боязнь правдивых, объективных сведений, получаемых организаторами некоторых переписей. Такие материалы, как правило, либо выхолащивались

вались, либо запрещались вообще. Но даже и в официально разрешенных публикациях объективные исследователи оставили богатые сведения по истории и экономике края, об экономическом положении его населения.

Первые переписи населения в Степном крае были проведены в начале 70-х годов XIX века в Семиреченской области. Так, 1 марта 1870 г. была проведена перепись г. Верного [2, л. 21]. Проводилась она по самой упрощенной программе и касалась общих вопросов, не затрагивая экономического, материального положения населения, его классовой структуры. В 1870 г. на заседании комитета было решено «произвести во всех городах Туркестанского края однодневную перепись» и проводить их ежегодно [2, л. 25]. Но для подобных работ комитету не хватало сил, поэтому они по-прежнему проводились от случая к случаю. В 1871 г. малыми силами по упрощенной программе была проведена перепись г. Капала и его станции [3, с. 58]. Кроме сведений о населении было выяснено общее число домов, их стоимость, собраны сведения о промышленных заведениях, о числе рабочих на них, о состоянии скотоводства. Данная классификация формируемого статистического материала позволяла упорядоченно представлять его и более рационально применять в управленческих нуждах.

Производились переписи и в ряде других населенных пунктов, но систематического их проведения комитету наладить так и не удалось. Правда, иногда они проводились сразу в нескольких населенных пунктах, но такие случаи были весьма редки. Так, 5 апреля 1879 г. по решению уже Семиреченского статистического комитета была проведена перепись в Верном и прилегающих к нему станицах, в уездных городах Капале, Караколе, Пишпекке и в станице Лепсинской [2, л. 27]. С точки зрения методики проведения и эта перепись не внесла ничего нового. Сохранялась та же группировка данных, те же вопросы, которые использовались ранее. Ценность ее заключалась в том, что она была проведена одновременно в нескольких населенных пунктах по единообразной программе. Фактически это первая проба системного статистического учета в национальных окраинах российской империи.

Значительным событием в статистике населения Казахстана явилась перепись Николаевского (Кустанайского) уезда, произведенная А.А. Тилло [4, с. 56–74]. Ценность ее заключается в приемах и методах проведения. Определение населения в казахской степи имело свои особенности, а отчасти и сложности. Для переписи нуж-

но было учитывать время года, климатические, политические, торговые, семейные условия, урожайность трав, постоянную смену водных источников, т. е. все, что заставляло кочевой народ часто менять места кочевков, а иногда и места зимовок [5, с. 29]. Следовательно, произвести однодневную перепись на всей территории уезда было невозможно, да и полученные ею данные не могли быть использованы, т. к. население находилось в постоянном движении. Поэтому производство переписи во всей степи в один день в то время было нереально. А.А. Тилло предложил другой прием. В связи с тем, что в отчетах фиксировалась подать о кибитке, данные о числе последних собирались по возможности тщательно, и нужно было только определить среднее число жителей в них [4, с. 71–85]. А.А. Тилло в течение месяца произвел пересчет кибиток и населения всего Николаевского уезда. Результаты подсчетов среднего числа душ на кибитку дали основание для определения населения всей степи, т. к. для обследования было взято около одной трети всех кибиток области [4, с. 85–91].

Для определения населения А.А. Тилло взял не географический, а административный уезд, т. е. число подведомственных ему кибиток, так как иногда целые волости кочевали за пределами уезда и даже области, а число кибиток оставалось неизменным. Это позволяет сделать вывод, что перепись носила несколько условный характер и годилась для определения общего числа жителей, а отнюдь не для выяснения социально-классовой структуры населения, его экономических и культурно-бытовых различий. В то же время, вопреки бытовавшему мнению о невозможности проведения переписи кочевого населения, А.А. Тилло удалось ее провести. Данная кампания, являясь неким прецедентом, позволила выявить и детерминировать многие компоненты переписной процедуры в национальных окраинах империи.

Интересная программа, охватывающая разные стороны статистического наблюдения и исследования, была составлена в Акмолинском комитете И.А. Козловым. В основу этой программы была «положена обдуманная постановка вопросов, которые необходимы для решения важных задач» [6, л. 56]. Это положение развернулось в ряд мелких программ исследования. Козлов разработал «Записку об устройстве статистики населения», провел сравнительное исследование естественного движения войскового населения Петропавловского и Кокчетавского уездов, составил «Программу для собирания сведений о юридических обычаях инородцев Западной Сибири», в памятной книж-

ке Западной Сибири (1882 г.) поместил статью «Обычное право киргизов» [6, л. 62–64]. Подобный комплексный подход к осуществлению программы давал возможность для всестороннего изучения области, однако работы не получили широкого распространения и в большинстве своем выполнялись одним И.А. Козловым. Ценность программы заключалась еще и в том, что она предлагала учреждениям разных ведомств собирать и обрабатывать материалы по единому плану.

В 1893 году обширную программу изучения области наметил Семиреченский комитет [7, л. 241]. В ней предусматривалось изучение флоры и фауны, природных условий, истории, экономики, этнографии и других сторон общественной жизни области. Большую исследовательскую работу проводил и Уральский комитет [8, с. 3–4]. Для ускорения сбора сведений, для достижения их полноты на его заседании был заслушан доклад Н.А. Бородин «О необходимости естественно-исторического исследования края», который определил главной задачей «возможно полное изучение края в статистико-экономическом, этнографическом, естественно-историческом и других отношениях» [8, с. 3–7]. Главный недостаток проведенных до этого исследований, как отмечал Н.А. Бородин, – в их отрывочности: «не было предпринято сплошного и одновременного собирания материала, его систематической разработки» [8, с. 9]. Этот пробел решено было восполнить намеченным исследованием. При комитете учреждалась комиссия, которой поручалось организовать работу корреспондентов, вести с ними переписку, снабжать их программами, наставлениями по сбору материалов и другой инструктивной литературой. К концу первого года в работе комитета приняло участие 152 человека, доставлена 81 коллекция различных экспонатов [9, с. 14].

Учитывая особенности административного устройства в казахских степях, специфику кочевых хозяйств, региональные статистические службы пересматривали многие бланки Центрального статистического комитета и составляли свои. Так, Семипалатинский комитет еще в 1884 г. сообщал, что «присланные ЦСК формы для собирания сведений, по местным условиям, оказались неприменимыми» [10, л. 387], поэтому он выработал свои. Такое пересоставление бланков проводилось комитетами по большинству вопросов. В бланках ЦСК о посевах предусматривался только поволостной свод сведений, а для детального учета своды требовалось делать по каждому населенному пункту, поэтому на местах приходилось разрабатывать дополнительные

ведомости. В Акмолинском комитете такие ведомости в 1892 г. были разработаны И.А. Козловым [10, л. 380].

Центральный статистический комитет, формулируя свои требования в изучении того или иного вопроса, не учитывал компетентность сотрудников на местах, поэтому большая часть работы приходилась на комитеты. Так, в 1895 г. для сбора сведений о фабриках и заводах он разослал ведомости, заполнение которых возлагалось на владельцев промышленных заведений, а проверка их – на фабричных инспекторов и областных механиков. «Но этот способ собирания, – сказано в отчете Тургайского комитета, – оказался неприменимым в области за отсутствием в ней лиц, обладающих надлежащими познаниями, за малограмотностью или безграмотностью большинства владельцев промышленных заведений» [11, с. 8–11]. В связи с этим комитет сообщил уездным начальникам только извлечения из ведомостей, снабдив их разъяснениями.

По «Положению о статистических комитетах» региональные центры статистического учета обязаны были давать статистические справки государственным учреждениям. Иногда эта работа сводилась только к переписке и рассылке готовых сведений. Зачастую же приходилось делать выборку сведений за несколько лет, а иногда и проводить небольшие исследования. В 1903 г. Уральским комитетом для различных учреждений и ведомств было составлено 108 таблиц и 3 обширные записки, в 1911 г. – обзор рыболовства за 28 лет и атлас с диаграммами по экономике области за 30 лет [12, с. 17–18].

Много сил и внимания статистические учреждения национальных окраин уделяли организации и проведению Всеобщей переписи населения. Подворные и поселенные переписи, проводимые комитетами, предопределили ее форму и методы, накопили определенный опыт подобных работ. К 1895 г. программа ее была в основном готова, а 5 июня 1895 года утверждено «Положение о первой всеобщей переписи населения Российской империи». Положение отражало общее направление предстоящих работ. Оно не учитывало особенности национальных окраин, но в нем было оговорено, что в среде «инородческого» населения ряда мест, в частности в Казахстане, «правила применяются с отступлениями», которые утверждались МВД [13, л. 30].

Исходя из местных особенностей, статистические службы Степного края должны были в первую очередь определить сроки проведения переписи. Администрации большинства областей не

были готовы к ее проведению. О степени готовности можно судить по составлению переписных участков: «ни областные правления, ни комитеты, ни даже уездные канцелярии не имели списков населенных пунктов, подробных карт» [13, л. 30–31]. На подготовительные операции требовалось немалое время. Оно должно было еще более увеличиться, если учесть отсутствие грамотных сотрудников и опыта ведения такого масштаба работ по статистике населения.

Большое затруднение вызывало требование об однодневном проведении переписи кочевого населения. Семипалатинский комитет сообщал, что она «безусловно неисполнима, т. к. для исполнения в точности однодневной переписи понадобилось бы так много сотрудников, что их область ни в коем случае не может представить» [14, л. 62–65].

С целью решения проблемы комитеты предложили провести перепись заранее, «чтобы собираемые сведения лишь приурочивались к одному и тому же дню» [13, л. 31–34]. Временем для ее производства предлагалось избрать сентябрь–октябрь, так как зимой она невозможна из-за погодных условий, а весной начинается кочевка. Учитывая подготовительные работы, некоторые комитеты называли декабрь 1898 г. Но эта дата не отвечала общим требованиям. Более реальные сроки (ноябрь–декабрь 1897 г.) называл Семипалатинский комитет [14, л. 65–68]. По его мнению, перепись в 1898 г. была бы осложнена намечаемыми выборами волостных властей, это могло помешать статистическим работам. Но даже эти сроки не могли удовлетворить правительство.

На основе собранных замечаний МВД утвердило «Отступления от общего порядка переписи населения...». В степных областях временем переписи был назван январь 1897 г., а для кочевого населения она перенесена на ноябрь–декабрь 1896 г. Исходя из «Отступлений...», к 1 января 1897 г. заполненные переписные листы доставлялись волостным управлениям, которые проверяли точность их заполнения, переводили на русский язык, составляли копии и отправляли в уездные комиссии. Здесь они еще раз проверялись, копии отсылались в областные комиссии, а первичные материалы сдавались в архивы областных правлений. Перепись предусматривалась на листах, в которых не заполнялись некоторые графы как не имеющие значение для казахского населения. Переписные участки кочевого населения соответствовали волостям, участки оседлого населения – станциям с причисленными к ним поселками, крестьянскими волостями и городам. Боясь,

чтобы в переписные комиссии не попали люди неблагонадежные, правительство четко определило номенклатуру их членов. Областные комиссии возглавлялись губернаторами. В их состав входили вице-губернатор, чиновники областного правления, представители казачьего сословия, военного ведомства, министерства финансов, уездные начальники. Членами комиссий были и секретари комитетов, на которых возлагалось все делопроизводство. Уездные и волостные комиссии возглавлялись соответственно уездными начальниками и волостными управителями или чиновниками, знакомыми с казахской письменностью и бытом [15, с. 37–40]. Счетчиками избирались аульные старшины, волостные писари, священники, приказчики, конторщики, учителя. Все кандидатуры утверждались областной комиссией, кроме того, в каждый уезд посылалось по 2–3 наблюдателя из числа проверенных властями лиц [13, л. 89–91].

Отдельное внимание уделялось разъяснению целей и задач переписи. Комитеты, формально подходя к данной работе, перевели переписные инструкции на казахский язык и отдельными отписками разослали по волостям. На этом заканчивались все разъяснительные работы, поэтому не случайно в степи рождалась масса всевозможных слухов. Каждое сословие понимало ее цели по-своему: более состоятельные баи боялись повышения налогов и скрывали размеры своего хозяйства, беднейшая часть, надеясь на льготы, боялась быть пропущенной в переписных листах [16]. Слухи разжигались и тем, что некоторые чиновники пытались подчинить перепись интересам фиска. Акмолинский уездный начальник требовал включить в ее программу сбор сведений о наличном скоте. Однако выполнение всех требований переписи для комитетов было непосильно. Отсутствие средств и грамотных людей не давало возможности подобрать счетчиков. Приходилось в середине работы одних из них заменять другими, восстанавливать испорченное, а иногда и заново перепроизводить перепись. В число счетчиков нередко попадали люди случайные, были даже случаи взяточничества. Со стороны так называемых бесплатных счетчиков, которым перепись вменялась в служебные обязанности, наблюдались случаи затяжки и даже отказ от нее [6, л. 27]. В то же время, несмотря на выявленные особенности и специфику статистических обследований, полученные сведения имели очень важное значение, в первую очередь для региональных властей, а накопленный опыт статистических работ находил отражение в локальных обследованиях.

Очередную общероссийскую статистическую кампанию планировано было провести в 1910 г., но отсутствие средств в государстве на эти цели не позволило приступить к переписи. В 1911 г. этот вопрос вновь обсуждался в правительственных органах, было получено принципиальное согласие на ее проведение. К 1915 году начал выработываться план и программа, но Россия была уже втянута в Первую мировую войну, производство переписи вновь было отложено. И хотя вторая всеобщая перепись так и не состоялась, некоторыми комитетами была проведена определенная подготовительная работа к ней. Так, в отчете Тургайского комитета за 1914 г. есть сведения, что им была предпринята предварительная перепись и что результаты ее по трем уездам обработаны и подготовлены к печати [7, л. 30].

Проработанные формы во многом дублировали перепись 1897 года с учетом региональных особенностей.

Таким образом, анализ статистических кампаний в территориальных границах Степного края позволил выделить особенности данных мероприятий, которые проявлялись в нехватке специалистов-статистиков, аульном расселении степняков, необходимости адаптации переписных форм. Выявленные особенности во многом предопределяли работу действующих служб, в первую очередь статистических комитетов, и их взаимодействие с региональными властями. Накопиваемый опыт статистических обследований способствовал совершенствованию данных работ, тем самым позволял формировать более верифицированный материал.

### Библиографический список

1. Скопа В. А. История статистических учреждений Западной Сибири и Степного края в XIX – начале XX века / В. А. Скопа. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 412 с.
2. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы). Ф. 393. Оп. 1. Д. 1.
3. Материалы для статистики Туркестанского края: Ежегодник. Вып. 1. Санкт-Петербург: Туркестанский стат. ком., 1872–1879. 89 с.
4. Тилло А. А. Первая народная перепись в Киргизской степи // Записки ИРГО. 1882. Т. IX. № 12. 186 с.
5. Глиноецкий Н. П. Исторический очерк Николаевской академии Генерального штаба. СПб., 1882. 212 с.
6. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы). Ф. 460. Оп. 1. Д. 2.
7. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 2. Д. 277.
8. Журнал заседаний Уральского ОСК 18 марта 1896 г. Уральск, 1896. 23 с.
9. Журнал заседаний Уральского ОСК 15 февраля 1898 г. Уральск, 1898. 12 с.
10. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 1. Д. 310.
11. Отчет Тургайского областного статистического комитета. Оренбург, 1896–1898. 14 с.
12. Журнал заседаний Уральского ОСК 9 января 1904 г. Уральск, 1905. 17 с.
13. Российский государственный исторический архив. Ф. 1290. Оп. 10. Д. 159.
14. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области». Ф. 86. Оп. 1. Д. 63.
15. Алексеенко А. Н. Население Казахстана за 100 лет (1897–1997 гг.). Усть-Каменогорск, 1999. 128 с.
16. Коншин Н. Я. К истории переписи в Семипалатинской области // Семипалатинские областные ведомости. 1898. № 25.

УДК 930.2(574.4)+13.51  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-95-100

О.Н. Труевцева, В.А. Кожокар

## ИСТОЧНИКИ ИСТОРИИ МУЗЕЕВ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье представлена подробная классификация различных типов исторических источников, отражающих историю развития музейного дела в северо-восточном Казахстане. Авторы дают подробную характеристику выявленных источников, указывают на имеющиеся в открытом доступе документы, необходимые для реконструкции истории музейного дела северо-восточного Казахстана.

*Ключевые слова:* история, исторические источники, Казахстан, история развития музейного дела, классификация, музей, музееведение, Прииртышье.

O.N. Truevtseva, V.A. Kozhokar

## SOURCES OF THE HISTORY OF MUSEUMS IN NORTH-EASTERN KAZAKHSTAN IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

The article presents a detailed classification of various types of historical sources that reflect the history of the development of Museums in North-Eastern Kazakhstan. The author gives a detailed description of the identified sources, points to the publicly available documents necessary for the reconstruction of the history of Museum business in North-Eastern Kazakhstan.

*Key words:* history, historical sources, Kazakhstan, history of Museum development, classification, Museum, museology, Priirtyshye.

История музейного дела северо-восточного Казахстана достаточно полно представлена различными типами источников, которые позволяют реконструировать достоверную картину осуществления государственной музейной политики, особенности формирования региональной музейной сети, комплектования и использования фондов, организации культурно-просветительной, научно-исследовательской деятельности. В процессе работы в государственных архивах, музейных фондах и библиотеках, частных собраниях выдающихся деятелей науки, культуры, образования удалось выявить достаточно многочисленную группу источников, характеризующих музейную деятельность, которую необходимо систематизировать и классифицировать. Все многообразие источников по своему содержанию можно сгруппировать в следующие основные типы: нормативно-правовые акты, делопроизводственная документация, документы личного происхождения, музеографические публикации, публикации в периодических изданиях, материалы диссертационных исследований, научно-практических конференций, семинаров по обмену опы-

том музейной работы, материалы исследований смежных научных дисциплин (музеелогии, этнографии, палеонтологии, статистики, социологии, археологии и др.), изучающих проблемы функционирования музеев, источники о развитии музейного дела северо-восточного Казахстана во второй половине XX века, выявленные в Интернете [1, с. 317–318].

Главный источник информации, регламентирующий деятельность музеев в определенных ситуациях и временных отрезках, – нормативно-правовые акты. В обозначенный нами период времени действовало три Конституции СССР и Конституция Республики Казахстан, являющиеся актами максимальной юридической силы. Они гарантировали права граждан на доступ к культурным ценностям и закрепляли обязанность заботиться о сохранении исторического и культурного наследия [2, с. 318].

Значительную роль в регулировании охраны памятников истории и культуры в исследуемый период играли законы, принятые Верховным Советом СССР (1976 г.), а также закон Республики Казахстан «О культуре» (1996 г.), в котором были



определены правовые, экономические, социальные и организационные основы государственной политики в области культуры. На основании этих документов регулировались общественные отношения в сфере создания, возрождения, сохранения, развития, использования и распространения казахской национальной культуры, культуры других народов Казахстана. Ему на смену был принят закон Республики Казахстан «О культуре» (2018 г.), включающий 40 статей. Закон более детально трактует основные положения, а также определяет правовые, экономические, социальные и организационные основы государственной политики в области культуры. Высшие органы исполнительной власти многократно прибегали к нормативно-правовому регулированию музейной деятельности посредством принятия подзаконных актов. Важную роль сыграли такие постановления и решения правительства СССР и правящей партии, как Решение ЦК КПСС от 12 мая 1964 года «О повышении роли музеев в коммунистическом воспитании трудящихся», «О музейном фонде Союза ССР» от 15 февраля 1965 года, «О музейном фонде Союза ССР» (1965 г.), типовое положение о Народном музее от 15 февраля 1965 года, «О мерах по дальнейшему улучшению работы музеев в РСФСР» (1983 г.). Все общие подзаконные акты, касающиеся музейного дела, опубликованы в Собрании постановлений правительства СССР, РСФСР, сборниках документов по вопросам культурного строительства, музейной деятельности, в центральной печати.

Указ Президента Республики Казахстан от 28 декабря 1999 года № 316 «Об объявлении 2000 года Годом поддержки культуры», сыграл важную роль в возрождении и развитии всех сфер многонациональной культуры Казахстана. В музеях Республики создавались экспозиции и выставки, проводились массовые мероприятия, фестивали и праздники. В соответствии с приказом Министерства культуры и спорта Республики Казахстан от 29 декабря 2014 года № 157 «Об утверждении правил охраны и содержания памятников истории и культуры», акимы областей принимали местные подзаконные акты, направленные на расширение и обновление экспозиций областных музеев.

Законодательные акты являются обязательными к исполнению всеми объектами культуры, в том числе и музеями. В бюрократическом обороте музейной практики регионов существуют постоянно издаваемые и принимаемые подзаконные акты местных исполнительных органов, основанные на общегосударственных докумен-

тах, регламентирующих музейную деятельность. Изучая комплекс документов по работе музеев, с включением данных нормативных актов, имеется возможность определить, каким образом они воплощались на практике, к каким результатам приводили. Следовательно, имеется возможность проследить связь между законодательным актом и его реализацией на местном уровне, в зависимости от особенностей работы в определенном регионе, городе или районе.

Особое место для исследователя проблематики музейного дела северо-восточного Казахстана занимает работа с делопроизводственными документами, находящимися в государственных или музейных архивах. В них представлен основной объем информации о музейной деятельности избранного региона, переписка музеев с различными учреждениями и гражданами, творческие годовые и бухгалтерские отчеты, протоколы заседаний музейных советов, справки о работе, копии публикаций в СМИ и т. д. Документы находятся в двух фондах – непосредственно в фонде хранения музейных дел и в фонде хранения отдела культуры областей, в нашем случае Павлодарской и Восточно-Казахстанской. На примере Павлодарской области можно отметить, что часть документов данных фондов дублируется, чаще всего это касается годовых отчетов, в которых содержится справки 8-нк. Подобная ситуация в архивах ВКО (Восточно-Казахстанской области) не наблюдалась, в городах Усть-Каменогорска и Семипалатинска фонды управления культуры содержат довольно ограниченную информацию о музеях, они более направлены на клубную и библиотечную сеть. Особенностью архивной работы в ВКО является наличие двух архивов, главного – ГАВКО (Государственный архив Восточно-Казахстанской области) в г. Усть-Каменогорске и ЦДНИ (Центра документации новейшей истории) в г. Семипалатинске. Подобная ситуация возникла в постсоветское время при объединении областей в одну, с центром в г. Усть-Каменогорске.

Государственный архив Павлодарской области (ГАПО) (фонд № 400, Управление культуры Павлодарской области) содержит дела, относящиеся к деятельности музеев области за период с 1943 по 2007 годы. В фонде постоянного хранения находятся годовые текстовые отчеты музеев, финансовые отчеты, штатные расписания и тарификационные списки, сведения о составе работников, материалы, справки, акты, относящиеся к деятельности музеев всех видов подчинения за указанный период. Анализ хранящихся документов дает представление об изменении функций

отдела культуры на протяжении времени, о штате работников, о количестве и качестве работы музеев области, как государственных, так и музеев, работающих на общественных началах.

Фонд Павлодарского областного историко-краеведческого музея им. Г.Н. Потанина № 535 (ГККП Павлодарский областной историко-краеведческий музей им Г.Н. Потанина) (ГАПО) охватывает временной промежуток с 1942 по 2007 год. Включает в себя годовые текстовые отчеты, справки и внутреннюю документацию, приказы по основной деятельности, протоколы собраний и заседаний, списки личного состава работников. Кроме того, включена информация по вопросам краеведения, построения и реорганизации экспозиций, научно-методической и фондовой работы, сметы административно-хозяйственных расходов, документы о работе общественных музеев и филиалов. Необходимо отметить, что часть документов сдавалась в архив без точной даты составления, ее определяли работники архива лишь ориентировочно.

Государственный архив Восточно-Казахстанской области (ГАВКО) (фонд № 653, управление культуры Восточно-Казахстанской области) содержит информацию об основных задачах в деятельности управления на различных этапах его существования, структуру аппарата управления, бюджет, основные задачи и функции. Отмечены количественные изменения в кадровом и финансовом балансе управления. Стоит отметить, что историко-краеведческий музей был одним из 8 учреждений подведомственной сети, основное же внимание уделялось библиотекам, клубам и театрам. Исследование материалов фонда № 653 позволяет выделить лишь три десятка дел, которые имеют непосредственное отношение к работе музеев области.

На хранении ГАВКО состоит фонд 115 Усть-Каменогорского историко-краеведческого музея с 1940 по 1984 год, Лениногорского историко-краеведческого музея с 1965 по 1974 год и Зайсанского историко-краеведческого музея за 1972–1979 годы. Помимо стандартных для подобных фондов годовых текстовых и бухгалтерских отчетов, отчетных документов по основной работе содержится также интересная группа дел – «Переписка музея с участниками Гражданской войны», тематико-экспозиционные планы, справочно-аналитические документы.

Фонд № 282 ГАВКО Восточно-Казахстанского областного музея искусств, в сравнении с ранее описываемыми, содержит документы с 1990 до 2003 год, то есть с момента его основания. Данный

фонд включает документы об образовании музея и обосновании его появления, годовых текстовых отчетов, фондовой, научно-исследовательской и культурно-просветительской работе. Значительная часть документов отражает процесс формирования фондов и организацию экспозиционно-выставочной работы.

Особое внимание привлекают архивные источники Центра документации новейшей истории (ЦДНИ) в городе Семей (Семипалатинск). В нем представлены три фонда, относящиеся к музейной деятельности города. Они же являются и самыми старыми по происхождению: фонд № 374 историко-краеведческого музея г. Семей хранит документы об истоках создания музея с 1926 по 1990-е годы.

Документы фонда предоставляют информацию по истории формирования музейной сети в Прииртышье, в том числе справки, директивы, резолюции, характеризующие специфику музейной работы. В составе фонда имеются особо значимые материалы: текстовые отчеты о работе Семипалатинского отделения Русского географического общества, списки экспонатов музея за 1893–1959 гг., творческие отчеты о работе за 1926–1967 гг., данные о многочисленных переездах музея, количестве посетителей в разные годы, списки экспонатов, утраченных по причине частой смены руководителей в годы Великой Отечественной войны.

Подобные документы содержатся в фондах № 1406 ЦДНИ (Государственный литературный музей им. Абая), а также в фонде № 694 (Семипалатинский литературно-мемориальный музей им. Ф.М. Достоевского). В текущих архивах музеев представлены отчеты по основным направлениям работы: фондовая и экспозиционная работа, культурно-просветительная, подробное описание работы по комплектованию коллекций, условия их хранения, а также количество и кадровый состав отделов. Здесь хранятся годовые отчеты, справки и внутренняя документация, приказы по основной деятельности, бюджетным операциям. К дополнительным источникам архивной информации следует отнести фонды, непосредственно не относящиеся к работе музеев, но имеющие важную информацию. Это документы личного происхождения: рукописи (очерки, статьи, автобиографии, воспоминания, черновые записки); записные книжки; письма, поздравительные письма, личные документы, воспоминания. Документы личного происхождения имеют свои особенности: их содержание носит личностный характер, обусловленный государственной, на-

циональной, социальной, культурной принадлежностью создателя документа, а также индивидуальными чертами его личности. Тем не менее при сопоставлении с историческими фактами эти документы дают яркое представление о событиях исторической давности.

Так, например, архив К.С. Тюрина, являвшегося журналистом, краеведом, проявившим себя в сборе библиотечной и архивной информации о краеведении Прииртышья в советское время. В нем собрана краеведческая литература, вырезки из газет, журналов, выписки, обнаруженные автором в музейных библиотеках и архивах Семипалатинска, Омска, Томска. Это записки из личного фонда краеведа и первого директора областного музея Д.П. Багаева, выписки из памятной книги Семипалатинской области за 1897 год, выписки тем по краеведению Прииртышья из республиканских газет и журналов за 1920–1936 гг. Фонды № 699 (документы личного происхождения К.С. Тюрина за 1932, 1945–1988 гг.) и № 646 (облесполком из собрания ГАПО) содержат отрывочную, но весьма полезную историческую информацию о документальном сопровождении областного отделения Общества изучения Казахстана, бюро краеведения, историю появления музейной работы в Павлодарской области. Фонд № 32, хранящийся в ГАВКО, имеет материалы Н.Я. Коншина (ученый, краевед, секретарь Семипалатинского статистического комитета, участник создания Семипалатинского подотдела Западно-Сибирского отдела Русского географического общества). Под его руководством был проведен сбор археологических сведений по Семипалатинской области, городу Усть-Каменогорску [3, с. 20]. Н.Я. Коншиным была налажена большая творческая и практическая деятельность по сбору не только статистических сведений о социально-экономическом состоянии Семипалатинского края, но и исследование его богатств, истории, географии, археологии, этнографии и т. д. Фактический материал удалось сохранить благодаря включению материалов в архив музея [4, с. 204].

К выделенной категории можно отнести личный фонд Д.П. Багаева, в котором собраны документы, письма, газетные статьи, дневники основателя музейного дела Павлодарского Прииртышья. В фонде имеются также документы по деятельности краеведческих обществ, действовавших в Казахстане в 1920–1940-х годах.

Перечисленные источники – это непосредственно сданные в архив отчетные и внутренние документы музеев. Часто они бывают не полные, могут содержать пробелы в ежегодном докумен-

тировании, а также во всех архивах Прииртышья заканчиваются 2000 годом. Необходимо отметить, что значительная часть документов, сданных в архивы в начале XXI века, еще не обработана, к ней пока нет доступа.

Музеологические исследования, написанные работниками музеев, содержат большое количество фактов, отражающих закономерности музейного процесса, в этом смысле представляют несомненный интерес как источники исторического исследования. Богатую информацию о деятельности музеев по формированию коллекций содержат статьи археологов, этнографов, биологов, энтомологов. В первые десятилетия существования музеев региона издательское направление ограничивалось выпуском небольших рекламных материалов. В последствии музеями издавались все виды печатной продукции, характерные для данного вида учреждений, они носили сугубо агитационный и просветительский характер. В то же время материалы, издаваемые музеями, являются маркером проводимых мероприятий, указывающих направление массовой деятельности музеев, а также научный и творческий потенциал его служащих.

Коллекционные собрания музеев отражены в каталогах, издаваемых по инициативе музеев. Например, каталог археологического фонда Областного историко-краеведческого музея города Семей, изданный в 2017 году. В нем отражена работа музея по сбору археологического материала и проведению раскопок. Данной работой занимались известные ученые Прииртышья: А.И. Исин, А.С. Долгушев, В.В. Колбин, П.Н. Жуков, Ю.В. Занарин, Х.Ш. Илиуф. Каталог был составлен спустя столетие после издания первого каталога музея. Он включает в себя более двух тысяч экспонатов, отражающих современное состояние этого фонда. В его состав вошли копии изображений каталогов царских времен, относящихся к старинным и редким изданиям. Не менее десяти каталогов своих фондов издал Павлодарский областной историко-краеведческий музей им. Г.Н. Потанина. Они представляют интерес как для краеведов, так и для современных исследователей Казахстана и Сибири. Лидером в издании фондовых каталогов в регионе является Восточно-Казахстанский областной этнографический музей, опубликовавший 24 каталога на 2008 год. В них отображена информация, касающаяся национальных ремесел, украшений, атрибутов обрядов и праздников народов, проживающих в восточном Казахстане. Важность каталогов для исследователей состоит в научном подходе при их составлении: хроно-

логическая последовательность представленных материалов, научное описание, предоставление ссылок на ранее опубликованные работы. Все это позволяет считать подобный источник значимым в работе с фондовыми коллекциями музеев.

Публикации в периодических изданиях – одни из самых доступных для современного исследователя источников. Большое количество изданий республиканского и местного уровня, посвященных музейной тематике, широко распространяются в библиотечной сети либо с ними можно ознакомиться на интернет-ресурсах музеев, университетов, типографий. Жанры периодики делят на три группы: информационные, аналитические, художественно-публицистические. Все они могут быть полезны в научном исследовании музейной работы.

В публикуемых статьях поднимаются проблемы современных направлений развития музейного дела, координации научных исследований, межмузейной коммуникации, охраны и сохранения историко-культурного наследия. Большинство публикуемых статей включены в сборники научных конференций, проходящих в стенах музеев, написаны научными работниками музеев, учеными высших учебных заведений, сотрудниками архивов и библиотек, краеведами. Научная ценность статей заключается в изложении и анализе объективной ситуации, сложившейся в конкретном музее или регионе. Часто в материалах сборников научных конференций обсуждаются темы методической направленности в сфере воспитательной, собирательной и экспозиционной деятельности музеев, именно те направления, которые не всегда находят отражение в архивных и документальных материалах. Профессиональный стиль изложения и широкий круг поднятых проблем позволяют использовать данные источники как самостоятельный тип научной информации.

В 2000-х годах в преддверии юбилеев крупными областными музеями северо-востока Казахстана (Усть-Каменогорск, Семипалатинск, Павлодар) были подготовлены и изданы монографии по истории своих учреждений. В представленных трудах подробно описываются история создания и динамика развития музейных центров Прииртышья, основные коллекции, хранящиеся в фондах, приводятся биографии личностей, внесших вклад в их деятельность, анализируется становление и развитие музеев как научно-исследовательских и образовательных центров региона. Данные работы, хоть и в достаточно сжатом виде, показывают интенсивную работу сотрудников и администрации городов, упоминая о трудностях

и особенно ярких моментах истории учреждений. Издания полезны в качестве основы для представления эволюции музеев, проведения всестороннего, подробного анализа их деятельности.

Печать музейного специализированного журнала «Музеи Казахстана» начинается с 2000 года. Это самый крупный журнал, издаваемый в стране. В нем публиковались статьи директоров и научных сотрудников музеев различного уровня, как республиканских, так и региональных. Значительную часть статей представляли исследования об истории музеев, их экспозиции, фондовых коллекциях, направлениях развития музейной мысли в Казахстане, аналитические статьи о современном состоянии музейного дела, о перспективах дальнейшей работы и т. д. В настоящее время появляются местные музейные издания, в которых представлены материалы о деятельности и истории городских и областных музеев. «Музейный альманах», издаваемый Павлодарским областным историко-краеведческим музеем с сентября 2017 года, на данный момент имеющий шесть номеров, представляет новое специализированное издание. Основная идея выпуска подобного журнала выражена его редактором: «Музей предоставляет возможность ближе узнать историю и природу Павлодарского региона, прикоснуться к его прошлому, порадоваться за сегодняшний расцвет этого края» [5, с. 3]. Изначально издание содержало 5 разделов: краеведение, музейные коллекции, культурное наследие, музейная жизнь, музей и личность, но впоследствии перешло на произвольный выбор тематики рубрик. Авторами статей являются работники музея и его филиалов в Павлодарской области, в них описываются ключевые экспонаты фондов музея, а также проводится знакомство с предстоящими и прошедшими выставками, экспедициями сотрудников музея, историей павлодарского Прииртышья. Альманах богато иллюстрирован фотографиями из фондов музея, с мероприятий, проводимых в рамках работы учреждения культуры.

Доступным для широкого круга исследователей являются интернет-источники. Изучение современной актуальной деятельности музеев всего региона стало практически невозможно без их использования. У большинства музеев в регионах имеется свой интернет-ресурс, на котором размещается часть информации о повседневной активности учреждений. Ресурсы содержат материалы, собранные в разделы: «О музее», «История музея», «Коллекция музея», «Экспозиционные залы», «Филиалы музея», «Мероприятия», «Публикации», «Контакты». Информацию можно ис-

пользовать для проведения первичного анализа деятельности музеев, выявлять актуальные направления развития и интересов, знакомиться с актуальной публицистической базой, проводить визуальный осмотр музейных залов и экспозиций. Исследователю стоит обратить внимание на широкий спектр визуальных материалов: фотографий и видеороликов. Их использование дает возможность дистанционного исследования музея без его фактического посещения.

Оценивая в целом всю совокупность изученных и использованных в нашем исследовании источников, можно сделать ряд выводов по поводу его эмпирической базы. Во-первых, история музейного дела северо-восточного Казахстана достаточно полно представлена широким спектром источников. Во-вторых, их типологическое разнообразие позволяет получить не только подробное представление об этом многогранном процессе, но и выверить достоверность содержащейся в

них информации посредством сопоставления источников различного происхождения. В-третьих, анализируя представленные источники, можно сделать некоторые выводы о полноте эмпирической базы, актуальности, репрезентативности.

История музейного дела северо-восточного Казахстана представлена архивными документами, так и научными и публицистическими работами, написанными на их основании заметно позже. Нахождение части документации в государственных архивах и фондах самих музеев позволяет провести сверку информации на факт ее объективности, что может избавить исследователя от неверной подачи материала из первоисточников. Важной особенностью изучения музеев является предоставляемая ими постоянная и необходимая отчетность надзорным органам, что позволяет выполнить полное хронологическое изучение их деятельности посредством работы с документацией.

### Библиографический список

1. Труевцева О. Н История развития музейного дела в Сибири: к вопросу о классификации источников // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 317–319.
2. Труевцева О. Н. Музеи Сибири во второй половине XX века: монография. Томск, 2000. С. 49–62.
3. Остапец А. А. На маршруте туристы-следопыты: кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1987. 128 с.
4. Восточно-Казахстанский областной архитектурно-этнографический и природно-ландшафтный музей-заповедник. Усть-Каменогорск, 2008. 287 с.
5. Нурахметова Г. Б. К читателю // Музейный альманах. 2017. № 1 (1).

# Этнография, этнология и антропология

УДК 572.9+23/28

DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-101-105

И.В. Куприянова

## ДОХРИСТИАНСКИЕ АРХЕТИПЫ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ СТАРООБРЯДЧЕСКОЙ РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ

В статье рассматриваются основы культурной самобытности старообрядцев как этноконфессиональной общности в составе русского народа, важнейшей особенностью которой является генетическая связь с культурой Средневековья, характеризующейся присутствием элементов традиционной культуры, восходящей к дохристианскому периоду, в значительной степени утраченной новоправославием. Избыточная насыщенность магическими ритуалами, пережитками дохристианских представлений придавали старообрядчеству то своеобразие культурного облика, которое делало его носителем великорусских традиций в их средневековом варианте.

*Ключевые слова:* архетип, старообрядчество, религиозно-православная культура, традиционная культура, дохристианские корни культуры старообрядцев.

I.V. Kuprianova

## PRE-CHRISTIAN ARCHETYPES AS A FACTOR IN THE PRESERVATION OF OLD BELIEVERS' RELIGIOUS AND CULTURAL IDENTITY

The article considers the foundations of the cultural identity of the Old Believers as an ethno-confessional community within the Russian people, the most important feature of which is a genetic connection with the culture of the Middle Ages, characterized by the presence of elements of a traditional culture dating back to the pre-Christian period, largely lost by the New Orthodoxy. Excessive saturation with magical rituals, remnants of pre-Christian ideas gave the Old Believers the originality of their cultural appearance that made them a bearer of great Russian traditions in their medieval version.

*Key words:* archetype, Old Believers, religious Orthodox culture, traditional culture, pre-Christian roots of Old Believers culture.

В наследии старообрядчества большой интерес для современных реалий представляет его уникальный опыт сбережения религиозно-культурной самобытности. Существует обоснованное мнение, что подлинной идеологией старообрядческого движения, как в прошлом, так и в настоящем, является оппозиция вестернизации, с присутствием ей гипертрофированным, порой совершенно неоправданным перенесением на русскую почву западных ценностей и норм политической, экономической жизни, культуры и образования.

В этой парадигме раскол XVII века, традиционно понимаемый как реакция на никоновскую реформу церковного устава, исправление богослужебных текстов и других компонентов, преимущественно религиозной культуры, интерпретируется в качестве комплекса мер, направленных

на слом русской самобытности, исповедуемой русским обществом в форме православия: это была «полная драматизма встреча традиции и нарастающего нового, направленного часто по сути и по форме против традиции» [1, с. 15].

На современном этапе, когда вестернизация объективно проявляет себя в качестве важнейшей технологии глобализации, актуальной является задача рассмотрения сохранявшихся старообрядчеством стержневых ценностей, формирующих русскую национальную самобытность, продвижение которых в культурном пространстве, при условии их адаптации к требованиям сегодняшнего дня, может трактоваться как вариант противостояния глобализационным вызовам. Новизна подобной постановки вопроса заключается в том, что его рассмотрение направлено на анализ

не только содержания, но и механизмов данного процесса.

Своеобразие культурного облика повсеместно выделяло старообрядчество в среде русского православного населения, являясь важной отличительной чертой его многочисленных локальных конфессиональных групп, не говоря уже об его существовании в иноэтничной и иноконфессиональной среде, в которой оно неизменно сохраняло, воспроизводило и транслировало полноценную русскость в ее языковом, культурном и идентификационном проявлениях. Внимание наблюдателей привлекала его способность сохранять это своеобразие в самых сложных жизненных условиях: в обстановке религиозных преследований, длительного пребывания в чуждой, часто недружественной конфессиональной и этнокультурной среде. Сберегалось оно и в колонизационных процессах, в ходе хозяйственного освоения окраинных районов России, которые можно отнести к категории труднодоступных, проблемных для выживания природных локусов.

Основную причину консервации самобытности старообрядцев нужно усматривать в сложной структуре его культурной памяти, в которой можно выделить несколько разновременных пластов, актуализируемых ими по мере надобности, в зависимости от стоящих перед ними задач. Унаследованная от русской средневековой культуры дораскольного периода, эта культура обладала достаточной гибкостью и разветвленностью; в ней естественным образом соединялись с современностью русская средневековая книжная культура, основой которой являлась старославянская письменность – фундаментальный компонент старообрядческого образования, и бессознательно сохраняемые в быту пережитки язычества. В религиозном мировоззрении старообрядчества находили свое место и традиционные христианские представления, и его собственные, оригинальные и разнообразные интерпретации новозаветных универсальных ценностей и смыслов. Все эти культурные пласты органично уживались и сосуществовали в его коллективной памяти и в жизненных проявлениях.

При этом можно отметить в его культурном облике доминирующее, зримое присутствие архаики, многократно отмеченное исследователями, интерпретировавшими это обстоятельство как некий принципиальный анахронизм. В нем видели живую связь с культурой дораскольного периода, хронологически отождествляемой с Московской Русью – великорусским православным государством XVI – первой половины XVII века,

еще не вышедшим на более высокий, имперский уровень своего развития. Так, например, немецкий исследователь Август Гакстаузен утверждал: «Кто хочет изучать характерные черты великороссов, тот должен изучать их у старообрядцев» [2, с. 234].

Данное утверждение справедливо еще и потому, что черты великорусской культуры старообрядцы сохраняли и оказавшись за пределами России. Так, например, Н.И. Надеждин характеризовал липован Буковины, переселившихся в Молдавское княжество еще в начале XVIII века, как «совершенных русских», со всеми, присущими им, «особенностями прародительской великороссийской национальности», сохранивших, несмотря на более чем столетнее проживание среди молдаван, поляков и немцев, «целость и чистоту» русской культуры; этому обстоятельству они, по его мнению, были обязаны именно своему «раскольничеству» [3, с. 87–88].

Беспримерную устойчивость к ассимиляции проявили и старообрядцы Сибири: их культурная самобытность, вызывавшая ассоциации с допетровской Русью, была многократно отмечена в отзывах путешественников и исследователей. Так, например, Г.Д. Гребенщиков, находясь среди бухтарминских старообрядцев, чувствовал себя удаленным во времени «в седую старину Руси Московской, когда русские славяне в основу жизни своей полагали религиозное начало, когда религия была смыслом и целью жизни» [4, с. 2]. Наиболее остро эта старина ощущалась им во время нахождения в женском поморском Убинском скиту: «Слушая древние замогильные напевы, не хочешь верить, что где-то уже летают на аэропланах, где-то сидят в своих лабораториях астрономы, вычисляя пути небесных светил» [5, с. 60].

Таким образом, определяющим фактором культуры старообрядчества, детерминировавшим его самобытные черты, стала религиозная традиция, выраженная в стремлении сохранить древнеправославный церковный устав. Приверженность этой традиции собственно и сформировала его как особую этноконфессиональную общность, со всеми ее специфическими религиозно-культурными отличиями, в значительной степени утраченными новоправославием.

Другим, не менее значимым, компонентом старообрядческого мировоззрения и жизненного уклада является традиционно-бытовая великорусская культура в ее наиболее архаичной версии, дошедшей до наших дней. Демонстративная приверженность старообрядчества этой культурной традиции, часто воспринимаемая как признак не-

способности к развитию и прогрессу, во многом стимулировалась тем особым маргинальным положением, которое оно занимало в русском обществе. В условиях гонений и существования в обстановке всеобщей нетерпимости тяга к «старине» являлась для него не только своего рода конфессиональным маркером, но и инструментом выживания, поскольку в этой старине заключался некий, положительно зарекомендовавший себя, рациональный опыт. Данное явление определяется как продолжение или даже регенерация традиции языческого поведения в особых условиях, когда архаичные практики оказываются востребованными в качестве дополнительного адаптационного ресурса. Так, например, сибирское старообрядчество, находящееся в сложных условиях колонизации, интуитивно обращало механизм своей культурной памяти к опыту язычества, доказавшему свою успешность и жизнестойкость.

Задачи выживания в непривычной, сложной природной среде расширяют границы допустимого. В подобных условиях даже в самых ортодоксальных христианских сообществах правомерным и возможным становится обращение к обрядам и артефактам, имеющим явное языческое происхождение. Востребованными оказываются такие антихристианские феномены, как бытовая магия – домашнее колдовство, которое можно рассматривать как наиболее простой и понятный иррациональный способ освоения пространства посредством его интерпретации через мифы и демонологические образы [6, с. 63].

Магико-ритуальная практика, при всем ее антагонизме христианству, прочно закрепилась в сельском быту. В ней репродуцируется культ предков; силы природы одухотворяются, в соответствии с древнеславянской мифологией, в таких ее персонажах, как Коляда, Масленица, Овсень, Купала, Кострома, Кикимора, Русалка, Домовой и др.; к этим образам адресуются ритуалы обереговой и продуцирующей магии, заговоры и гадания. В семейном и общественном быту стремление к максимальной целесообразности стимулирует воспроизводство традиционных обычаев и отношений, аккумулирующих древний рациональный опыт. Здесь коренится причина той избыточной насыщенности семейно-бытового уклада сибирского старообрядчества элементами дохристианского происхождения, благодаря которой оно справедливо считается носителем и хранителем великорусской культурной самобытности.

Так, например, пережитками язычества изобиловала традиционная праздничная обрядность старообрядческих сообществ: ворожба, ряжения,

шумные увеселения со всей очевидностью присутствовали в святочном, масленичном, а порой и пасхально-троицном циклах. Нужно отметить, что данное обстоятельство весьма смущало наиболее образованных представителей старообрядчества, которые понимали, что языческий колорит этих ритуальных действий несовместим с христианской интерпретацией календарных праздников: он противоречит как нормам канонического права, так и позиционированию себя старообрядцами как истинно-православных христиан. Отсюда исходят попытки старообрядческих священнослужителей побороть наиболее явные языческие элементы праздничной культуры.

Одновременно, в чем вряд ли отдавали себе отчет, старообрядцы сохраняли устойчивые дохристианские компоненты в семейно-бытовых обычаях и обрядах, а также в орнаментации одежды и утвари, заключающей в себе геометризованную солярную символику, мотивы «древа жизни» и пр., восходящие к древнейшему периоду истории человечества. Характерно, что среди русских старожилов Сибири именно в материальных комплексах старообрядческих этнокультурных групп зафиксировано наибольшее число подобных элементов.

Можно констатировать, что процессы освоения необжитых пространств Сибири сформировали условия для обращения старообрядчества к опыту древнерусской культуры и использованию ее в качестве адаптационного ресурса. Данная ситуация выглядит парадоксальной лишь в первом приближении, поскольку очевидно, что эта культура не вытесняла христианское вероисповедание, а естественным образом сосуществовала с ним: будучи использована в утилитарных, а не в мировоззренческих целях, она не создавала ему конкуренции в виде собственно языческих культов. Вероятно, культурный опыт язычества вошел составной частью в идеологию древнерусского христианства, которую в основных ее компонентах наследовало и воспроизводило старообрядчество [7, с. 349–351].

В пользу этого утверждения говорит несомненный факт присутствия древнерусской архаики в сфере отправления старообрядцами христианского культа, который включал в себя артефакты, имеющие не только утилитарное значение, но и определенный семиотический статус. Так, например, место проведения священнодействий и молитвословий в старообрядческих религиозных коллективах часто находилось под одной крышей и в одном комплексе с жилищем; более того, во многих случаях оно непосредственно совпадало с ним.



Специфические условия религиозной практики, особенно старообрядцев-беспоповцев, позволяли совершать культовые действия в жилых помещениях, где «красный угол» – божница и прилегающая часть избы – преобразовывался в ритуальное пространство с помощью соответствующих предметов: книг, икон, металлических складней, распятий, крестов, ценных тканей, полотенец и др.

Подобная организация пространства для богослужбных и обрядовых действий была и остается до настоящего времени органичной для старообрядцев, в частности беспоповцев, которые не придавали большого значения тому, где именно их проводить. Преобразованное жилищно-бытовое пространство они воспринимали как вполне сакральное, или временно сакрализованное: божница заменяла алтарь, обеденный стол с расположенными на нем предметами культа – аналой. Молящиеся стояли в том же порядке, как в храме или моленной: мужчины – справа, женщины – слева от лица, руководившего молитвословием, и соответственно себя вели и ощущали.

Объединение жилого и сакрального пространства в единое целое само по себе может рассматриваться в качестве архаичного элемента религиозной культуры. Жилище выступает здесь в качестве модели большого мира, внутри которой человек чувствует себя защищенным от угроз враждебных ему сил природы. Языческое наполнение имеет и сакрализация красного угла: в традиционной обрядово-мифологической системе красный («передний», «божий») угол рассматривается в качестве наиболее ценной и почетной части жилища. В дохристианский период он уже выполнял важную функцию в совершении различных культовых действий, являясь местом отправления ритуалов семейной обрядности, связанных с рождением ребенка, свадьбой и похоронами.

Значимым, самостоятельным компонентом «красного угла», выполнявшим особую роль в этих обрядах, являлся стол, интерпретируемый в традиционных представлениях как «престол» – образ и подобие церковного алтаря. Такое отношение требовало надлежащего поведения: еще в XX веке соблюдались обычаи, запрещавшие класть на стол локти, резать хлеб, браниться, повышать голос и др. [8, с. 149–151].

Таким образом, символический статус «красного угла» в семантике восточнославянского жилища не противоречил отводимой ему в старообрядческих богослужениях роли алтаря, более того, и в той, и в другой интерпретациях он сохранял свое значение центральной, наиболее важной в смысловом отношении части дома.

Можно видеть, что старообрядческая культура, как в бытовой, так и в сакральной ее версиях, развевывалась в границах жилища – «модели мира» в дохристианском понимании и священного, ритуального средоточия христианско-православной традиции.

В религиозной культуре старообрядчества можно вычленил ряд других материальных компонентов, по своему происхождению восходящих к языческой древности, занявших тем не менее центральное место в христианском культе и приобретших в нем новое символическое значение. Причем речь идет вовсе не о второстепенных, но, напротив, весьма значимых артефактах, прежде всего о специальной моленной одежде, представлявшей собой версию древнерусского костюма.

Отмечено и обратное явление, когда старообрядцы находили в традиционно-бытовой культуре опору для сохранения своих конфессиональных отличий, поскольку она выполняла для них культурно-дифференцирующую функцию, позволявшую отделять «своих» от «чужих». Интенсивность этой функции могла ослабевать и усиливаться в связи с меняющимся жизненным контекстом. Так, например, у старообрядцев Алтая в XIX – начале XX века отмечается такое явление, как сознательная символизация культуры, развившаяся в нарочитом сохранении специфики ее видимых компонентов: конструкции и декора жилища и одежды, обычаев, норм поведения и др. Демонстрируя самобытные элементы жизненного уклада, они тем самым стремились противопоставить себя прочим этнокультурным группам русского православного населения [9, с. 216–217]. Конечной целью подобной акцентировки являлось предотвращение рисков растворения локальных старообрядческих групп в массе стремительно возмраставшего русского переселенческого элемента, сбережение ими своей, не только культурной, но и конфессиональной самобытности.

Ко всему сказанному можно добавить, что и собственно религиозное мировоззрение старообрядцев некоторые наблюдатели считали противоречащим христианству в его официальной версии. Так, например, расколоведы, равно как и представители русской религиозной философии, усматривали в нем такие черты, как отказ от вселенской церковной идеи и замена ее концепцией русского национального православия, в которой прочитывались «явные следы язычества, языческого национального самоутверждения, языческой непроесветленности вселенским Логосом» [10].

Ввиду вышесказанного можно утверждать, что на всем протяжении существования старообряд-

ческой культуры православное мировоззрение без видимых противоречий уживалось в ней с компонентами, восходящими к дохристианскому периоду, унаследованными от культуры древнерусского периода. Собственно, эта преемственность, как и стремление ее защитить, иногда рассматривается в литературе в качестве основной мотивации раскола: «Старую верою начал раскол. Он продолжал его старыми порядками, обычаями, старою одеждою. Раскол защищал все старое. Все старинные обычаи и суеверия, жившие в народе, несмотря на принятие христианской веры... все это слилось в расколе и образовало его» [11, с. 88].

Следование традиции, позволявшей регулировать и стабилизировать жизнедеятельность религиозных общин, сформировало представление о старообрядцах как народных защитниках народной культуры, несмотря на то, что такая цель никогда ими внятно сформулирована не была. Тем не менее в культурном аспекте, как и в религиозном, старообрядцы объективно выступали оппонентами РПЦ, отказывавшей народной традиции в праве на существование по причине ее преимущественно дохристианского происхождения, одновременно с этим приветствовавшей всяческие заимствования из западной культуры,

то есть модернизацию и прогресс в его западном понимании.

Итак, старообрядческая культура, генетически связанная с русской культурой дораскольного периода, в ходе гонений и колониционных миграций активизировала и закрепила компоненты, наиболее соответствовавшие задачам выживания и адаптации в новых, весьма сложных природных и социальных условиях. Важнейшим культурным ресурсом здесь становилось дохристианское наследие, отраженное в древнерусской православной традиции, преемником и продолжателем которой стало старообрядчество.

По мере решения задач адаптации и стабилизации своего жизненного уклада отдельные сообщества пытались устранить из него наиболее зримые языческие черты и перенести акцент на универсальные христианские ценности; результатом подобных поползновений могла бы стать модернизация культуры за счет утраты ею самобытности. При этом жизненная практика старообрядчества доказывает возможность органичного сосуществования, взаимодействия и взаимообогащения элементов обеих религиозно-идеологических систем, что само по себе является важным показателем их преемственности и генетического родства.

### Библиографический список

1. Сазонова Л. И. Литературная культура России. Раннее Новое время: монография / Рос. акад. наук, Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького. М.: Языки славянской культуры, 2006. 896 с.
2. Гакстаузен А. Исследование внутренних отношений народной жизни и в особенности сельских учреждений России. М.: Тип. А. И. Мамонтова, 1870. 490 с.
3. Надеждин Н. И. О заграничных раскольниках // Сборник правительственных сведений о раскольниках / сост. В. И. Кельсиев. Лондон: Trübner & Co., 1860. Вып. 1. С. 77–137.
4. Гребенщиков Г. Д. Алтайская Русь: Историко-этнографический очерк. Барнаул: Дом литераторов им. В. М. Шукшина, 1990. 15 с. (Прил. к газете писателей Алтая «Прямая речь»).
5. Гребенщиков Г. Д. Река Уба и убинские люди. Литературно-этнографический очерк // Алтайский сборник. 1912. Вып. XI. С. 1–80.
6. Адоньева С. В. Прагматика фольклора: монография. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 312 с.
7. Успенский Б. А. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) // Избранные труды. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. Т. I. Семиотика истории. Семиотика культуры. С. 338–380.
8. Байбурун А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян: монография. Л.: Наука, 1983. 188 с.
9. Липинская В. А. Об устойчивости малых конфессиональных групп в однонациональной среде (по материалам юга Западной Сибири) // Традиционная духовная и материальная культура старообрядческих поселений Европы, Азии и Америки / отв. ред. Н. Н. Покровский, Р. Моррис. Новосибирск: Наука, 1992. С. 212–217.
10. Бердяев Н. А. Алексей Степанович Хомяков. URL: <http://www.vehi.net/berdyayev/khomyakov/03.html> (дата обращения: 06.03.2020).
11. Андреев В. В. Раскол и его значение в народной русской истории. Исторический очерк. СПб.: М.: Хан, 1870. 411 с.

УДК 39(571.150)  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-106-110

О.С. Мамонтова

## ПИМОКАТНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В БАРНАУЛЬСКОМ ОКРУГЕ (УЕЗДЕ) В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВВ.

В статье на основе опубликованных статистических материалов, исследований сибирских ученых и архивных источников освещен процесс развития пимокатного производства Алтая на примере Барнаульского округа (уезда) как одного из крупных пимокатных центров региона в конце XIX — начале XX вв. Приводятся данные о численности пимокатов, количестве мастерских, объемах производства, раскрывается влияние ряда условий на развитие производства.

*Ключевые слова:* Алтай, Барнаульский округ (уезд), пимокаты, численность, производительность.

O.S. Mamontova

## PIMOKAT MANUFACTURE IN BARNAUL DISTRICT (COUNTY) IN THE LATE 19<sup>TH</sup> — EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES

Based on published statistical materials, research of Siberian scholars and archival sources, the article describes the development of pimokat (felting) manufacture in the Altai Territory, using the example of Barnaul district (county) as one of the largest pimokat centers of the region in the late 19<sup>th</sup> — early 20<sup>th</sup> centuries. It gives the data on the number of pimokats, the amount of workshops, and the production volumes. The article reveals the influence of a number of conditions on the production development.

*Key words:* Altai Territory, Barnaul District (County), pimokats, number, productivity.

В настоящее время тема крестьянских обрабатывающих промыслов русского населения Сибири в XIX — первой половине XX в. сохраняет свою актуальность. На территории всех субъектов Российской Федерации уделяется большое внимание возрождению традиционных ремесел и промыслов, поддержке народных мастеров. Данные процессы невозможны без анализа и изучения исторических, этнографических источников, позволяющих выявить не только технико-технологические традиции, также традиции формообразования, но и их трансформацию под влиянием различных факторов.

Русское население с приходом в Сибирь, в частности на Алтай, развивало и адаптировало свои знания, трудовые навыки к новым природно-климатическим, экономическим, политическим и этнокультурным условиям. В первую очередь это касалось обрабатывающих промыслов, изделия которых были необходимы в быту. Одним из распространенных производств являлась обработка

шерсти — пимокатный промысел. На рубеже XIX–XX вв. крупнейшим центром Томской губернии по производству пимов являлся Барнаульский округ (с 1898 г. — Барнаульский уезд).

Пимокатное производство русского населения Алтая до настоящего времени не становилось темой самостоятельного исследования. Для дореволюционной историографии было характерно накопление эмпирического материала, которое началось в середине XIX века, что связано с вниманием государства к деятельности пимокатов. В конце XIX — начале XX в. фактические сведения о состоянии пимокатного промысла на Алтае содержались в работах общего характера, относящихся к социально-экономическому развитию Западной Сибири. В них рассматривался процесс становления частной промышленности Алтая в пореформенный период: история появления первых крупных предприятий, негативное влияние политики Кабинета Его Императорского Величества (далее — ЕИВ) в отношении част-

ного предпринимательства касательно запретительных мер по установке паровых двигателей и котлов на предприятиях в 1860–1880-х гг. В изданиях приводились данные о географии промысла, численности мастеров, объеме выпускаемой продукции, получаемых доходах, способах реализации. Отмечалось влияние переселенческого движения на его появление и развитие в регионе [1–4]. Так, в работе С.Л. Чудновского приводится высказывание русского старожила по отношению к мастерам-переселенцам из европейской части России: «Мы до них о пимах и не слыхали» [4, с. 147].

В 1970–1980-х гг. пимокатное производство на Алтае затрагивалось в ряде монографий и публикаций сибирских историков в контексте капиталистических отношений в крестьянских промыслах, классового разложения сибирского крестьянства. Наиболее известными являются работы Е.И. Соловьевой, Г.А. Бочановой [5–7]. В 1990-х – начале 2000-х годов пимокаты, как одна из составных частей формировавшейся рабочей среды, были рассмотрены алтайским историком В.А. Скубневским [8]. В публикациях других исследователей рассматривались политика Кабинета ЕИВ по отношению к обрабатывающим промыслам, размещение, состав, объем выпускаемой продукции [9–14]. Пимокатное производство г. Барнаула, как классический вариант возникновения промыслов на новом месте и трансформации его сначала в мануфактурное, а потом и в фабричное, представлено в коллективной монографии алтайских историков М.Ю. Гончарова, А.В. Старцева и В.А. Скубневского [15, с. 98].

В этнографической литературе уделялось внимание бытованию на рубеже веков продукции пимокатного промысла [16; 17, с. 44–46]. В работах этнографов затрагивался вопрос влияния переселенцев на появление и развитие пимокатного производства в Сибири. Так, новосибирский ученый И.В. Октябрьская связывала его становление на Алтае в конце XIX – начале XX в. с переселенческим движением [18]. О.Н. Шелегина, напротив, полагала, что валяная обувь могла быть перенята жителями центральных губерний России у сибиряков-старожилов [19, с. 136–137]. Фиксация технико-технологических традиций пимокатов Алтая отражает трудовые процессы лишь с 1930–1940-х гг.

Ранее автор данной статьи обращался к данной теме в рамках музеефикации традиционных занятий и технологий русского населения Алтая, также при проведении атрибуции, паспортизации и каталогизации музейных коллекций [20–21].

Важным источником для изучения пимокатного дела на Алтае в конце XIX – начале XX в. являются материалы Государственного архива Алтайского края (далее – ГААК), находящиеся в фондах Податных инспекторов 1-го участка Барнаульского, Змеиногорского, Бийского уездов Томской губернской казенной палаты (Ф. 52, 56, 192), Бийского уездного полицейского управления (Ф. 170) и других. В документах фондов представлены данные о географии распространения пимокатного промысла, времени основания, количестве рабочих, производительности, стоимости товара и территориальные рамки его реализации.

Для возникновения и развития любого промысла, в том числе и пимокатного, было необходимо несколько условий: наличие источников сырья, мастеров, рынков сбыта, лояльная политика государства в сфере налогообложения людей, занятых в промысле. Алтай был скотоводческим регионом, что позволяло иметь источники сырья в непосредственной близости от места производства. В конце XIX в. на территории региона получили распространение три породы овец: киргизская с курдюком, обыкновенная русская и длиннохвостая (тонкорунная), завезенная переселенцами в 1860-х гг. из европейской части России. К 1889 г. поголовье овец в Барнаульском округе составляло 364 714 голов [1, с. 67, 72]. К концу XIX в. поголовье овец на Алтае выросло до 1 млн голов [15, с. 27]. Стоимость сырья могла либо стимулировать, либо тормозить развитие пимокатного производства. При анкетном обследовании кустарно-ремесленной промышленности в Барнаульском уезде Томским губернским кустарным комитетом в 1915 г. респонденты одним из негативных факторов указывали дороговизну и плохое качество сырья [3, с. 92]. Например, рост цен на шерсть с 13 рублей 50 копеек (15 рублей в 1908 г.) до 16–18 рублей 50 копеек в 1909 г. привел к снижению процента средней прибыльности для производства валяной обуви с 9 до 8 и ее продажи с 7 до 4 [22, л. 11].

Природно-климатические условия поддерживали спрос на продукцию пимокатов. Хотя периодически их влияние было отрицательным. Так, в 1909 г. из-за продолжительной теплой осени и низкого урожая спрос на пимы упал, что привело к замиранию торговли [22, л. 11].

На территории Барнаульского округа (уезда) в конце XIX – начале XX в. были распространены различные формы пимокатного производства: домашнее, ремесленное, кустарное и смешанная мануфактура. Под домашним производством понимается изготовление изделий для собственных

потребностей семьи. Под ремесленным – производство изделий по заказу потребителя. Под кустарным – изготовление изделий для сбыта на рынок неизвестному потребителю.

В 1890 г. в Барнаульском округе пимокатным производством занималось 1 122 семей. По оценке А.П. Голубева, «промысел этот не замыкается в узком круге специалистов-мастеров, а делается чуть ли не обыденным домашним занятием каждого» [1, с. 96]. Большинство пимокатов удовлетворяли потребности в пимах своих семей и своих односельчан, не выходя за рамки домашнего и ремесленного производства. Ремесленники, как правило, начинали работать с осени – времени стрижки овец, так как на изготовление войлочной обуви шла осенняя шерсть. Мастера работали с сырьем заказчика и могли выкатать в год до 100 пар. Ассортимент включал в себя пимы, калоши. В 1909 г. стоимость мужских пимов составляла 4 рубля 20 копеек, женских – 3 рубля, калоши, соответственно, стоили 3 рубля 60 копеек и 2 рубля 75 копеек [2, с. 20]. Общий заработок пимоката достигал 100 рублей.

В кустарном производстве на территории Барнаульского округа (уезда) были задействованы различные категории производителей-пимокатов: пимокаты-одиночки; пимокаты, работавшие при помощи семейного подряда, наемных лиц. Пимокаты-одиночки работали стационарно или занимались отхожим пимокатным промыслом. Как правило, они могли объединяться в небольшие партии по 2–3 человека и уходить в отдаленные районы, где при неразвитости пимокатного промысла было в обилии сырье. Кустари-пимокаты переходили из избы в избу, предлагая свои услуги. Они работали на заказ, изготавливая изделия из хозяйского сырья. Полученного заработка хватало на обеспечение семьи питанием, необходимой одеждой и оплату взносов казенных податей и мирских повинностей [1, с. 97].

В 1915 г. промысел существовал в 201 селении Барнаульского уезда, в котором принимало участие 573 семьи, что составляло 2 016 душ обоого пола, из них мужчин – 892 человека, женщин – 540, подростков – 584. Женщины и дети были задействованы в подготовительных этапах при изготовлении пимов. Наибольшее количество пимокатов – от 10 до 16 семей – работало в селах Камень Каменской волости, Костином Логу Боровской волости, Сузун Сузунской волости и Волчихе Покровской волости [3, с. 74, 91]. Чаще всего производство пимов носило сезонный характер [1, с. 97]. Выделкой валенок и войлочных калош занимались в осенне-зимний период после окон-

чания сельскохозяйственных работ. Шерсть осенней стрижки приобретали на месте, на ярмарке, в г. Барнауле или работали с сырьем заказчика.

Пимокаты с наемными рабочими (от 2 до 10 человек) выкатывали от 200 до 1 800 пар общей стоимостью от 1 000 до 3 720 рублей. Реализация готовой продукции шла через местных жителей, жителей соседних селений, на ярмарках. Так, пимокаты с. Павловское сбывали свою продукцию в Барнауле, а к мастерам с. Тюменцевское приезжали скупщики из Томска. Основными рынками сбыта, помимо Барнаула, были город Ново-Николаевск, села Камень, Берское, Залесово, Сорокино, Сузун, Анисимовское. Видовой ряд выпускаемой продукции был широк: пимы, пимные колоши, чулки, чесанки, разная валяная обувь. Стоимость изделий варьировалась от 3 до 3,5 рублей за мужскую пару, 2 рубля за женскую и от 1 до 1,5 рублей за детскую. Средний заработок пимокатов составлял 268 рублей. Хотя колебания могли достигать от 25 до 3 750 рублей. Годовая сумма производства варьировалась от 500 до 9 010 рублей. Наибольшие показатели демонстрировали с. Павловское, Волчиха, Бутырское, Ново-Обинцево, Чистюнька [3, с. 92–93].

Помимо сельской местности пимокатный промысел активно развивался в г. Барнауле и его окрестностях. На 1910 г. в Барнауле, Булыгинской и Борзовой заимках были зарегистрированы пимокатные мастерские барнаульских мещан А.Г. Антонова, М.Г. Воробьева, О.А. Малянова, П.Е. Смердина, И.И. Тапцырева, Е.П. Черкашина, В.Ф. Варламова, М.Е. Мельгачева, В.Д. Николаева, И.Е. Новокрещенова, крестьянина Костромской губернии Д.П. Бухалова. Производство было организовано в собственных домах владельцев промысла [23, л. 1–1 об., 2 об.–3; 24, л. 2–3, 4 об., 6, 8–9 об.]. При изготовлении валяной обуви использовался ручной труд 9–14 наемных человек. Ежегодная выработка приносила прибыль в 900–2 400 рублей при оборотах в 10 000–30 000 рублей [25, л. 51, 52–52 об., 189, 190–190 об.].

В г. Барнауле помимо кустарных заведений в конце XIX в. появились предприятия смешанной мануфактуры по производству валяной обуви. Их количество в Барнауле с 1883 по 1887 гг. выросло с 6 до 17 [1, с. 118]. По критериям Фабричной инспекции Томской губернии к фабрично-заводским предприятиям и крупным ремесленным заведениям могли относиться только те, кто имел не менее 16 наемных рабочих. К подобным заведениям податным инспектором 1 участка Барнаульского уезда были отнесены пимокатни И.И. и А.И. Поляковых, товарищества «Братья Кругло-

вы», на которых работало в среднем от 60 до 150 человек [24, л. 5 об., 8 об.; 26, л. 147 об.–148]. Чуть меньше мастеров работало у барнаульского мещанина И.А. Малянова – от 15 до 30 человек [26, л. 147 об.–148]. Для производства валяной обуви в пимокатном заведении барнаульского мещанина А.П. Бухалова использовался труд от 15 до 50 рабочих. У братьев Ланкиных работало от 20 до 45 сотрудников. Подготовка шерсти и валяние пимов в подобных заведениях осуществлялось как в ручную, так и с применением лошадиной силы, парового и нефтяного двигателей [26, л. 148 об.–149]. Пимокатнями руководили либо сами владельцы, либо члены их семьи. Как правило, в архивных источниках указывалось, что производство находилось в собственном доме владельца. Так, в заявлении для промышленных предприятий в Барнаульское раскладочное присутствие А.Н. Бухалов указал, что при заведении имелось два складских помещения. Три шерсточесальные машины приводились в действие нефтяным двигателем в 18 лошадиных сил. В течение года проработавшим 20–50 мастерам была выплачена заработная плата, на которую было потрачено 15 000 рублей. Выработка же составила 15 000 пар пимов [27, л. 194–19 об.].

Себестоимость пары валяных сапог в 6,5 фунтов составляла 2 рубля 97 копеек, включая в себя затраты на материал (1 рубль 57 копеек), работу (1 рубль), содержание рабочих и прочие расходы (40 копеек). Себестоимость четырехфунтовых пимов определялась в 1 рубль 92 копейки, при цене материала 97 копеек, работе – 65 копеек, содержания рабочих и разных расходов – 30 копеек. Продукция сбывалась за 3 рубля 30 копеек и 2 рубля 20 копеек соответственно [22, л. 11–11 об.].

Одной из распространенных проблем предприятий по обработке животного сырья являлось его санитарное состояние. В фонде документов

Барнаульской городской думы имеется уведомление санитарного врача в городскую управу за 1912 г., в котором говорится об угрозе здоровью жителей г. Барнаула, так как в пимокатных заведениях, помимо случаев заражения сибирской язвой рабочих, могли образовываться колонии сибиреязвенных бацилл. Случаи заражения сибирской язвой наблюдались среди рабочих пимокатен, что связано с этапами работы мастеров – битьем шерсти, каткой войлока. Помещения находились в неудовлетворительном состоянии – грязные, маленькие, темные [28, л. 200 об.].

Анализ различных групп источников показал, что в Барнаульском округе (уезде) в конце XIX – начале XX века в населенных пунктах с водворенными переселенцами из европейской части России развивались различные формы пимокатного производства. Все они испытывали на себе влияние ряда факторов, которые либо тормозили, либо способствовали росту производства. Как показывают архивные источники, сословный состав владельцев и мастеров был неоднороден. Среди них преобладали крестьяне и мещане из европейской части России, купцы. Промысел в сельской местности в большей степени носил сезонный характер и являлся дополнительным источником доходов к занятию сельским хозяйством. Мануфактуры смешанного типа в Барнауле позволяли заниматься пимокатным делом в течение всего года. Техническое оснащение различалось в зависимости от формы производства. Модернизация трудового процесса была характерна лишь для крупных заведений. Реализация товара производилась пимокатами самостоятельно или через посредничество скупщиков на территории своего населенного пункта, развозом по близлежащим районам, на базарах, ярмарках. Лишь небольшая часть отпирывалась за пределы волости или уезда.

### Библиографический список

1. Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа / под ред. П. А. Голубева. Томск, 1890. 436 с.
2. Кустарные промыслы Томской губернии / сост. членами стат. семинарии под ред. М. Н. Соболева. СПб., 1909.
3. Материалы анкетного обследования кустарно-ремесленной промышленности в Томской губернии / Томский губернский кустарный комитет. Томск, 1915. 193 с.
4. Чудновский С. Л. Переселенческое дело на Алтае (Статистико-экономический очерк). Иркутск, 1889. С. 147–149.
5. Бочанова Г. А. Обработывающая промышленность Западной Сибири. Конец XIX – начало XX в. Новосибирск: Наука, 1978. 254 с.
6. Соловьева Е. И. Крестьянская промышленность Сибири во второй половине XIX в. Новосибирск, 1975. 196 с.

7. Соловьева Е. И. Промыслы сибирского крестьянства в пореформенный период. Новосибирск, 1981. 327 с.: ил.
8. Скубневский В. А. Рабочие обрабатывающей промышленности Сибири (90-е гг. XIX в. – февраль 1917 г.). Томск, 1991. 282 с.
9. Скубневский В. А. Промышленность и рабочие во второй половине XIX века // История Алтая: учебное пособие. Барнаул, 1995. Ч. I. С. 181–197.
10. Скубневский В. А. Промышленность и рабочие в конце XIX – начале XX века // История Алтая: учебное пособие. Барнаул, 1995. Ч. I. С. 239–256.
11. Осадчий А. Н. К вопросу об особенностях технологии производства обрабатывающих промыслов Алтая в XIX в. // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул, 1998. С. 232–233.
12. Осадчий А. Н. К вопросу о развитии обрабатывающего производства в Колывано-Воскресенском (Алтайском) горном округе в XIX в. // Актуальные вопросы истории Сибири. Барнаул, 1998. С. 138–142.
13. Осадчий А. Н. Некоторые вопросы историографии обрабатывающего производства на Алтае XIX века // Вопросы историографии, истории и археологии. Барнаул, 1996. С. 20–23.
14. Осадчий А. Н. Распространение пимокатного производства на Алтае во второй половине XIX века // Историческое краеведение: теория и практика. Барнаул, 1996. С. 180–182.
15. Скубневский В. А., Старцев А. В., Гончаров Ю. М. Купечество Алтая второй половины XIX – начала XX вв. Барнаул, 2001. 241 с.
16. Фурсова Е. Ф. Традиционная одежда русских крестьян-старожилов Верхнего Приобья (конец XIX – начало XX вв.). Новосибирск, 1997. 152 с.
17. Фурсова Е. Ф. Традиционная одежда русского и других восточнославянских народов юга Западной Сибири (конец XIX – первая треть XX века). Новосибирск, 2015. 296 с.
18. Октябрьская И. В. Пимокаты Алтая // Археология, этнография и антропология Евразии. 2009. № 4 (40). С. 120–124.
19. Шелгина О. Н. Очерки материальной культуры русских крестьян Западной Сибири (XVIII – первая половина XIX в.). Новосибирск, 1992. 252 с.
20. Мамонтова О. С. Изучение и музеефикация традиционных занятий русских Алтая в Алтайском государственном краеведческом музее // Рябининские чтения – 2015. Петрозаводск, 2015. С. 586–588.
21. Мамонтова О. С. Пимокатное производство Алтая XX в. в собрании Алтайского государственного краеведческого музея // Труды Алтайского государственного краеведческого музея. Барнаул, 2013. Т. IV. С. 110–122.
22. Журналы 1-го Барнаульского Уездного по промысловому налогу присутствия за 1910 г. об определении процентов средней прибыльности торговых и промышленных предприятий г. Барнаула, имеющих торговые книги // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 5.
23. Алфавитный список владельцев промышленных предприятий города Барнаула за 1910 год // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 10.
24. Алфавитный список владельцев промышленных предприятий города Барнаула за 1911 год // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 18.
25. Книга. Часть I с № 1 по 150 торговых и промышленных предприятий по 1-му Барнаульскому участку за 1913 год // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 21.
26. Письмо Податного инспектора 1-го Барнаульского участка Томской губернии от 14 января 1914 г. № 33 // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 20.
27. Книга. Часть I с № 1 по 390 торгово-промышленных предприятий по 1-му Барнаульскому участку за 1914 год // ГААК. Ф. 52. Оп. 1. Д. 36.
28. Техничко-санитарный отдел // ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 9. Л. 200 об.

УДК 39(574.2)  
DOI 10.37386/2413-4481-2020-2-111-115

В.В. Подолько

## ДИНАМИКА ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ УАЛИХАНОВСКОГО РАЙОНА)

Многонациональное население Республики Казахстан сформировалось в ходе переселений в дореволюционный и советский периоды, но в постсоветский период фиксируется отток русскоязычного населения, что влечет за собой изменение этнического состава страны. Данные изменения особо заметны в северных регионах Казахстана. В статье проведен комплексный анализ этнического состава населения и межэтнических отношений в советский период на территории Уалихановского района, который расположен в юго-восточной части Северо-Казахстанской области Республики Казахстан. Работа основана на делопроизводственных документах, данных тематических интервью, материалах средств массовой информации.

*Ключевые слова:* межнациональные отношения, население, Северный Казахстан, Уалихановский район.

V.V. Podolko

## THE DYNAMICS OF THE POPULATION'S ETHNIC COMPOSITION OF NORTHERN KAZAKHSTAN DURING THE SOVIET PERIOD (ON THE EXAMPLE OF UALIKHANOV DISTRICT)

The multiethnic population of the Republic of Kazakhstan was formed during the pre-revolutionary and Soviet migration periods, but during the post-Soviet period, the outflow of the Russian-speaking population is recorded, which leads to a change in the ethnic composition of the country. These changes are particularly noticeable in the northern regions of Kazakhstan. The article provides a comprehensive analysis of the ethnic composition of the population and interethnic relations during the Soviet period on the territory of Ualikhanov district, which is located in the South-Eastern part of Northern Kazakhstan region of the Republic of Kazakhstan. The work is based on clerical documents, data from thematic interviews and media materials.  
*Key words:* interethnic relations, population, Northern Kazakhstan, Ualikhanov district.

Многонациональное население Республики Казахстан (далее – РК) формировалось на протяжении длительного периода сначала посредством переселенческой политики Российской империи, затем в ходе последствий депортаций и освоения целинных земель в годы советской власти. На территорию республики мигрировали многочисленные группы русских, украинцев, белорусов, мордвы, поляков, немцев, ингушей и других народов. После распада Советского Союза в Казахстане стали активно проводить политику «строительства казахстанского суверенитета», включающую в себя расширение сферы применения казахского языка, переименование улиц и населенных пунктов. В 1989 г. на территории КазССР проживали следующие народы с наибольшей численностью: казахи – 6 534,6 тыс. чел.;

русские – 6 227,5 тыс. чел.; немцы – 957 тыс. чел.; украинцы – 896,2 тыс. чел. [1]. По данным последней переписи населения РК (2009 г.), этническая картина претерпела существенные изменения: казахи – 10 096,8 тыс. чел.; русские – 3 793,8 тыс. чел.; украинцы – 333,2 тыс. чел., немцы – 178,4 тыс. чел [2]. Главной причиной оттока населения, согласно мнению казахстанских экспертов, является нестабильность в сфере экономики и социальной политики. Если обратить внимание на возрастной критерий, то заметно, что в основном республику покидает молодежь, которая стремится получить образование в РФ. Также к факторам оттока населения из РК относится ухудшение положения русского языка. Переход на латиницу, искоренение «русских» названий городов и улиц способствует ментальному разрыву с рус-



скоязычным медиапространством и приводит к эмиграции русскоязычного населения [3]. В настоящее время в состав русскоязычного населения РК входят не только русские, но и украинцы, немцы, белорусы и другие народы, включая казахов, для которых русский язык является родным. Наибольший процент эмиграции населения наблюдается в северных регионах страны. В данной статье на примере одного из районов – современного Уалихановского района Северо-Казахстанской области РК – будет проанализирован процесс формирования полиэтничного населения и межкультурного взаимодействия на территории Северного Казахстана в советский период.

В начале XX в. данная территория входила в состав Кокчетавского и Омского уездов Акмолинской области. Основное население составляли казахи, которые вели кочевой образ жизни. Изучение киргизского (казахского) населения проходило в рамках статистических обследований местности (например, 1896, 1907 гг.), а также в рамках регулярных обзоров Акмолинской области [4, 5]. В советский период ученые акцентировали внимание на прогрессивном развитии КазССР, освоении целинных земель, развитии образования и промышленности. Изучаемый регион входил в состав Целинного края. Из исследований об освоении целинных земель особую значимость имеет коллективная монография «Коммунистическая партия в борьбе за освоение целинных земель в Казахстане» [6]. С 1956 по 1978 гг. по теме освоения целины были защищены одна докторская и 36 кандидатских диссертаций [7, с. 11]. В диссертационной ра-

боте М. Фазылова подробно проанализирована трансформация этнического состава Кокчетавской области в этот период [8].

В ходе депортаций на территорию исследуемого нами региона были переселены немцы, поляки, балкарцы, ингуши. Изучение данной проблематики начинается с конца 1980-х гг. и активизируется в РК после распада Советского Союза. Подробный анализ этого направления научных исследований представлен в работах К.К. Абуева и А.А. Сейткасымова [9, 10]. С 1990-х гг. архив Президента РК выпускает сборники документов по истории депортации. Изучением последствий депортаций занимаются К.С. Алдажуманов, Е.К. Алдажуманов, М. Хасанаева, М. Козыбаев и др. Тема депортаций получила осмысление в материалах конференций «Память во имя будущего», организатором которых является Ассамблея народов Казахстана.

Основные источники исследования – тематические интервью, делопроизводственные документы, материалы средств массовой информации. Особую значимость среди источников играют тематические интервью, собранные автором в 2018 г. в рамках экспедиции научно-исследовательского института «Халық қазынасы» при Национальном музее РК.

*Из истории района.* Уалихановский район расположен в юго-восточной части Северо-Казахстанской области Республики Казахстан, до 1997 г. район носил наименование Кзылтуский. За годы своего существования территория района подвергалась неоднократным административным преобразованиям (табл. 1).

Таблица 1

**Административно-территориальное деление Уалихановского района  
(с 1928 года по настоящее время) [10, 12]**

Годы	Наименование
17.01.1928–1928	Кзылтуский район Кзыл-Джарского округа Казахской АССР
10.05.1928–1930	Кзылтуский район Петропавловского округа Казахской АССР
17.12.1930–1932	Кзылтуский район Казахской АССР
10.03.1932–1936	Кзыл-Туский район Карагандинской области Казахской АССР
1936–1939	Кзылтуский район Северо-Казахстанской области Казахской ССР
14.10.1939–1944	Кзылтуский район Акмолинской области Казахской ССР
15.03.1944–1991	Кзылтуский район Кокчетавской области Казахской ССР
1991 – 1993	Кзылтуский район Кокчетавской области Республики Казахстан
07.10.1993–1997	Кзылтуский район Кокшетауской области Республики Казахстан
2.05.1997	Объединение 15 хозяйств Кзылтуского района и шести хозяйств Уалихановского района Кокшетауской области с упразднением последнего
03.05.1997 – настоящее время	Уалихановский район Северо-Казахстанской области Республики Казахстан

Кзылтуский район был образован в 1928 г. В 1929 г. административным центром стал аул, расположенный на берегу оз. Кишкенеколь (впоследствии – с. Кзылту, в настоящее время – с. Кишкенеколь). Численность населения района достигала примерно 500 человек, территориальные границы превосходили современные. До Великой Отечественной войны в Кзылтуском районе появились больница, школа, магазины с промышленными и продовольственными товарами, район был радиофицирован. В результате завершения перехода населения района к оседлому образу жизни образовались 20 новых населенных пунктов [11].

В 1953 г. на территории Кокчетавской области находилось 13 совхозов. После февральско-мартовского пленума 1954 г. было принято решение о создании в области 25 новых совхозов [8, с. 11–12]. С 1953 по 1963 гг. население области увеличилось с 324 тыс. до 612 тыс. человек [8, с. 23]. Освоение целинных земель способствовало развитию транспортной системы региона. К 1958 г. была построена железнодорожная линия Кокчетав – Кзылту. Районные центры были соединены с областным центром хорошими шоссейными дорогами. Произошли изменения и в сфере образования – увеличилось количество школ в области, были построены типовые школы в районных центрах [8, с. 102–104]. В 1964 г. районный центр Кзылту получил статус поселка городского типа, в нем и ряде населенных пунктов района проложили водопровод [11]. В 1970 г. здесь функционировал элеватор, маслозавод, асфальтный завод, а также завод по ремонту сельхозтехники [13]. В

1997 г. произошло объединение 11 хозяйств Кзылтуского района и 6 хозяйств Валихановского. На основании Указа Президента РК от 3 мая 1997 г. район был переименован в Уалихановский, а районный центр – пос. Кзылту – в Кишкенеколь [11].

*Этнический состав населения района.* В дореволюционный период на изучаемой территории проживало казахское население, в первые годы советской власти район оставался моноэтническим. В результате депортаций и освоения целинных земель этническая структура населения района значительно изменилась.

В конце 1930-х гг. на территорию Казахской ССР переселили 15 тыс. немецких и польских семей из Западной Украины и Белоруссии [9, с. 59]. В 1941–1942 гг. сюда выслали 444 тыс. немцев и 2 тыс. поляков [14, с. 376]. В 1944 г. 310 тыс. жителей Чечено-Ингушской республики были депортированы в Казахскую ССР, из них 28 114 чел. были размещены на территории Кокчетавской области [9, с. 59].

В ходе освоения целинных земель на территорию Кзылтуского района прибывали в основном русские, украинцы и белорусы, в меньшей степени – башкиры, грузины, литовцы, мордва, поляки, татары и другие народы. Всего в колхозы Кокчетавской области в 1955–1956 гг. была принята 3 191 семья переселенцев [15, л. 73]. В 1955 г. наибольшее количество первоцелинников прибыло в Щучинский, Арык-Балыкский, Чкаловский и Энбекшильдерский районы. Кзылтуский район находился на 6 месте, всего в освоении целины участвовало 13 районов области. В 1956 г. район занимал 9-е место по количеству прибывших (табл. 2).

Таблица 2

**Хозяйственное устройство переселенцев, прибывших в Кокчетавскую область в 1955–1956 гг.** [15, л. 9]

№	Район	Переселенцы, прибывшие в колхозы Кокчетавской области в 1955 г. (на 30 декабря 1956 г.)			Переселенцы, прибывшие в колхозы Кокчетавской области в 1956 г. (на 1 декабря 1956 г.)		
		Семей	Человек	Трудоспособных	Семей	Человек	Трудоспособных
1	Аиртавский	210	904	482	25	107	54
2	Арык-Балыкский	277	1 110	552	99	466	194
3	Зерендинский	108	451	243	38	158	78
4	Казанский	125	522	274	55	223	128
5	Келлеровский	89	346	184	81	300	159
6	Кзылтуский	116	522	271	55	216	130
7	Кокчетавский	73	322	165	70	255	156
8	Красноармейский	95	368	205	124	491	267
9	Рузаевский	56	223	119	20	82	46
10	Чистопольский	120	479	263	95	392	219
11	Чкаловский	264	1 122	593	60	257	137
12	Щучинский	397	1 546	844	225	1 017	471
13	Энбекшильдерский	232	814	481	82	336	178
	ВСЕГО	2 162	8 729	4 676	1 029	4 300	2 217

Население Кокчетавской области с 1959 по 1970 гг. увеличилось с 491,5 тыс. чел. до 589,2 тыс. чел. [16, с. 40]. Если по данным переписи 1989 г., численность населения Кзылтуского и Валихановского районов составляла примерно 50 тыс.

чел., то к 2010 г. численность объединенного Уалихановского района составила 23 202 чел. Учитывая статистические данные за 2019 г., численность жителей района стремительно снижается – 16 293 чел. (табл. 3) [17].

Таблица 3

Этнический состав населения Уалихановского района (на начало 2019 года) [17]

№	Народ	Численность, чел.	В процентном соотношении
1	Казахи	14 655	89,95
2	Русские	902	5,54
3	Украинцы	236	1,45
4	Татары	184	1,13
5	Немцы	154	0,95
6	Белорусы	55	0,34
7	Другие	107	0,66
	Всего	16 293	100

О межэтнических отношениях в районе. Русское население на территории Кзылтуского района стало появляться в 1930-е гг. Обучение в школах до 1935 г. проходило на казахском языке, в 1936 г. было введено обучение на русском. Впоследствии в русскоязычных классах занимались дети из казахских, русских и немецких семей [11].

Когда в район стали прибывать представители депортированных народов (в основном это были немцы) коренные жители встретили их добродушно. Информаторы рассказывали, «когда их привезли, жутко было смотреть на них – оборванные; сельский совет собрал нас, жителей Кзылту, и каждому говорили: “Хозяин, аксакал, вот вам семья”, и мы делились с вновь прибывшими своим кровом» [18, л. 24]. Информаторы отмечали, что «сами спали возле двери, а гостей усаживали на самое почетное место – тор» [18, л. 21]. Немецкое население довольно быстро улучшило свое экономическое положение и, по словам информаторов, немцы даже стали жить богаче местного населения, потому что были «трудягами». Переселенцев, прибывших на освоение целинных земель, тоже встретили тепло и гостеприимно. Многие казахи сами жили в землянках, но брали русских, украинцев на временный постой [18, л. 21–22]. Именно в результате взаимодействия с переселенцами казахи стали заниматься земледелием. «Раньше мы не сажали картофель, – рассказывали информаторы, – чаще всего покупали в деревнях Омской области или меняли на что-нибудь. Но потом мы научились сажать и огурцы, и помидоры, даже цветы. Семян готовых не было, выпрашивали отростки у русских да у немцев» [18, л. 25].

В годы освоения целины стремительно увеличилось количество межнациональных браков в области. Данный процесс можно рассмотреть на примере анализа браков в Рузаевском и Кзылтуском районах Кокчетавской области. В 1937 г. на территории Рузаевского района был зафиксирован 21 межнациональный брак, в 1962 г. – 132. Аналогичная ситуация наблюдалась в Кзылтуском районе. Если в конце 1930-х гг. межнациональными были 1/7 часть браков, то к 1962 г. их количество увеличилось до 1/2. В основном в смешанных браках преобладали союзы представителей народов с общностью в языке, религиозных верованиях. Но увеличивалось и количество браков между переселенцами различных национальностей, прибывших на освоение целинных земель, и коренным казахским населением. За первые восемь лет освоения целины на территории Кзылтуского района было зарегистрировано 22 подобных брака. Всего с 1953 по 1962 гг. в районе было заключено 517 межнациональных браков, разводов же зафиксировано всего 3 случая [8, с. 109–112].

В области проводились мероприятия, направленные на интернациональное воспитание трудящихся. К примеру, летом 1956 г. на берегу оз. Киши Карой прошел праздник молодежи, в рамках которого состоялся интернациональный концерт. С русскими песнями на концерте выступала Рая Романюк из совхоза Кзылтуский, казахские песни были представлены в исполнении К. Шайсултанова из совхоза Бостандыкский, брат и сестра Ажигановы из совхоза Севастопольский станцевали «Молдаванеску» [8, с. 51]. На территории области создавались кружки и консульта-

ционные пункты для изучения русского языка. В 1950–1960-е гг. в Кзылтуском районе в данных кружках занимались около 100 человек. Также районная газета «Кзылту» предоставляла своим читателям регулярные консультации по изучению русского языка [8, с. 121].

В настоящее время большую часть населения района составляют казахи (почти 90 %). После распада Советского Союза многие предприятия в районе перестали функционировать. Русское, немецкое население стало стремительно покидать район, перебираясь в РФ или в Германию либо в другие регионы Казахстана. Неоднократно информаторы рассказывали о немцах, которые уехали в Германию, и приводили их слова: «Все теперь есть у нас, но того тепла мы не ощущаем, у вас уже согым (заготовка мяса на зиму – В. П.) начался, говорят, хотим мясо казахское» [18, л. 25]. Казахское население после распада советской колхозно-совхозной системы, обладая многовековым

опытом ведения скотоводства в степной местности, стало преобладать по численности в регионе.

Подводя итоги, отметим, что в годы советской власти на динамику этнического состава населения Уалихановского района и в целом Северного Казахстана повлияли процессы коллективизации, депортации и освоение целинных земель. Советская национальная политика базировалась на принципах интернационализма, что оказало влияние на межэтнические отношения в постсоветский период. Однако в настоящее время в условиях строительства казахстанской государственности, перехода на латиницу, ликвидации «русских» названий происходит изменение этнической структуры населения РК, особенно в Северном Казахстане, территориально граничащим с Россией. В дальнейшем в рамках исследования планируется изучение социальной памяти населения Северного Казахстана, которая трансформируется посредством национальной идеологии.

### Библиографический список

1. Всесоюзная перепись населения 1989 года. Национальный состав населения по республикам СССР. Казахская ССР. URL: [http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng\\_nac\\_89.php?reg=5](http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_89.php?reg=5) (дата обращения: 14.11.2019).
2. Итоги национальной переписи населения 2009 года. URL: <http://nomad.su/?a=3-201011150038> (дата обращения: 14.11.2019).
3. Шустов А. Русские покидают Казахстан... Почему усилился отток русскоязычного населения из республики. URL: [http://www.stoletie.ru/grossiya\\_i\\_mir/russkije\\_pokidajut\\_kazahstan\\_428.htm](http://www.stoletie.ru/grossiya_i_mir/russkije_pokidajut_kazahstan_428.htm) (дата обращения: 30.11.2019).
4. Киргизское хозяйство в Акмолинской области. Повторное исследование 1907 года. СПб., 1909. 164 с.; прил.
5. Обзор Акмолинской области за 1915 год. Омск: Издание Областного статистического комитета, 1917. 78 с.; прил.
6. Коммунистическая партия в борьбе за освоение целинных земель в Казахстане: коллективная монография. Алма-Ата: Казахстан, 1969. 281 с.
7. Горелова А. В. Культурно-просветительская работа в районах освоения целинных и залежных земель Казахстана (1954–1960 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Алма-Ата, 1984. 184 с.
8. Фазылов М. В дружной семье целинников. Алма-Ата: Казахстан, 1966. 142 с.
9. Абуев К. К. Кокшетау: Исторические очерки. Кокшетау, 2011. 253 с.
10. Сейткасымов А. А. Северный Казахстан: страницы истории (20–40-е годы XX века): учебное пособие. Кокшетау, 2008. 107 с.
11. История района // Официальный интернет-ресурс акима Уалихановского района Северо-Казахстанской области. URL: [http://ua.sko.gov.kz/page/read/Istoriya\\_rajona.html?lang=ru](http://ua.sko.gov.kz/page/read/Istoriya_rajona.html?lang=ru) (дата обращения: 12.02.2020).
12. Справочник по административно-территориальному делению Казахстана (август 1920 – декабрь 1936 г.). Алма-Ата, 1959. 266 с.
13. Кзылту // Большая советская энциклопедия 1969–1978. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/95148/Кзылту> (дата обращения: 05.02.2020).
14. Подолько В. В. Влияние депортаций и освоения целины на этнические взаимоотношения в Северном Казахстане: локальный аспект // Современные проблемы изучения древних и традиционных культур народов Евразии: мат-лы LVII Российской (с международным участием) археолого-этнографической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2017. С. 376–378.
15. Годовой отчет о хозяйственном устройстве переселенцев за 1957 год // Государственный архив Акмолинской области (ГААО). Ф. 792. Оп. 1. Д. 222.
16. Население Казахстана в 1959–1979 гг. (Структурные сдвиги и их оценка). Алма-Ата: Наука, 1975. 160 с.
17. Численность населения Республики Казахстан по отдельным этносам на начало 2019 года. Комитет по статистике Министерства национальной экономики Республики Казахстан. URL: <http://stat.gov.kz/api/getFile/?docId=ESTAT306055> (дата обращения: 05.02.2020).
18. Архив Музея народов Сибири Омской лаборатории археологии, этнографии и музееведения Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук (МНС ОЛ ИАЭТ СО РАН). Ф. VII–1. 25 л.

## Издано в АлтГПУ



**Абрамкин, Г.П. Мировые информационные ресурсы** : учебно-методическое пособие / Г.П. Абрамкин, Н.В. Тумбаева, Ю.В. Чепрунова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – Текст (визуальный) : электронный.

В учебно-методическом пособии представлены некоторые теоретические основы курса «Мировые информационные ресурсы». Пособие содержит характеристику современных информационных ресурсов в России и за рубежом, государственных и общественных организаций. Задания для семинаров позволяют ознакомиться с основными мировыми ресурсами, развить компетенции в области поиска и анализа ресурсов в глобальной сети. Пособие предназначено для будущих специалистов в области информатики и информационных технологий, а также для всех интересующихся данной темой.



**Баженова, Н.А. Техническая подготовка на уроках гимнастики в школе** : учебное пособие / Н.А. Баженова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – Текст (визуальный) : электронный.

Данное пособие содержит теоретические сведения о современных научных взглядах на процесс обучения технике гимнастического двигательного действия на уроках гимнастики в школе (в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта), обязательный учебный материал гимнастики с основами акробатики, контрольные вопросы, задания для самоподготовки, учебной практики, рубежного и текущего контроля. Данное пособие ориентирует студентов на самостоятельное овладение знаниями и применением их в профессиональной деятельности.

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, профиль подготовки 44.03.01 «Физическая культура», 44.03.05 «Физическая культура и Дополнительное образование (спортивная подготовка)», 44.03.05 «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности», 49.03.01 «Физкультурно-спортивное образование», а также может представлять интерес для преподавателей высших, средних и общеобразовательных учебных заведений физической культуры.



**Бармин, В.А. Фашизм в Западной Европе: Англия, Франция, Норвегия, Бельгия (1918–1945 гг.)** : учебное пособие / В.А. Бармин. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 106 с.

Автор раскрывает конкретно-исторические условия зарождения и становления фашистского движения в Англии, Франции и ряде малых стран Европы. В учебном пособии рассматриваются причины, которые помешали фашистскому движению захватить в этих странах государственную власть, как это произошло в Италии и Германии. Показана деятельность фашистских партий и организаций в период Второй мировой войны 1939–1945 гг.

Учебное пособие предназначено для студентов исторических факультетов педагогических вузов.



**Беневаденская, Е.Н. Историческое краеведение в культурно-образовательном пространстве Алтайского края (вторая половина 1940-х – середина 1980-х гг.) : монография / Е.Н. Беневаденская, М.А. Демин. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 336 с.**

В монографии проведен анализ направлений, форм и содержания историко-краеведческой деятельности архивов, музеев, библиотек, образовательных и общественных организаций Алтайского края в контексте социокультурных трансформаций второй половины XX в. Развитие исторического краеведения в значительной мере определялось личностным фактором. В рамках советской системы многое удалось сделать благодаря инициативам работников архивных, культурно-просветительных и образовательных учреждений, членов общественных организаций.

Книга рассчитана на специалистов в области истории, историографии, источниковедения, археологии, этнографии и музееведения, архивистов, библиотечных работников, преподавателей и студентов вузов, краеведов.



**Дудьев, В. П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 360 с.**

Учебное пособие содержит сведения о психомоторике как особом виде деятельности и психофизиологической природе произвольных движений, о психомоторном развитии детей раннего и дошкольного возраста с нормальным и нарушенным онтогенезом различной модальности. Представлены диагностический и методический материалы для исследования психомоторики детей раннего и дошкольного возраста, ее коррекции и развития.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов, обучающимся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по разным профилям профессиональной подготовки, и обеспечивает изучение дисциплин: «Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья», «Психомоторика детей с нарушением речи и ее коррекция», «Логопедические технологии» и других. Материалы пособия могут быть использованы в курсовой подготовке и переподготовке специалистов соответствующего профиля, а также представлять интерес для практических работников детских учреждений, занимающихся проблемами развития детей раннего и дошкольного возраста, и родителей, имеющих детей с проблемами в психомоторном развитии.



**Язык. Культура. Личность : сборник научных трудов, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора Л.А. Козловой / под науч. ред. И.Ю. Колесова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 204 с.**

Научное издание «Язык. Культура. Личность» посвящено 75-летию Любви Александровны Козловой, доктору филологических наук, почетному профессору Алтайского государственного педагогического университета, профессору кафедры английской филологии. Издание включает научные труды специалистов по теории языка и германистике, изучающих в рамках современных направлений лингвистики проблемы когнитивной и функциональной лингвистики, концептуального анализа, антропологической лингвистики, лингвокультурологии, этнограмматики, межкультурной коммуникации, ментального моделирования в языке и другие актуальные вопросы, связанные с взаимодействием языка, культуры и личности.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям вузов, докторантам, аспирантам, студентам магистратуры филологических специальностей, изучающих проблемы языка в когнитивном, функциональном и лингвокультурологическом аспектах и в ракурсе межкультурной коммуникации.

## Сведения об авторах

**Аввакумова Евгения Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой общего и русского языкознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Афонина Марина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ информатики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Баева Елена Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием института дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Богославец Лариса Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Бочарова Татьяна Анатольевна** – кандидат исторических наук, доцент, кафедра социологии, политологии и экономики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Брейтигам Элеонора Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры алгебры и методики обучения математике, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Валькова Ксения Викторовна** – аспирант третьего года обучения, ассистент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный университет (г. Барнаул).

**Воронушкина Олеся Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Дьяченко Алексей Юрьевич** – ассистент кафедры всеобщей истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Ерёмин Игорь Александрович** – доктор исторических наук, профессор, кафедра историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Жилкина Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Клевцова Оксана Вячеславовна** – учитель информатики Барнаульского кадетского корпуса (г. Барнаул).

**Кожанова Наталья Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Кожокар Виталий Александрович** – аспирант, кафедра историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул).

**Колокольцева Наталья Юрьевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный университет (г. Барнаул).

**Куприянова Ирина Васильевна** – доктор исторических наук, доцент, кафедра музеологии и туризма, Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул).

**Кустова Светлана Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Лизунова Галина Юрьевна** – кандидат философских наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск).

**Мамонтова Оксана Сергеевна** – кандидат исторических наук, заместитель директора по научной работе, Алтайский государственный краеведческий музей (Барнаул).

**Пилипчук Лариса Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Подолько Валентина Владимировна** – младший научный сотрудник, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (г. Омск).

**Руденко Анна Владимировна** – аспирант кафедры управления образованием институ-

та дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Русина Светлана Александровна** – ведущий психолог, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Семенчина Елена Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Скопа Виталий Александрович** – доктор исторических наук, зав. кафедрой философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Таскина Ирина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск).

**Телегин Андрей Николаевич** – старший преподаватель кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Труевцева Ольга Николаевна** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул).



## 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

#### Порядок представления материалов к публикации:

*Электронная версия статьи направляется техническому секретарю журнала*  
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»  
(г. Барнаул, ул. Молодежная, 55, ауд. 236а, т. 8(3852)20-54-11, e-mail: sek-nr@altspu.ru)  
или 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.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая библиографический список, 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, таблицы, 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.

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.

Библиографический список 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 в обязательном порядке должна 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).
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...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация должна содержать краткое изложение концепции статьи, показывать, что, по мнению автора, составляет научную значимость выполненной им работы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними. Не более 600 знаков (с пробелами).
5. **Ключевые слова на русском языке.** При выборе ключевых слов основным критерием является их потенциальная ценность для выражения содержания статьи или для ее поиска. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные. Оптимальное количество ключевых слов – от 5 до 10.
6. **Инициалы и фамилия автора, 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.
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, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.  
В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; раскрыть программу эксперимента, методику получения и анализ фактического материала; 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, после цитаты обязательно указывать источник цитирования. 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 **библиографического списка**. Самоцитирование желательно ограничить 10 % ссылок от общего количества источников.  
Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

*Статьи, не соответствующие указанным требованиям, не принимаются.*

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. При наличии отрицательной рецензии окончательное решение о публикации статьи принимается редколлегией.

Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается.

**График приема статей в журнал  
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

№ 3
до 18 мая 2020 г.
№ 4
до 14 сентября 2020 г.

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*

• 2020 • 2 (43) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

---

Подписано в печать 27.05.2020 г. Дата выхода в свет 15.06.2020 г.  
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 19.  
Отпечатано в ООО «Колибри»  
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557