

ISSN 2949-3463 (online)
2025, Том 26, № 4



Северный регион
наука, образование, культура

Сургут

12+

ISSN 2949-3463 (online)

**СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН:
НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ТОМ 26, № 4

Сургут
2025

Учредитель и издатель

*Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»*

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС77-85691 от 03.08.2023.

Издается с 2000 г.
Выходит 4 раза в год.

Главный редактор

Косенок Сергей Михайлович, д-р пед. наук, профессор

Заместитель главного редактора

Муллер Ольга Юрьевна, канд. пед. наук, доцент

Редакционная коллегия

Антилогоева Лариса Николаевна, д-р психол. наук, профессор

Бражник Евгения Ивановна, д-р пед. наук, профессор

Быков Анатолий Карпович, д-р пед. наук, профессор

Врублевский Евгений Павлович, д-р пед. наук, профессор

Духновский Сергей Витальевич, д-р психол. наук, доцент

Загревская Александра Ивановна, д-р пед. наук, доцент

Загревский Валерий Иннокентьевич, д-р пед. наук, профессор

Зебзееев Владимир Викторович, д-р пед. наук, доцент

Ипполитова Наталья Викторовна, д-р пед. наук, профессор

Калимуллина Ольга Анатольевна, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Калинов Вячеслав Викторович, д-р ист. наук, доцент

Камалеева Алсу Рауфовна, д-р пед. наук, доцент

Карпов Виктор Петрович, д-р ист. наук, профессор

Кирилюк Денис Валериевич, канд. ист. наук, доцент

Колмогорова Людмила Степановна, д-р психол. наук, профессор

Колыванова Лариса Александровна, д-р пед. наук, доцент

Кретинин Геннадий Викторович, д-р ист. наук, профессор

Лубышева Людмила Ивановна, д-р пед. наук, профессор

Маджуга Анатолий Геннадьевич, д-р пед. наук, д-р психол. наук, профессор

Манжелей Ирина Владимировна, д-р пед. наук, профессор

Махнач Александр Валентинович, д-р психол. наук, профессор

Мищенко Владимир Александрович, д-р пед. наук, доцент

Насырова Эльмира Фанилевна, д-р пед. наук, профессор

Пастухова Лариса Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАО

Пешкова Наталья Виллиевна, д-р пед. наук, доцент

Повзун Вера Дмитриевна, д-р пед. наук, профессор

Подымова Людмила Степановна, д-р пед. наук, профессор

Пузанов Владимир Дмитриевич, д-р ист. наук, доцент

Родермель Татьяна Алексеевна, канд. филос. наук, доцент

Смолянинова Ольга Георгиевна, д-р пед. наук, профессор, академик РАО

Солодкин Янкель Гутманович, д-р ист. наук, профессор

Хохлова Наталья Ивановна, канд. психол. наук, доцент

Циринг Диана Александровна, д-р психол. наук, профессор

Черный Евгений Владимирович, д-р психол. наук, профессор

Шибаева Людмила Васильевна, д-р психол. наук, профессор

Ярычев Насруди Увайсович, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор, д-р культурологии, чл.-корр. РАО

Выпускающий редактор

Хасанова Алёна Шамильевна

С 30.10.2024 журнал «Северный регион: наука, образование, культура» включен
в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК,
в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, соискание ученой степени доктора наук по специальностям:
5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);
5.6.1. Отечественная история (исторические науки);
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки);
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С требованиями для авторов, а также с полными текстами статей можно ознакомиться на сайте
<https://www.sev-reg.ru>.

Журнал включен в базу данных РИНЦ (лицензионный договор с Научной электронной библиотекой
№ 56-04/2024).

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации,
ISSN 2949-3463 (online).

Адрес редакции

628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.
Тел.: + 7 (3462) 76-29-88, факс: + 7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

Редактор

E. И. Верниковская

Переводчик

M. O. Бенская

Верстка

O. B. Храмовой

Адрес учредителя, издателя

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный университет»,
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1
Тел.: + 7 (3462) 76-29-29

Дата опубликования 05.12.2025.

© БУ ВО «Сургутский государственный университет»,
оформление макета, 2025
© Коллектив авторов, 2025

Founder and Publisher
Surgut State University

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media.
Mass media registration certificate El No. FS77-85691 of August 3, 2023.

Published since 2000.
4 issues per year.

Chief Editor
Sergey M. Kosenok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor
Olga Yu. Muller, Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent

Editorial Board

Antilogova L. N., D.Sc. (Psychology), Professor
Brazhnik E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Bykov A. K., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Vrublevskiy E. P., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Dukhnovskiy S. V., D.Sc. (Psychology), Docent
Zagrevskaya A. I., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Zagrevskiy V. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Zebzeev V. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Ippolitova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Kalimullina O. A., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Kalinov V. V., D.Sc. (History), Docent
Kamaleeva A. R., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Karpov V. P., D.Sc. (History), Professor
Kirilyuk D. V., C.Sc. (History), Docent
Kolmogorova L. S., D.Sc. (Psychology), Professor
Kolyvanova L. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Kretinin G. V., D.Sc. (History), Professor
Lubysheva L. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Madzhuga A. G., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Psychology), Professor
Manzheley I. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Makhnach A. V., D.Sc. (Psychology), Professor
Mishchenko V. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Nasyrova E. F., D.Sc. (Pedagogy), Professor

Pastukhova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Docent, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Peshkova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent
Povzun V. D., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Podymova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Professor
Puzanov V. D., D.Sc. (History), Docent
Rodermel T. A., C.Sc. (Philosophy), Docent

Smolyaninova O. G., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Mem. of the Russian Academy of Education

Solodkin Ya. G., D.Sc. (History), Professor
Khokhlova N. I., C.Sc. (Psychology), Docent
Tsiring D. A., D.Sc. (Psychology), Professor
Cherny E. V., D.Sc. (Psychology), Professor
Shibaeva L. V., D.Sc. (Psychology), Professor

Yarychev N. U., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Philosophy), Professor; D.Sc. (Culturology),
Cor. Mem. of the Russian Academy of Education

Publishing Editor
Khasanova A. Sh.

Since October 30, 2024, the journal is included in the List of Leading Peer-Reviewed Scientific Journals of the Higher Attestation Commission that publishes the main scientific results of Doctor's and Candidate's theses.

The journal publishes articles on the following subject groups:

- 5.3.7. Developmental Psychology;
- 5.6.1. Russian History;
- 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education;
- 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training;
- 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

The manuscript guidelines and full texts of articles can be accessed at <https://www.sev-reg.ru>.

The journal is included in the Russian Index of Scientific Citation (RISC), License Agreement No. 56-04/2024.

The journal is registered in ISSN National Center for the Russian Federation:

ISSN 2949-3463 (online).

Editorial Board Address

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia
Tel.: + 7 (3462) 76-29-88, fax: +7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

Editor

Vernikovskaya E. I.

Translator

Benskaya M. O.

Layout

O. V. Khramova

Founder and Publisher Address

Surgut State University
1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia
Tel.: + 7 (3462) 76-29-29

Release date: 05.12.2025.

© Surgut State University, layout, 2025
© Authors, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Колонка главного редактора</i>	8
---	---

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Плеханова Н. П.

Связь кризисных переживаний и учебной мотивации студентов направления «Физика»	12
--	----

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Карпов В. П., Евдошенко Ю. В.

Трудовая биография нефтяника И. Д. Карягина: малоизвестные страницы	27
---	----

Пузанов В. Д., Ефремова И. Ю.

Патриотическая деятельность населения г. Тобольска по сбору средств для русской армии в эпоху Отечественной войны 1812 года	40
---	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Быков А. К.

Технологии воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко	48
---	----

Корнилова Л. А., Сальков А. В.

Педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вуза	56
--	----

Теленков Е. А.

Методические подходы к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в инновационных образовательных проектах	66
--	----

Хилько Н. Ф., Горелова Ю. Р., Фетисова Л. В.

Система педагогической поддержки семейного воспитания на основе противодействия дихотомии ценностей в контексте пентабазиса	77
---	----

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Голубева Г. Н., Губайдуллин И. Р.

Программа повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов	90
---	----

Сосуновский В. С.

Концептуальные основы экокинезиологического подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста	100
--	-----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А.

Сопровождение педагогов в работе с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды	111
---	-----

CONTENTS

<i>Editorial</i>	8
------------------------	---

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Plekhanova N. P.

Correlation between crisis experiences and academic motivation of students majoring in Physics	12
--	----

RUSSIAN HISTORY

Karpov V. P., Evdoshenko Yu. V.

Professional biography of oil worker Ivan D. Karyagin: Little-known pages	27
---	----

Puzanov V. D., Efremova I. Yu.

Patriotic activities of Tobolsk population to raise funds for Russian army during the Patriotic War of 1812	40
--	----

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bykov A. K.

Educational technologies in pedagogical legacy of A. S. Makarenko	48
---	----

Kornilova L. A., Salkov A. V.

Pedagogical conditions for development of leadership qualities in university students	56
---	----

Telenkov E. A.

Methodological approaches to assessing effectiveness of school-business cooperation in innovative educational projects	66
---	----

Khilko N. F., Gorelova Yu. R., Fetisova L. V.

Pedagogical support system for family education based on counteraction of values dichotomy considering pentabasis	77
--	----

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Golubeva G. N., Gubaidullin I. R.

Program to increase motivation for physical education among university students	90
---	----

Sosunovsky V. S.

Conceptual foundations of ekokinesiological approach in physical education of preschool children	100
---	-----

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Drobotenko Yu. B., Nazarova N. A.

Supporting teachers in working with students in foreign language environment	111
--	-----

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Уважаемые коллеги! Уважаемые читатели журнала «Северный регион: наука, образование, культура»!

Представляем четвертый выпуск 2025 года журнала «Северный регион: наука, образование, культура». Издание продолжает свою деятельность в эпоху преобразований в научной сфере: сегодня мы наблюдаем активное увеличение количества научных публикаций на международном уровне, что свидетельствует не только о расширении исследовательской активности, но и об изменениях в системе научной коммуникации между учеными разных стран. В этом контексте усиливается внимание к тематике, связанной с исследованием региональных процессов. Северные территории с их богатой историей, уникальной культурой и специфическими образовательными традициями становятся центром притяжения для многих научных школ. Это находит отражение в росте числа рукописей, поступающих на рассмотрение в редакцию.

В соответствии с нашими научными направлениями особое внимание на страницах журнала традиционно уделяется исследованиям в области истории, психологии и педагогики – дисциплинам, формирующими основу для анализа развития северных регионов России во времени и пространстве.

Редакция придерживается позиции, что успешное развитие науки невозможно без аргументированного диалога, без присутствия

в научном поле различных концепций и исследовательских подходов.

В статье исследователей из Шадринского государственного педагогического университета, вошедшей в раздел по *отечественной истории*, исследуется роль пожертвований в период Отечественной войны 1812 года как формы патриотического проявления. Анализируется архивный документ, отражающий материальную поддержку, оказанную жителями г. Тобольска в условиях войны. Затрагивается вопрос о мотивации сибиряков и значении их вклада в общенациональное дело защиты Отечества. Патриотизм народа был основой формирования Российского государства. Население Сибири оказалось значительную поддержку армии.

Предмет исследования ученых из Тюмени, Москвы – трудовая биография Ивана Дмитриевича Карягина, заместителя народного комиссара (министра) нефтяной промышленности СССР. Биография отражает не только шаги и ступени трудовой деятельности (в отличие от профессиональной карьеры), но и различные события, обстоятельства, мотивации, связанные с профессиональной деятельностью. Авторы выясняют, каким образом выходец из обычной крестьянской семьи и деревенской глубинки оказался в эпицентре событий индустриализации СССР, стал

одним из ведущих руководителей нефтяной промышленности страны, внес важный вклад в победу советского народа в Великой Отечественной войне. В статье рассмотрены обстоятельства появления И. Д. Калягина в тюменской провинции после многих лет работы в столице, определен его вклад в создание новой топливной базы СССР. Использован биографический метод исследования. Источники – документы центральных архивов РФ. Основные выводы: полуза забытый экономист-нефтяник Иван Калягин сыграл важную роль в развитии отрасли и на московском, и на тюменском этапе своей трудовой биографии.

Предлагаем вашему вниманию статью по *взрослой психологии*. В статье автора из Сургутского государственного университета выявлена корреляционная связь характера кризисных переживаний и учебной мотивации студентов: высокая выраженность и широта кризисных переживаний наблюдается у студентов с сочетанием мотивации приобретения знаний и овладения профессией, у студентов с мотивацией получения диплома наблюдаются переживания кризиса бесперспективности, у студентов с мотивацией приобретения знаний кризисные переживания выражены незначительно. Эмпирическое исследование было реализовано с участием четырех естественных групп студентов направления «Физика» кафедры экспериментальной физики Сургутского государственного университета в возрасте 18–24 лет. Методы исследования: психологическое измерение с использованием психодиагностических методик «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В. Р. Манукян, «Мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной, модифицированная методика «Якоря карьеры» Э. Шейна и методы математической статистики.

В разделе по *физической культуре и профессиональной физической подготовке* представлена статья ученых из Казани. Цель исследования – разработать программу повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов. Методы исследования: обзор литературы, опрос, тестирование, моделирование. На основании выявления

уровней мотивации и тестирования ведущих мотивов студентов разработана экспериментальная программа повышения мотивации в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Показатели эффективности подпрограмм: среднее значение посещаемости занятий, аттестация по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», количество студентов, занимающихся в дополнительных секциях физической культурой (в том числе самостоятельно), уровень мотивации студентов к занятиям физической культурой.

В статье автора из *Национального исследовательского Томского государственного университета* раскрываются онтологические, аксиологические, методологические и практикологические основания разработки экокинезиологического подхода к физическому воспитанию детей дошкольного возраста, направленного на комплексное развитие кинезиологического потенциала через интеграцию двигательной активности с познавательным, социальным и эмоциональным развитием. Актуальность работы обусловлена современными вызовами технологизации общества, приводящими к снижению двигательной активности дошкольников, что негативно влияет на их физическое, психическое и социальное развитие, включая ухудшение кинезиологического потенциала. Постановка проблемы связана с необходимостью преодоления дефицита движения через комплексное развитие психо-телесно-двигательных характеристик, учитывая взаимосвязь когнитивных функций и моторных навыков. Пути решения включают создание обогащенной образовательной среды, учитывающей современные вызовы технологизации и индивидуализации образования.

В разделе по *общей педагогике, истории педагогики и образования* представлено несколько статей. Актуальность статьи ученого из *Военного университета имени князя Александра Невского Минобороны России* обусловлена высокой востребованностью творческого наследия А. С. Макаренко в современной педагогической практике, возможностями новой интерпретации его базовых положений

с позиций технологического подхода. В статье под технологиями воспитания понимается процесс реализации заданных целей воспитания совокупностью его форм, методов, приемов и средств, обеспечивающих достижение наиболее эффективных его результатов. Данна авторская классификация технологий воспитания, разработанных в теории и апробированных на практике А. С. Макаренко, с выделением трех уровней: общепедагогического, частнометодического, локального. Охарактеризована структура технологий воспитания общепедагогического уровня – технология формирования и сплочения детского коллектива, технология целостного формирования личности ребенка в детском интернатном учреждении. Раскрыты частнометодические технологии воспитания, составляющие общепедагогическую технологию целостного формирования личности ребенка, – эстетического, трудового и военно-патриотического воспитания. Статья предназначена для ученых, исследующих творчество А. С. Макаренко, а также студентов, педагогов-практиков, интересующихся историко-педагогическим отечественным наследием.

В статье авторов *Волгоградского и Сургутского государственных университетов* обоснованы педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вузов. Предложены модель и авторская программа, реализованные в экспериментальном исследовании. Представлены количественные результаты и статистическая проверка их достоверности. Показана динамика уровней развития лидерских качеств: доля студентов с высоким уровнем выросла до 48 %, с низким – снизилась до 9 %. Гипотеза подтверждена. Практическая значимость программы заключается в возможности ее внедрения в образовательную среду вузов.

В статье ученого из г. Кировска рассматриваются методические подходы к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в рамках реализации инновационных образовательных проектов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования научно обоснованных и прак-

тически применимых инструментов оценки результативности социального партнерства, которое становится важнейшим фактором модернизации современной системы образования. Исследование исходит из предпосылки, что партнерские проекты, реализуемые школами совместно с предприятиями, позволяют существенно повысить качество образования, адаптировать его содержание к требованиям рынка труда и обеспечить формирование метапредметных, цифровых и профессиональных компетенций обучающихся. Цель исследования заключается в изучении и обосновании методики комплексной оценки эффективности партнерства, охватывающей как ресурсные и организационные, так и образовательные, социальные и инновационные аспекты. В работе представлена классификация критериев оценки, предложена система весовых коэффициентов, а также раскрыты возможности применения различных методов: критериально-оценочного, SWOT-анализа, логико-структурной модели, кейс-анализа и социологического мониторинга. Результаты исследования подтверждают рабочую гипотезу о том, что наличие научно обоснованной системы оценки способствует не только более точному управлению инновационными проектами, но и укреплению доверия между школой и бизнесом, повышению прозрачности процессов, а также усилению ориентации образовательной среды на результат. Представленные подходы могут быть использованы как образовательными учреждениями, так и органами управления образованием, а также бизнес-партнерами при планировании, реализации и мониторинге совместных образовательных инициатив. Таким образом, статья вносит вклад в развитие теории и практики социального партнерства в образовании и предлагает инструменты, способствующие повышению эффективности межсекторального взаимодействия.

В статье исследователей из г. Омска представлена система педагогической поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностей как средство

противодействия дихотомии ценностей. Актуальность темы подтверждается тенденцией поляризации духовности, отражающей дисбаланс ценностных систем в современной культуре личности и общества, которые оказывают существенное влияние на структуру личностно-семейных ценностей и семейное воспитание. Цель работы: проанализировать формы педагогической поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностей. Научные результаты статьи заключаются в разработке системы противодействия дихотомии ценностей через три основных направления поддержки семейного воспитания: охранение генеалогии и традиций семьи, включение семьи в общественную деятельность и поддержку семейного творчества в ходе отражения дихотомии ценностной системы семьи, а также в выявлении ценностных установок и социальных эффектов культурных мероприятий. Авторский подход заключается в выявлении связей семейного воспитания с пентабазисом и принципами концепции семейного воспитания. Научная новизна полученных результатов – в выделении направлений семейного воспитания через системный подход. В статье предложены рекомендации по использованию мер поддержки семейного воспитания в информальной системе образования. Материалами исследования являются нормативные документы Президента РФ и правительства о сохранении семейных ценностей, а также работа учреждений культуры и дополнительного образования.

В раздел по *методологии и технологии профессионального образования* вошла статья ученых из *Омского государственного педагогического университета*, которая посвящена

вопросам научно-методического сопровождения педагогов, работающих с обучающимися-инофонами в условиях инонациональной языковой среды. Цель исследования заключается в разработке комплексного подхода к поддержке педагогов, направленного на преодоление профессиональных дефицитов в работе с обучающимися-инофонами. В качестве методологической основы используется контент-анализ предыдущих исследований и структурирование направлений сопровождения. Авторы выделяют четыре группы дефицитов педагогов: организационно-педагогические, дидактические, методические и психологические. Для их восполнения предлагается модель сопровождения, включающая обучающее, консультационное, адаптационное, информационное, психологическое и другие направления. Новизна работы заключается в разработке тематики модулей повышения квалификации, методики разработки дифференцированных заданий на основе таксономии SOLO, модели персонифицированной программы обучения и сопровождения, а также стратегий рефлексивных практик. Основные выводы подчеркивают необходимость системной поддержки педагогов, которая не только повышает качество образования, но и способствует социальной интеграции и укреплению межкультурного взаимопонимания. Предложенные инструменты и методы могут быть внедрены в программы дополнительного образования.

Благодарим авторов, рецензентов и всех, кто вносит вклад в развитие издания.

Приглашаем исследователей к публикации своих работ в журнале «Северный регион: наука, образование, культура»!

**Сергей Михайлович Косенок,
главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,
ректор Сургутского государственного университета**

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья

УДК 378.015.324

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-1>



Связь кризисных переживаний и учебной мотивации студентов направления «Физика»

Наталья Павловна Плеханова

Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Аннотация. С целью изучения связи кризисных переживаний и учебной мотивации было реализовано эмпирическое исследование с участием четырех естественных групп студентов направления «Физика» кафедры экспериментальной физики Сургутского государственного университета в возрасте 18–24 лет. Методы исследования: психологическое измерение с использованием психодиагностических методик «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В. Р. Манукян, «Мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной, модифицированная методика «Якоря карьеры» Э. Шейна и методы математической статистики. Была выявлена корреляционная связь характера кризисных переживаний и учебной мотивации студентов: высокая выраженность и широта кризисных переживаний наблюдается у студентов с сочетанием мотивации приобретения знаний и овладения профессией, у студентов с мотивацией получения диплома наблюдаются переживания кризиса бесперспективности, у студентов с мотивацией приобретения знаний кризисные переживания выражены незначительно.

Ключевые слова: кризис, кризисные переживания, учебная мотивация, карьерные ориентации, студенты направления «Физика»

Благодарности: выражаем благодарность сотрудникам кафедры «Экспериментальная физика» Политехнического института Сургутского государственного университета за помощь в реализации исследования; студентке 5-го курса направления «Психология служебной деятельности» кафедры психологии Сургутского государственного университета Софии Ильгисовне Шумских за помощь в реализации и обработке результатов исследования.

Шифр специальности: 5.3.7. Возрастная психология.

Для цитирования: Плеханова Н. П. Связь кризисных переживаний и учебной мотивации студентов направления «Физика» // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 12–26. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-1>.

Original article

Correlation between crisis experiences and academic motivation of students majoring in Physics

Natalya P. Plekhanova

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. An empirical study is performed to examine the correlation between crisis-related experiences and academic motivation, involving four naturally set up groups of Physics majors from the Department of Experimental Physics at Surgut State University, aged 18–24. The research methods include psychological measurement using psychodiagnostic techniques described in “Questionnaire of Crisis Events and Experiences for Students” by V. R. Manukyan, “Motivations for Studying at a University” by T. I. Ilyina, a modified “Career Anchors” technique by E. Schein, and methods of mathematical statistics. A correlation is found

between the nature of crisis experiences and students' academic motivation: high severity and breadth of crisis experiences are observed in students with a combination of motivation for acquiring knowledge and mastering a profession, students motivated by obtaining a diploma experienced a crisis of hopelessness, and students motivated by acquiring knowledge experienced only minor crisis experiences.

Keywords: crisis, crisis-related experience, academic motivation, career orientation, students majoring in Physics

Acknowledgements: we would like to express our gratitude to the staff of the Experimental Physics Department of the Polytechnic Institute of Surgut State University for their support in the study, and to Sofia I. Shumskikh, a fifth-year student majoring in Service Psychology at the Psychology Department of Surgut State University, for her assistance in implementing and processing the study results.

Code: 5.3.7. Developmental Psychology.

For citation: Plekhanova N. P. Correlation between crisis experiences and academic motivation of students majoring in Physics. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):12–26. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-1>.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование характера кризиса и кризисных переживаний студентов направления подготовки «Физика» осуществлялось в контексте возрастного развития и профессионального становления личности. Старший юношеский возраст (18–23 года) как этап профессионализации включает обучение в вузе и начало реальной профессиональной деятельности. Границы периода юности как перехода от детства к зрелости определяются этапами обучения – окончание обучения в школе, обучение в вузе и завершение профессионального обучения. Психологическими новообразованиями юности принято считать профессиональное самоопределение и ответственность за дело и за себя, что в дальнейшем в зрелом возрасте определяет стремление к профессиональным достижениям. В этот период продолжается коррекция профессиональных ожиданий и профессионального самоопределения личности, построение сценария дальнейшей профессиональной жизни. Е. А. Климов отмечает, что стадия профессиональной подготовки предполагает не только овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и вхождение в профессию и привыкание к ней. В этом возрасте возникают новые профессиональные и личностные качества, происходит коррекция социальных ожиданий, формируется реальная самостоятельность и готовность к саморазвитию личности, складывается целостный образ «Я».

Новая социальная ситуация развития личности в период обучения в вузе и сложные жизненные события наряду с нормативным кризисом в юности приводят к появлению ненормальных кризисов. Специфика кризисов и кризисных ситуаций в процессе профессионального развития описана в работах Л. И. Анцыферовой, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, Е. А. Могилевкина и др. Авторы отмечают, что преодоление личностных и профессиональных кризисов определяет дальнейшую жизнь человека и является условием личностного роста.

Особую актуальность исследования кризисных переживаний студентов, по мнению И. А. Курусь, «приобретают в связи с наложением ряда кризисов: кризисов идентичности и перехода к взрослости с биографическими кризисами. Значительное изменение социальной ситуации развития студентов, новые формы и требования учебной деятельности в вузе, новый учебный коллектив, ситуация экзаменационной сессии являются сильнейшим стрессовым фактором, усиливающим имеющиеся кризисные переживания» [1, с. 98]. Рост интереса к этой теме подтверждается увеличением количества исследований и указанием значимости анализа переживаний в изучении факторов социально-психологической адаптации студентов и учебной мотивации студентов [2].

Понятие «переживание» как характеристика сознания раскрывалось в работах

Л. С. Выготского, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, М. Г. Ярошевского, А. Н. Леонтьева, Ф. Е. Василюка, Д. А. Леонтьева. Н. О. Садовникова отмечает, что категория переживания традиционно рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: переживание как проявление аффективной активности, проявление эмоциональной сферы; переживание как особый вид активности, который помогает человеку преодолевать жизненные ситуации, события, где результатом переживания являются изменения во внутреннем мире человека [3, с. 1329]. «Переживание – это деятельность по разрешению профессионального кризиса, в ходе которой происходит разрешение ситуации смыслового десинхрона и построение новой профессиональной перспективы. Этот процесс разворачивается в двух аспектах: во внутреннем плане переживание разворачивается посредством рефлексивного и ценностно-смыслового механизма; во внешнем плане переживание профессионального кризиса представлено стратегиями преодолевающего поведения, из которых лишь конструктивные стратегии преодоления обеспечивают психологическое благополучие личности и ее профессиональную самореализацию» [3, с. 1332].

Б. Г. Мещеряков и Г. И. Соболев, опираясь в исследовании на идеи Л. С. Выготского о переживании как «единице анализа», «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, – переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, – с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании», пришли к выводу о том, что «переживания первокурсника относительно проблем, которые первоначально стояли особенно остро, будут заметно снижаться по мере приобретения ими опыта и выработки успешной стратегии поведения в новой ситуации» [2, с. 57–58].

Несмотря на значительную теоретическую разработанность категории переживания, эмпирических исследований кризисных переживаний в юношеском возрасте и их специфики относительно профессиональных кризисов

мало. Одним из таких исследований, направленных на анализ кризисов и кризисных переживаний студентов на начальном этапе обучения в вузе, являются работы И. А. Курусь. Автор подчеркивает, что кризисные переживания первокурсников связаны с особенностями социальной ситуации. «Одной из важных проблем является приспособление к новой системе обучения с большими, по сравнению со школой, нагрузками.... Многие из них являются приезжими: меняя место жительства, они лишаются поддержки родителей, поэтому вынуждены раньше начинать самостоятельную жизнь: устраиваться на работу, чтобы обеспечить себя, вследствие чего им может не хватать времени на учебу» [4, с. 72]. «Для студентов первого курса актуальной является ситуация конфликта наиболее важных потребностей и целей (общепсихологический признак кризиса), которая выражается в желании показывать высокие результаты в учебной деятельности и в то же время реализовать потребности в общении, внеучебном досуге. Одним из ведущих также является кризис идентичности, являющийся нормативным для данного возраста» [1, с. 99]. «Для преодоления этого кризиса студенты склонны использовать стратегии бегства-избегания, конфронтации и принятия ответственности для того, чтобы справиться с возникающими переживаниями» [1, с. 102].

По мнению И. А. Курусь, «ведущими факторами, которые содержат в себе сочетание разных типов кризисов (биографических, идентичности и вхождения во взросłość) являются:

1) общее состояние кризиса включает переживания недостаточной осмысленности жизни, разрыв между временными перспективами прошлого, настоящего и будущего, страх выходить во взрослый мир, переживания, связанные с кризисом идентичности;

2) оценка выбранной специальности включает нежелание учиться, разочарование в выбранной профессии, трудности включения в профессиональное сообщество;

3) трудности адаптации к учебной деятельности отражают проблемы в распределении времени между различными сферами

деятельности, ситуацию конфликта наиболее важных потребностей;

4) недостаток социальной поддержки содержит переживания отрыва от друзей и поддержки семьи» [5, с. 90].

Исследование особенностей переживания профессионального кризиса у студентов-психологов, реализованное Я. С. Сунцовой и Е. А. Ивановой, выявило «большую выраженность кризиса у студентов-психологов со средне-низким уровнем выраженности компонентов экзистенциальной исполненности. Они имеют более слабые представления о связи событий своей жизни, в большей степени склонны не замечать в своем прошлом существенных событий, полезных с точки зрения настоящего и будущего («кризис нереализованности»); более выраженные переживания относительно бесперспективности профессионального роста, гарантии скучной жизни («кризис бесперспективности»); испытывают большие затруднения в построении жизненных программ, путей самореализации в новых возможных ролях («кризис опустошенности»); конфликт (невозможность совмещения) одинаково важных потребностей и целей в жизни («общепсихологический кризис»)» [6, с. 82].

Связь профессиональных кризисов и уровня усилий его преодоления на этапе профессионального обучения обнаружена в исследовании Д. О. Бузиной. Так, «в «кризисной» группе были выявлены наиболее выраженные признаки кризисов с преобладанием кризиса идентичности. У них наблюдались сомнения в выбранной профессии, неуверенность в своих способностях и навыках, отсутствие желания принимать любые решения, связанные с реализацией в профессии, устойчивым желанием переложить ответственность на более опытных коллег. Они считают себя ограниченными в возможностях личностного и профессионального развития, совершенствования необходимых профессиональных знаний и навыков, неспособными к достижению высоких результатов в профессиональной реализации. Их отличает высокий уровень тревоги, беспокойства, усталости, чувство неудовлетворенности собой и безнадежности сложившейся

ситуации. В «благополучной» группе интенсивность кризисных переживаний у студентов средняя (наиболее выражены признаки кризиса нереализованности), у них наблюдается удовлетворенность учебной деятельностью, успешная адаптация, конструктивный выбор профессии и стрессоустойчивость» [7].

В. Р. Манукян, описывая содержание кризиса профессионального развития, отмечала, что «одним из ведущих переживаний студентов являются трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни (учеба, общение, отдых, работа и т. п.), что отражает сложности самоорганизации и множественность направлений развития в данном возрасте. В «благополучной группе» переживания студентов связаны с полнотой жизни и стремлением к самореализации и дополняются средне-выраженным внутренним конфликтом и желанием реализовать несколько значимых потребностей, целей и ощущением усталости. В группе с более выраженными кризисными переживаниями указанные трудности комбинируются с интенсивными переживаниями неопределенности и непредсказуемости будущего и собственной некомпетентности. В переживаниях третьекурсников уже проступают черты «кризиса пятикурсника» – переживание неопределенности и непредсказуемости будущего и собственной компетентности» [8, с. 111–112]. «Личностными факторами, обусловливающими возникновение и интенсивность кризиса, являются «самоуважение и самопринятие, креативность и открытость опыту, компетентность во времени», копинг «положительная переоценка». Большое значение имеют и факторы профессионального выбора и обучения: обдуманный и серьезный выбор профессии на этапе кризиса профессионального самоопределения, самореализации в процессе обучения в вузе, наличие профессионального плана получения дополнительного образования» [8, с. 115].

Исследования «статуса понятия «переживания в деятельности» на выборке студентов 1-го курса московского вуза выявили, что они не являются ни чертами, устойчиво присущими личности вне зависимости от ситуаций, ни состояниями,

изменяющимися во времени. Переживания удовольствия, смысла, усилия и пустоты оказываются предсказуемо связанными с характеристиками мотивации, ответственности и психологического благополучия» [9, с. 55].

Обобщая результаты исследований содержания и интенсивности кризисных переживаний студентов вуза, следует отметить, что была прослежена связь выраженности кризисных переживаний студентов с низкой учебной мотивацией, общей пассивностью и избеганием социальных контактов.

Об актуальности изучения социально-психологических факторов повышения учебной мотивации студентов, изучающих физику, свидетельствует возрастающее в последние годы количество психологических и педагогических исследований. Эти работы направлены на поиск эффективных технологий и средств формирования мотивации. Так, данные анкетирования, реализованного Е. Л. Казаковой, Е. В. Мошкиной, О. В. Сергеевой, Е. В. Тихомировой, подтверждают мнения других исследователей о том, что «для усиления мотивации обучающихся целесообразно привлекать их к научно-исследовательской деятельности в той или иной форме, начиная уже с первого курса. Также одним из значимых факторов является личностные и профессиональные качества преподавателя физики высшей школы» [10, с. 19]. Востребованность разработки психолого-педагогического сопровождения учащихся, направленной на формирование учебной мотивации, подтверждается работой О. В. Ведута, раскрывающей кризисные периоды становления учебной мотивации студентов средних профессиональных учебных заведений технического профиля (ссузах) [11].

Несмотря на возрастающий интерес педагогов и психологов к проблеме учебной мотивации студентов технических специальностей в целом и направления «Физика» в частности, научных исследований личностных и психологических особенностей студентов данной сферы пока очень мало. «Наблюдается несоответствие между тем, что технические специальности и программы подготовки специалистов являются наиболее приоритетными в сложившейся

социально-экономической ситуации страны, и низкой мотивацией выпускников к профессиям, связанным с физикой» [12, с. 42].

Предмет исследования – связь кризисных переживаний и учебной мотивации студентов направления «Физика».

Цель исследования – изучить связь кризисных переживаний, профессиональных ценностей и учебной мотивации студентов направления «Физика» Сургутского государственного университета.

На основе теоретического исследования было сформулировано предположение о связи кризисных переживаний с карьерными ценностями и учебной мотивации студентов направления подготовки «Физика», для подтверждения которого было реализовано эмпирическое исследование.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Характеристика испытуемых. В исследовании связи кризисных переживаний и мотивации обучения приняли участие четыре естественные группы студентов четырех курсов направления «Физика» кафедры экспериментальной физики Сургутского государственного университета. Общая выборка включала 31 испытуемого, мотивированного и включенного в учебную деятельность в возрасте 18–24 лет, 21 юношу и 10 девушек.

Методики исследования

1. «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В. Р. Манукян направлена на изучение психологического содержания и интенсивности переживания кризисов взрослого периода и построена с учетом психобиографического подхода к развитию личности взрослого человека, который учитывает влияние биографического и онтогенетического контекстов, а также личностных факторов. Анкета позволяет выявить индивидуальную структуру кризисного переживания, выделить ведущие признаки, определяющие характер переживания кризиса, классифицировать кризис по типу и обозначить направления психологической помощи. Опросник включает 24 пункта, структурированных следующим образом: кризис нереализованности, кризис

бесперспективности, кризис опустошенности, общепсихологический признак кризиса, кризис идентичности, кризис вхождения во взрослость [13, с. 304–305]. Полученные результаты позволяли определить уровень выраженности кризисных переживаний по каждому параметру.

2. Методика «Мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной, в которой выделены три шкалы: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность), овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [14, с. 433].

3. Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (модифицированный вариант опросника для студентов, авторы А. С. Новгородов, Е. А. Могилёвкин, 2009), которая включает восемь карьерных ориентаций: менеджмент, профессиональная компетентность, вызов, служение, автономия, стабильность, интеграция стилей жизни, предпринимательство [15].

Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики: корреляционный анализ по критерию Спирмена, факторный анализ с использованием метода вращения Варимакс. Все процедуры выполнялись при помощи статистического пакета программ IBS SPSS 23.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Исследование связи кризисных переживаний, карьерных ориентаций и мотивации студентов-физиков реализовывалось с помощью метода психологического измерения (пакета психодиагностических методик) и методов математической статистики.

На первом этапе анализа результатов были описаны особенности кризисов и кризисных переживаний общей выборки студентов и их специфика на каждом курсе обучения. Оценка интенсивности кризисных переживаний студентов проводилась на основе результатов применения квартильного метода определения высоких и низких значений кризисных событий и переживаний, представленной в работе Д. О. Бузиной [7]. В табл. 1 показано распределение высоких, средних и низких

Распределение интенсивности кризисных переживаний студентов, %

Таблица 1

Кризисы и кризисные переживания	Уровень	Выборка	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Кризис нереализованности	Высокий	17	22	25	13	10
	Средний	41	56	50	25	40
	Низкий	42	22	25	62	50
Кризис бесперспективности	Высокий	19	11	25	25	20
	Средний	45	56	75	50	20
	Низкий	36	33	0	25	60
Кризис опустошенности	Высокий	13	22	25	0	10
	Средний	52	44	50	50	60
	Низкий	35	33	25	50	30
Общепсихологический признак кризиса	Высокий	23	33	0	38	10
	Средний	42	22	50	25	70
	Низкий	35	45	50	37	20
Кризис идентичности (самоопределения)	Высокий	26	44	0	50	0
	Средний	42	44	50	13	70
	Низкий	32	12	50	37	30
Кризис вхождения во взрослую жизнь	Высокий	3	12	0	0	0
	Средний	35	44	75	38	10
	Низкий	62	44	25	62	90

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

значений интенсивности кризисных переживаний студентов направления «Физика».

В общей выборке студентов наиболее выраженными являются переживания, связанные с кризисом самоопределения в юности (высокий уровень интенсивности у 26 % и средний уровень у 42 % студентов) и общепсихологическими признаками кризиса (высокий уровень у 23 %). Эти студенты сталкиваются с трудностями в осознании своей идентичности и переживании кризисных ситуаций, характерных для периода взросления. Также значительная доля студентов демонстрирует средний уровень выраженности таких переживаний, как бесперспективность (45 %), опустошенность (52 %) и кризис самоопределения (42 %), что указывает на умеренную сложность этих аспектов для большинства студентов. Таким образом, содержание кризисных переживаний студентов связано с вопросами самоопределения, переживаниями неопределенности настоящего и будущего, характерными для юношеского возраста.

Анализ специфики кризисных переживаний студентов на каждом курсе показал следующее. У студентов первого курса наиболее выражены кризисные переживания, связанные с общепсихологическими признаками кризиса (высокий уровень у 33 %), кризисом самоопределения в юности (высокий уровень у 44 %) и кризисом вхождения во взрослую жизнь (средний уровень у 44 %). Первокурсники испытывают трудности с адаптацией к новым условиям, поиском своей идентичности и осознанием ответственности из-за перехода во взрослую жизнь. 56 % процентов студентов демонстрируют средний уровень кризисных переживаний в категориях нереализованности, бесперспективности и опустошенности, что указывает на умеренную выраженность данных переживаний в большинстве случаев. Следовательно, ключевыми кризисными зонами первокурсников являются вопросы самоопределения и адаптации к изменениям, связанными с переходом на новый этап жизненного пути и адаптацией к новым образовательным условиям.

Среди студентов второго курса наиболее явными являются кризисные переживания из-за нереализованности, бесперспективности и опустошенности – высокий уровень интенсивности этого кризиса выявлен у 25 % выборки. Значительная часть студентов демонстрирует средний уровень по всем кризисным характеристикам, наиболее выражены кризисы бесперспективности (75 %) и вхождения во взрослую жизнь (75 %). Кризис самоопределения в юности и общепсихологические признаки кризиса имеют средний или низкий уровень проявления у большинства студентов. Они уже адаптировались к новым требованиям обучения в вузе. Таким образом, на втором курсе основной акцент кризисных переживаний приходится на неопределенность целей и ощущение внутренней пустоты, другие переживания выражены в меньшей степени.

У студентов третьего курса лидирующими кризисными переживаниями являются кризис самоопределения в юности (50 %) и общепсихологический признак кризиса (38 %). Высокие показатели выраженности кризиса самоопределения в юности свидетельствуют о проблемах с поиском собственной идентичности и установлением жизненных ориентиров. Этот кризис является нормативным для данного возрастного периода. Переживания кризиса бесперспективности выражено в средней степени у 50 % студентов, что подтверждает наличие определенных трудностей в восприятии будущего, однако эти переживания не достигают высокого уровня у большинства. У 25 % студентов наблюдается высокий уровень кризиса бесперспективности, что свидетельствует о переживаниях, связанных с отсутствием уверенности в будущем. Кризис вхождения во взрослую жизнь выражен в меньшей степени – у 62 % студентов отмечен низкий уровень. Следовательно, для студентов третьего курса характерна проблема самоопределения и наличие общепсихологических признаков кризиса, в отличие от других переживаний.

Среди студентов четвертого курса наиболее явным выступает кризис опустошенности

(60 %). Это свидетельствует о том, что значительная часть студентов переживает чувство пустоты и отсутствия перспектив из-за приближения окончания обучения и неопределенности относительно будущего. Кризис самоопределения в юности и общепсихологические признаки кризиса имеют выраженность в среднем уровне у 70 % студентов. У большинства студентов проявляются определенные трудности в поиске личной идентичности и преодолении возрастных кризисов, что связано с переходом ко взрослой жизни и ожиданиями от нее. Лишь 10 % студентов проявляют высокий уровень кризиса нереализованности. Следовательно, проблемы самореализации затрагивают незначительную часть студентов. В целом на четвертом курсе наблюдается значительная преобладание студентов с низким уровнем кризисных переживаний, что может быть вызвано окончанием учебного процесса и преодолением кризиса идентичности. Однако кризис бесперспективности и опустошенности затронул довольно широкую группу студентов, что указывает на наличие определенных трудностей в построении и реализации сценария профессиональной жизни и восприятия будущего.

Теоретический анализ кризисных переживаний студентов показал, что их содержание определяется целями и ценностями личности. На втором этапе обработки и анализа данных были изучены особенности профессиональ-

ных ценностей и карьерных ориентаций студентов-физиков. Анализ результатов обработки данных общей выборки студентов позволил выделить следующую иерархию карьерных ориентаций студентов и их особенности на каждом курсе обучения (табл. 2).

На первое место выходит якорь стабильности (7,14 балла). Студенты предпочитают следовать устоявшимся порядкам в своей жизни и профессиональной карьере. Для них важным аспектом является сохранение стабильности в месте учебы и проживания. Они акцентируют внимание на создании уверенности в будущем, стремятся к постепенному и последовательному развитию своих профессиональных навыков и умений. Они успешно распределяют свое время между учебой и внеучебными занятиями. Кроме того, они демонстрируют умения в области тайм-менеджмента, стремясь к гармоничному распределению времени между различными сферами жизни для поддержания ощущения стабильности и предсказуемости. Их карьерные планы связаны с выбором устойчивых структур – крупных корпораций. На второе место выходит якорь интеграции стилей жизни (7,12 балла). Студенты стремятся к гармоничному сочетанию различных аспектов своей жизни. Они уделяют внимание учебе, общению с друзьями, увлечениями и хобби. При этом студенты осознают, что достижение выдающихся результатов в одной сфере может

Таблица 2
**Иерархия карьерных ориентаций студентов направления «Физика»
 (средние значения, баллы)**

Карьерная ориентация	Общая выборка	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Менеджмент	5,32	5,61	4,5	5,31	5,4
Профессиональная компетентность	6,24	5,3	5,56	6,15	7,42
Автономия	5,79	5,41	7,25	6,18	5,22
Служение	4,94	5,44	4,62	4,68	4,82
Вызов	4,34	5,47	2,5	4,09	4,25
Предпринимательство	5,59	5,91	5,56	4,96	5,82
Стабильность	7,145	7	7,18	7,62	6,87
Интеграция стилей жизни	7,12	6,72	7,75	7,4	6,97
Профессиональная мотивация	5,81	5,86	5,61	5,8	5,85

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

быть сложным, но для них важно уделять равное внимание разным аспектам своей жизни, что может стать причиной кризисных переживаний. На третье место выходит якорь профессиональной компетентности (6,24 балла). Студенты нацелены на достижение высокого уровня квалификации в своей области и статуса мастера. Они стремятся стать специалистами с уникальными профессиональными знаниями и навыками, востребованными обществом и бизнесом, и развиваются свои профессионально важные качества. Сочетание якоря стабильности и профессиональной компетентности является классическим, они не противоречат, а дополняют друг друга. Якоря службы (4,94 балла) и вызова (4,94 балла) являются незначимыми для студентов и занимают два последних места.

Для студентов 1-го курса наиболее значимыми являются якоря стабильности (7 баллов), интеграции стилей жизни (6,72 балла) и предпринимательства (5,19 балла). Такое сочетание ведущих якорей является неклассическим. Для студентов важно иметь стабильность и уверенность в учебе и будущей работе, но при этом они заинтересованы в создании собственного дела или проекта, что не сможет гарантировать им устойчивость и уверенность. Наименее важными являются якоря автономии (5,41 балла) и профессиональной компетентности (5,3 балла). Студенты меньше всего ориентируются на возможность проявления самостоятельности, инициативности, независимости и достижения высокого профессионализма при построении карьеры.

На втором курсе обучения наиболее существенными для студентов являются якоря интеграции стилей жизни (7,75 балла), автономии (7,25 балла) и стабильности (7,18 балла). Такое сочетание ведущих якорей является неклассическим, они противоречат друг другу. Для студентов важны стабильность и уверенность, но при этом каждый ориентируется на возможность проявления самостоятельности, инициативности и независимости в учебе и будущей работе.

На третьем курсе обучения наиболее важными для студентов являются якоря стабиль-

ности (7,62 балла), интеграции стилей жизни (7,4 балла) и автономии (6,18 балла). Такое сочетание ведущих якорей является неклассическим. Для студентов важно иметь стабильность и уверенность в учебе и будущей работе, они ориентируются на возможность проявления самостоятельности, инициативности и независимости в учебе и будущей работе, но это не может гарантировать им уверенность и устойчивость.

На четвертом курсе обучения наиболее ключевыми являются якоря профессиональной компетентности (7,42 балла), интеграции стилей жизни (6,97 балла) и стабильности (6,87 балла). Такое сочетание ведущих якорей является классическим, они дополняют друг друга. Такие результаты говорят о том, что студенты ориентированы на профессиональное развитие в рамках одной организации, развитие своих профессионально важных качеств и согласование всех сфер жизни.

На третьем этапе анализа результатов психоанализа был изучен характер учебной мотивации студентов направления «Физика». Обобщение результатов выборки студентов выявило преобладание мотивации приобретения знаний (46 % студентов). Эти студенты ориентированы на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, расширение своего кругозора в широком спектре знаний. Мотивация 33 % студентов направлена на получение диплома. У них наблюдается формальное отношение к учебным занятиям, низкая вовлеченность в учебный процесс, задача приобрести диплом становится средством достижения других, более важных жизненных целей. Лишь у 21 % студентов мотивация на овладение профессией. Для этих студентов важно в процессе обучения в вузе не только приобрести профессиональные умения и навыки, но и развивать свои профессионально важные качества, выстроить план профессионального развития. Данные подтверждаются результатами ранее реализованного исследования, в рамках которого было определено, что «ведущим мотивом выбора обучения в вузе по направлению «Физика» являются возможность найти перспективную

работу после окончания вуза и желание работать в крупных нефтегазовых предприятиях города и региона» [12, с. 49].

Детальный анализ распределения видов учебной мотивации и их различных сочетаний общей выборки студентов-физиков и данные на каждом курсе студентов представлены в табл. 3. В ходе обработки результатов были выделены группы студентов с преобладанием различных видов мотивации. Первая группа включает студентов, у которых доминируют сразу два вида мотивации: приобретение знаний и овладение профессией. Остальные группы объединяют студентов с преобладанием одного из видов мотивации: приобретения знаний, овладения профессией или получения диплома. Для последующего анализа были рассчитаны процентные соотношения студентов, относящихся к каждой из указанных групп.

Анализ распределения учебной мотивации общей выборки студентов показал, что у 56 % студентов преобладает мотивация приобретения знаний, 3 % студентов ориентированы на профессию и 19 % – на получение диплома. Данные методики позволяют не только определить то, на что направлена мотивация студентов, но и оценить адекватность выбранной профессии студентов. Об адекватном выборе профессии свидетельствует значимость для студентов одновременно двух видов мотивации – приобретения знаний и овладения профессией. Всего у 19 % студентов преобладают оба вида мотивации, они любознательны, стремятся к приобретению профессиональных знаний и знаний в области физики в целом, а также

стремятся сформировать профессионально важные качества. Следовательно, эти студенты осознанно подошли к выбору профессии и направления обучения в вузе, учитывали свои способности и потребности рынка труда, а также удовлетворены профессией.

Дополнительно были рассмотрены особенности учебной мотивации студентов на каждом этапе обучения. Мотивация приобретения знаний преобладает у студентов 1, 3 и 4-го курсов. Наибольшее количество таких студентов 3-го курса – 87 %, 4-го курса – 70 %, что свидетельствует об успешной адаптации студентов к учебному процессу в вузе, включенности в процесс присвоения профессиональных знаний и навыков, преодолении кризиса начала обучения. У 78 % студентов 1-го курса также наблюдается мотивация приобретения знаний.

Процент студентов с осознанным выбором профессии и удовлетворенностью им, ориентированной на приобретение знаний и овладение профессией снижается с каждым курсом: у студентов 3-го курса – 13 %, 4-го курса – 10 %. На завершающем этапе обучения в вузе студенты уже нацелены на выполнение выпускной квалификационной работы и поиск необходимого материала. Высокий процент студентов, ориентированных на приобретение знаний на начальном обучении в вузе, может быть вызван сложностью осваиваемой науки физики и необходимостью дополнительных занятий и времени для восполнения необходимых знаний. Мотивация студентов 2-го курса распределилась поровну: 50 % студентов утвердились в правильности выбранной профессии и направлены на активное ее

Распределение видов учебной мотивации студентов, %

Преобладание мотивации	Общая выборка	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Приобретение знаний	56	56	0	74	60
Получение диплома	19	11	50	0	30
Овладение профессией	3	11	0	0	0
Приобретение знаний и овладение профессией	19	22	50	13	10
Другое	3	0	0	13	0

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

освоение, развитие своих профессионально важных качеств, 50 % студентов конфликт выбора сфер между профессиональной и личной жизнью разрешили в сторону личных интересов и ориентированы на формальное получение диплома.

На завершающем этапе исследования обработка эмпирических данных проводилась методами математической статистики. Корреляционный анализ взаимосвязи учебной мотивации и профессиональных ценностей студентов позволил выделить следующие тенденции (табл. 4).

Мотивация получения знаний коррелирует с карьерными ориентациями: профессиональной компетентностью (0,584), интеграцией стилей жизни (0,528), вызовом (0,437) и менеджментом (0,386). Студенты, стремящиеся к знаниям, склонны к саморазвитию, управлению своей карьерой и интеграции работы с другими аспектами жизни. Они ищут возможности для развития и готовы принимать вызовы. Мотивация овладения профессией связана с интеграцией стилей жизни (0,598), стабильностью (0,531), профессиональной компетентностью, менедж-

ментом, вызовом и служением. Это означает, что студенты, ориентированные на овладение профессией, стремятся к стабильности, профессиональному мастерству и выполнению управлеченческих функций, а также готовы к служению и принятию вызовов. Мотивация получения диплома коррелирует с интеграцией стилей жизни. Для этих студентов важно, чтобы их образование способствовало гармоничной интеграции работы и личной жизни.

Для достижения поставленной цели исследования был проведен факторный анализ результатов психодиагностических методик с помощью программы SPSS с использованием метода вращения Варимакс. Проведенный факторный анализ позволил выделить три значимых фактора (процент дисперсии более 50 %), которые отражают особенности мотивации студентов и их личностные характеристики в зависимости от доминирующего типа мотивации (табл. 5).

Первый фактор отражает особенности студентов с преобладанием мотивации приобретения знаний. Включенные в этот фактор показатели – профессиональная мотивация (0,924),

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи учебной мотивации и карьерными ориентациями студентов

Корреляции													
Учебная мотивация		M1_Получение знаний	M2_Овладение профессией	M3_Получение диплома	Менеджмент	Профессиональная компетентность	Автономия	Служение	Вызов	Предпринимательство	Стабильность	Интеграция стиля жизни	
Спирмена ρ_s	M1 Получение знаний	КК	1,0	0,349	0,323	0,386*	0,584**	-0,134	0,147	0,437*	0,185	0,171	0,528**
		Знач.	-	0,054	0,076	0,032	0,001	0,472	0,431	0,014	0,319	0,359	0,002
		N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	M2 Овладение профессией	КК	0,349	1,0	0,316	0,408*	0,461**	-0,051	0,358*	0,366*	0,284	0,531**	0,598**
		Знач.	0,054	-	0,084	0,023	0,009	0,784	0,048	0,043	0,122	0,002	0,0
		N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	M3 Получение диплома	КК	0,323	0,316	1,000	0,294	0,318	-0,006	0,276	0,122	0,326	0,214	0,431*
		Знач.	0,076	0,084	-	0,109	0,081	0,973	0,133	0,514	0,074	0,248	0,016
		N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). Составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

Таблица 5

Результаты факторного анализа

Мотивации получения знаний	Мотивации получения знаний и мотивации овладения профессией	Мотивации получения диплома
Профессиональная мотивация (0,924)	Кризис вхождения во взрослую жизнь (0,991)	Профессиональная мотивация (0,985)
Менеджмент (0,916)	Общепсихологические признаки кризиса (0,933)	Кризис бесперспективности (0,906)
Предпринимательство (0,916)	Кризис опустошенности (0,888)	Служение (0,875)
Служение (0,750)	Служение (0,876)	Гибкость (0,870)
Стабильность (0,730)	Кризис бесперспективности (0,867)	Менеджмент (0,851)
Интеграция стилей жизни (0,649)	Кризис самоопределения (0,786)	Автономия (0,791)
Профессиональная компетентность (0,626)	Автономия (0,760)	Самостоятельность (0,757)
	Менеджмент (0,751)	Вызов (0,688)
	Кризис нереализованности (0,607)	

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

менеджмент (0,916), предпринимательство (0,916), служение (0,750), стабильность (0,730), интеграция стилей жизни (0,649) и профессиональная компетентность (0,626) – указывают на высокую ориентированность этих студентов на развитие профессиональных навыков, устойчивость, организованность и стремление к социальной значимости своей деятельности, что делает их вовлеченными и стабильными участниками учебного процесса.

Особый интерес представляет второй фактор, в который включены студенты с преобладанием сочетания мотивации приобретения знаний и овладения профессией. Однако у студентов данной группы выявлено множество признаков кризисных состояний, таких как высокий уровень кризиса вхождения во взрослую жизнь (0,991), общепсихологические признаки кризиса (0,933), кризиса опустошенности (0,888), кризиса бесперспективности (0,867), кризиса самоопределения (0,786), кризиса нереализованности (0,607). Эти проявления указывают на значительную внутреннюю напряженность и высокие требования к себе, что создает риски эмоционального благополучия. Также в данный фактор включаются такие характеристики, как служение (0,876), автономия (0,760), менеджмент (0,751). Эти студенты могут быть склонны к глубокому анализу своего профессионального пути, а их

кризисные состояния связаны с высокой степенью самокритичности и стремлением к совершенству.

Третий фактор описывает студентов с преобладанием мотивации получения диплома. Он включает такие характеристики, как профессиональная мотивация (0,985), кризис бесперспективности (0,906), служение (0,875), гибкость (0,870), менеджмент (0,851), автономия (0,791), самостоятельность (0,757) и вызов (0,688). Несмотря на высокий уровень профессиональной мотивации, у студентов обнаружены выраженные кризисные состояния. Вероятно, такие студенты чаще ориентированы на минимальное выполнение требований для достижения конечной цели – получения диплома, что снижает их вовлеченность и удовлетворенность образовательным процессом.

Отдельного внимания заслуживают результаты факторного анализа, выявившего взаимосвязь между кризисными переживаниями и мотивацией. Наиболее «благополучную» группу составили студенты с доминированием мотивации получения знаний, демонстрирующие высокую профессиональную мотивацию и выраженные карьерные ориентации менеджмента и предпринимательства, что сочетается с отсутствием явных признаков кризисных переживаний. Напротив, студенты с внутренней мотивацией (ориентированные

одновременно на получение знаний и овладение профессией) обнаружили парадоксальное сочетание профессиональной вовлеченности с кризисными состояниями вхождения во взрослую жизнь, опустошенности и общепсихологическими признаками кризиса, что может говорить о глубинных личностных противоречиях в процессе профессионального становления. Третья группа – студенты с мотивацией получения диплома, – несмотря на формально высокие показатели профессиональной мотивации, продемонстрировала устойчивую связь с кризисом бесперспективности и карьерные ориентации, не соотносящиеся с профессиональной деятельностью в их сфере (гибкость, автономия), что может указывать на неосознанный характер профессионального выбора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты исследования и математическая обработка данных трех методик свидетельствуют о наличии корреляционной связи учебной мотивации студентов направления «Физика» с их карьерными ориентациями. У студентов с мотивацией получения знаний профессиональные ценности связаны с развитием профессиональной компетентности, интеграцией стилей жизни, вызова и менеджмента, студенты с мотивацией овладения профессией ориентированы на интеграцию стилей жизни, стабильность, профессиональную компетентность, для студентов, направленных на получение диплома, значимой является интеграция стилей жизни.

Характер связи кризисных переживаний и учебной мотивации студентов-физиков оказался противоречивым и требует дополнительного исследования. В отличие от данных реализованных ранее исследований, было выявлено, что наиболее выраженные и интенсивные кризисные переживания наблюдаются в группе студентов мотивированных, осознанно выбравших профессию и удовлетворенных этим выбором. У них наблюдаются переживания кризиса вхождения во взрослую жизнь, общепсихологические признаки

кризиса, опустошенности, бесперспективности, самоопределения и нереализованности. Эти проявления указывают на значительную внутреннюю напряженность и высокие требования к себе, что создает риски для их эмоционального благополучия. У студентов с преобладанием мотивации получения диплома выявлены переживания кризиса бесперспективности. У студентов с преобладанием мотивации приобретения знаний кризисные переживания не превышают средних значений.

Были определены особенности кризисных переживаний студентов на разных курсах обучения в вузе. На первом курсе доминируют кризис самоопределения и общепсихологические признаки кризиса, что связано с процессом адаптации к новой образовательной среде. На втором курсе на первый план выходят переживания бесперспективности (75 % со средним уровнем), нереализованности и опустошенности (25 % с высоким уровнем), при этом острота кризиса самоопределения несколько снижается. Третий курс характеризуется пиком кризиса самоопределения (50 % с высоким уровнем) и сохранением переживаний бесперспективности (25 %), что связано с профессиональными сомнениями и необходимостью выбора дальнейшего пути. На четвертом курсе преобладают чувства опустошенности, бесперспективности, а также кризис самоопределения и общепсихологические признаки кризиса, обусловленные неопределенностью после окончания вуза и страхом перед будущим. Следовательно, интенсивность кризисных переживаний несколько снижается к старшим курсам, их характер смещается в сторону переживаний профессиональной нереализованности.

Интенсивность кризисных переживаний студентов и проблемы поддержания учебной мотивации могут стать значительным препятствием успешного обучения в вузе, развития профессионально важных качеств личности будущих профессионалов-физиков и трудностей построения профессионального сценария. Эти психологические проблемы студентов данного направления

требуют дополнительного изучения, разработки и реализации программы психологического сопровождения студентов для стабилизации их эмоционального состояния, снижения уровня напряженности и осознанного

профессионального развития. Реализация программы приведет к повышению внутренней вовлеченности студентов и формированию интереса к образовательному процессу и профессии.

Список источников

1. Курусь И. А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и копинг-стратегий у студентов 1-го курса // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 98–104.
2. Мещеряков Б. Г., Соболев Г. И. Операционализация социально-психологической адаптации студентов // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 1. С. 56–64.
3. Садовникова Н. О. Переживание как деятельность по разрешению профессионального кризиса личности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–6. С. 1328–1332.
4. Курусь И. А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и направленности временной перспективы у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Образование и наука. 2016. № 2. С. 68–79.
5. Курусь И. А. Содержание переживания кризисных ситуаций у студентов первого курса // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1. С. 87–91.
6. Сунцова Я. С., Иванова Е. А. Особенности переживания кризиса профессиональной идентичности студентами-психологами с разным уровнем экзистенциальной исполненности // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 2. С. 79–83.
7. Бузина Д. О. К вопросу о кризисах профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6.
8. Манукян В. Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 4. С. 109–117.
9. Клейн К. Г., Леонтьев Д. А., Костенко В. Ю. и др. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 47–57.
10. Казакова Е. Л., Мошкина Е. В., Сергеева О. В. и др. Анализ формирования мотивации студентов к изучению физики в современных условиях // Открытое образование. 2022. Т. 26, № 3. С. 19–29. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-4-19-29>.
11. Ведута О. В. Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации студентов // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 395. С. 198–203.
12. Плеханова Н. П., Усаева Н. Р. Профессиональное самоопределение выпускников сургутской школ
13. Golovey L. A., Danilova M. V., Rykman L. V. et al. Professionalnoe razvitiye lichnosti: nachalo puti.
14. Kurus' I. A. Correlation of crises, crisis experiences and coping strategies of first-year students. *Siberian Pedagogical Journal*. 2017;(2):98–104. (In Russ.).
15. Mescheryakov B. G., Sobolev G. I. Operationalization of social and psychological adaptation in students using the concept of emotional experience. *Cultural-Historical Psychology*. 2010;6(1):56–64. (In Russ.).
16. Sadovnikova N. O. Experience is activity to delivery professional crisis of the person. *Fundamental Research*. 2015;(2–6):1328–1332. (In Russ.).
17. Kurus I. A. Correlation of crises, crisis experiences and orientation of time perspective at the initial stage of training in higher education institution. *Education and Science Journal*. 2016;(2):68–79. (In Russ.).
18. Kurus I. A. Content of emotional experience of the first-year students in crisis situations. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2016;(1):87–91. (In Russ.).
19. Suntsova Ya. S., Ivanova Ye. A. Features of experiencing the crisis of professional identity by psychology students with different levels of existential fulfillment. *Obshchestvo: sotsiologiya, psichologiya, pedagogika*. 2021;(2):79–83. (In Russ.).
20. Buzina D. O. On the issue of professional development crises at the stage of higher professional education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2023;11(6). (In Russ.).
21. Manukyan V. R. Psychological content and genesis factors of professional development crisis among students of higher education institutions. *Psychological Science and Education*. 2011;16(4):109–117. (In Russ.).
22. Klein K. G., Leontiev D. A., Kostenko V. Yu. et al. Experiences in different activities: Temporal dynamics and construct validity. *Psychological Science and Education*. 2019;24(5):47–57. (In Russ.).
23. Kazakova E. L., Moshkina E. V., Sergeeva O. V. et al. Analysis of students' motivation formation to study physics in modern conditions. *Open Education*. 2022;26(3):19–29. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-4-19-29>. (In Russ.).
24. Veduta O. V. Motivation crises and crisis-mediated model of students' educational motivation formation. *Tomsk State University Journal*. 2015;(395):198–203. (In Russ.).
25. Plekhanova N. P., Usaeva N. R. Professional self-determination of graduates of Surgut schools and students of the field of "Physics". *Education Management Review*. 2023;13(11–2):40–51. (In Russ.).

References

- и студентов направления «физика» // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 11–2. С. 40–51.
13. Головей Л. А., Данилова М. В., Рыкман Л. В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути : эмпирическое исследование. СПб. : Нестор-История, 2015. 333 с.
14. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
15. Могилёвкин Е. А., Новгородов А. С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011. № 1. С. 61–78.
- Empirical study. St. Petersburg: Nestor-Istoriya; 2015. 333 p. (In Russ.).
14. Ilin E. P. Motivatsiya i motivy. St. Petersburg: Piter; 2002. 512 p. (In Russ.).
15. Mogilevkin E. A., Novgorodov A. S. Research of the leading motives of career self-determination among students of the university. *The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service.* 2011;(1):61–78. (In Russ.).

Информация об авторе

Н. П. Плеханова – кандидат психологических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0002-8096-6547>,
plekhanova_np@surgu.ru

About the author

N. P. Plekhanova – Candidate of Sciences (Psychology), Docent;
<https://orcid.org/0000-0002-8096-6547>,
plekhanova_np@surgu.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ / RUSSIAN HISTORY

Научная статья



УДК 622.276(092)(47+57)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-2>

Трудовая биография нефтяника И. Д. Карягина: малоизвестные страницы

Виктор Петрович Карпов¹✉, Юрий Викторович Евдошенко²

¹Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия

²Издательство «Нефтяное хозяйство», Москва, Россия

Аннотация. Предмет исследования – трудовая биография Ивана Дмитриевича Карягина, заместителя народного комиссара (министра) нефтяной промышленности СССР. Биография отражает не только шаги и ступени трудовой деятельности (в отличие от профессиональной карьеры), но и различные события, обстоятельства, мотивации, связанные с профессиональной деятельностью. Авторы выясняют, каким образом выходец из обычной крестьянской семьи и деревенской глубинки оказался в эпицентре событий индустриализации СССР, стал одним из ведущих руководителей нефтяной промышленности страны, внес важный вклад в победу советского народа в Великой Отечественной войне. В статье рассмотрены обстоятельства появления И. Д. Карягина в тюменской провинции после многих лет работы в столице, определен его вклад в создание новой топливной базы СССР. Использован биографический метод исследования. Источники – документы центральных архивов РФ. Основные выводы: полуза забытый экономист-нефтяник Иван Карягин сыграл важную роль в развитии отрасли и на московском, и на тюменском этапе своей трудовой биографии.

Ключевые слова: Иван Карягин, нефтяная промышленность, план, наука, практика

Шифр специальности: 5.6.1. Отечественная история.

Для цитирования: Карпов В. П., Евдошенко Ю. В. Трудовая биография нефтяника И. Д. Карягина: малоизвестные страницы // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 27–39. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-2>.

Original article

Professional biography of oil worker Ivan D. Karygin: Little-known pages

Viktor P. Karpov¹✉, Yuri V. Evdoshenko²

¹Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Industrial University of Tyumen”/IUT, Tyumen, Russia

²Publishing House “Oil Industry”, Moscow, Russia

Abstract. The subject of the research is the professional biography of Ivan Dmitrievich Karygin, Deputy People's Commissar (Minister) of the oil industry of the USSR. Biography reflects not only the stages of work activity (as opposed to a professional career), but also various events, circumstances, motivations, associated with professional activity. The authors reveal how a person from an ordinary peasant family and rural hinterland participated in the industrialization events of the USSR, became one of the oil industry leaders, and contributed importantly to the victory in the Great Patriotic War. This article examines the circumstances of I. D. Karygin's arrival in the Tyumen province after many years of work in the capital and identifies his contribution to the creation of the USSR's new

fuel base. Using documents from the central archives of the Russian Federation, the authors employ a biographical research method. Key conclusions: the oil economist Ivan Karyagin, whose contributions have been partially neglected, was a crucial figure in the industry's evolution throughout his career in Moscow and Tyumen.

Keywords: Ivan Karyagin, oil industry, plan, science, practice

Code: 5.6.1. Russian History.

For citation: Карпов В. П., Евдошенко Ю. В. Профессиональная биография нефтяника И. Д. Карягина: малоизвестные страницы. *Северный регион: наука, образование, культура*. 2025;26(4):27–39. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-2>.

ВВЕДЕНИЕ

В Тюмени начала 1960-х гг. ученых в ранге доктора наук не было, пока не прибыли Н. Н. Ростовцев (из Ленинграда), И. В. Лебедев (из Томска) и И. Д. Карягин (из Москвы). Иван Дмитриевич Карягин (1910–1994 гг.) имел за плечами руководящие должности в Наркомате (Министерстве) нефтяной промышленности СССР, в нефтяных научных институтах и вузах страны. Сегодня его имя полузаубито. Наша цель – изучить события, обстоятельства, мотивации, связанные с профессиональной деятельностью И. Д. Карягина, выяснить, какой вклад он внес в развитие нефтяной промышленности страны, в создание Западно-Сибирского нефтегазового комплекса. Мы предположили, что появление одного из отраслевых лидеров в провинциальном зауральском городе объясняется началом освоения новой нефтегазоносной провинции СССР.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Литературы об И. Д. Карягине обнаружить не удалось, за исключением двух небольших публикаций в издании «Летопись ТюмГНГУ» (ТюмГНГУ – Тюменский государственный нефтегазовый университет) [1, 2]. Они сообщают главным образом о тюменских эпизодах трудовой биографии И. Д. Карягина, о его работе в Тюменском индустриальном институте (ТИИ). Есть упоминания об И. Д. Карягине в книге «Вуз, нефть и люди» – сборнике 1993 г., составленном к 30-летию ТИИ [3]. Именно упоминания, а не отдельная статья. Другие материалы для подготовки статьи – информация с сайтов Тюменского индустриального университета (в прошлом – ТИИ, ТюмГНГУ) и журнала «Нефтяное хозяйство» – оставляют без ответа многие вопросы о судьбе бывшего

заместителя наркома (министра) нефтяной промышленности СССР. Основными источниками информации при подготовке статьи стали документы государственных архивов: Государственного архива Российской Федерации, Российского государственного архива экономики (ГАРФ и РГАЭ). Это личные дела, автобиографии и характеристики разных лет, делопроизводственные документы, связанные с работой И. Д. Карягина.

При подготовке статьи использованы общенаучные методы – поиск, систематизация, анализ и обобщение материала. Из собственно исторических методов использован историко-биографический. Он позволил не только реконструировать многие ранее неизвестные обстоятельства и результаты деятельности И. Д. Карягина, раскрыть его влияние на ход событий, но через биографию одного из руководителей отрасли полнее представить общую картину исторических процессов в нефтяной промышленности СССР, Западной Сибири.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Начало пути

Начало биографии Ивана Карягина во многом типично для выдвиженцев сталинской эпохи: родился 8 (по другим данным – 10) августа 1910 г. в крестьянской семье, родителей репрессии обошли стороной. Окончил среднюю школу, институт. «Правильное» с тогдашней точки зрения происхождение, членство в комсомоле, затем в компартии, отсутствие сомнительных пятен в биографии. Вот что писал И. Д. Карягин в автобиографии в 1939 г.: «Я, Карягин Иван Дмитриевич, родился в 1910 г. в семье крестьянина-середняка в дер. Дронино, Ерехтурского района, Рязанской области. <...> Мать родная

умерла в 1924 г., мачеха – домохозяйка. <...> В 1921 г. я стал работать курьером, затем поступил в среднюю школу Каспара, которую окончил в 1930 г. и поступил на инженерно-экономический факультет Азербайджанского индустриального института» [4].

Как и у многих его сверстников, ставших затем крупными хозяйственными руководителями, взлет И. Д. Калягина был связан с активной общественной деятельностью. В 1924 г. он вступил в один из первых пионерских отрядов Баку – отряд Парижской коммуны, со временем стал его вожатым. В 1927 г. вступил в комсомол, что в то время означало не просто ношение комсомольского значка, а участие в реальных общественных делах, которые позволяли получить опыт организации, заслужить определенную репутацию, пройти первый кадровый отсев. В 1929 г. Иван Калягин стал секретарем комсомольской организации школы водников Каспийского морского пароходства. По заданию райкома ВКП(б) он был направлен в сельскую местность, в подшефную деревню школы Каспара в Ленкоранском районе, для распространения литературы и помощи местной школе. По возвращении Иван поехал на каникулы в родную деревню, где организовал комсомольскую ячейку. Уже в институте он стал секретарем комсомольской ячейки своей группы, выполнял обязанности секретаря факультетской организации Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи (ВЛКСМ) [5].

Окончив в 1930 г. среднюю школу, И. Д. Калягин в том же году поступил в Азербайджанский индустриальный институт им. М. Азизбекова (АЗИИ) и начал трудовую деятельность платным вожатым пионерского отряда. С 1932 г. студент вечерней группы инженерно-экономического факультета АЗИИ одновременно работал экономистом цеха на нефтеперерабатывающем заводе им. Андреева. В 1935 г. учеба в вузе была успешно завершена. Дипломную работу на тему «Технико-экономическое обоснование строительства атмосферных трубчаток на заводе им. Андреева» выпускник Калягин защитил с оценкой «отлично», а из 29 оценок в дипломе стояли пя-

терки по 22 предметам [6]. На заводе дипломированный специалист Калягин продолжил работу в должности начальника планового отдела до сентября 1938 г., когда был назначен заместителем директора Азербайджанской промышленной академии. Работая в академии, он одновременно возглавил работу журнала «Азербайджанское нефтяное хозяйство» в качестве ответственного редактора.

Уже в 25 лет (1935 г.) Иван Калягин был принят кандидатом в члены ВКП(б), а в 1939 г. стал членом коммунистической партии, что говорило о полном одобрении властью его деятельности. Это обеспечило ему после вуза ровное, но верное, без задержек и остановок продвижение по службе, приглашение в Москву на руководящие должности в нефтяной промышленности.

В штабе нефтяной отрасли

В 1939 г. Наркомат тяжелой промышленности (Наркомтяжпром) СССР, в который входила нефтяная промышленность, был разделен на несколько отраслевых наркоматов, в числе которых был и Наркомат топливной промышленности (Наркомтоп) СССР. Затем в реформу, правительство предполагало, что новые наркоматы облегчат взаимодействие руководящих структур с правительством и упорядочат систему управления. Л. М. Каганович, назначенный наркомом топливной промышленности, после поездки в Баку стал подтягивать к себе молодых, по дающих надежды управленицев и инженеров: М. А. Евсеенко, Н. К. Байбакова, В. А. Каламкарова. В этом потоке в июне 1939 г. был переведен в Москву и назначен старшим консультантом по экономическим вопросам секретариата коллегии Наркомтопа СССР И. Д. Калягин.

Как оказалось вскоре, Наркомтоп унаследовал запутанную структуру главных управлений бывшего Наркомтяжпрома и, кроме того, одновременно отвечал за работу двух отраслей – нефтяной и угольной, что также сказывалось отрицательно на эффективности управления. Поэтому дальнейшее развитие отраслевой модели управления привело к разделению в октябре 1939 г. Наркомтопа на Наркомат нефтяной

(Наркомнефть) и угольной (Наркомуголь) промышленности.

В центральном аппарате Наркомнефти насчитывалось 17 структурных подразделений, обеспечивающих решение административных, оборонных и специальных задач наркомата, включая планово-экономический отдел, отдел учета и подбора кадров, отдел рабочих кадров и зарплаты [7, с. 83]. Нужны были новые специалисты и Л. М. Каганович, оставшийся после перестройки управления наркомом нефтяной промышленности, приказом от 15 ноября 1939 г. назначил И. Д. Карягина начальником отчетно-экономического сектора наркомата, а после преобразования сектора в планово-экономический отдел приказом от 5 июня 1940 г. перевел его заместителем начальника этого же отдела. Пришедший на смену Кагановичу новый нарком отрасли И. К. Седин обратился в СНК СССР с просьбой о введении И. Д. Карягина в состав коллегии наркомата. Соответствующее постановление подписал В. М. Молотов 16 августа 1940 г., а на следующий день, 17 августа, И. Д. Карягин был назначен начальником планово-экономического отдела.

Уже вскоре после назначения, в апреле 1940 г., И. Д. Карягин публикует статью «Нефтяная промышленность в январе – апреле 1940 г.», которая передовицей вышла в отраслевом журнале «Нефтяное хозяйство». Отрасль в течение нескольких лет топталаась на месте, а по некоторым позициям и скатывалась назад. План бурения не выполнялся. Коснувшись положения в трестах «Второго Баку», Карягин основную критику направил на самих нефтяников: бурят недостаточно, не уделяют должного внимания геолого-разведочным работам и разведочному бурению, не изучают режимы скважин, работают «кустарно», «без плана» [8, с. 1–4]. Однако суть проблем была глубже – в недостаточном финансировании отрасли, о чем И. Д. Карягин будет писать несколькими месяцами позже.

23 декабря 1940 г. И. Д. Карягин попал на прием к И. В. Сталину в числе группы нефтяников во главе с И. К. Сединым. Эта встреча описана другим ее участником – Н. К. Байба-

ковым, в тот период занимавшим должность заместителя наркома нефтяной промышленности. Он пишет: «В октябре того же [1940] года Седин доложил по телефону Сталину о том, что его задание выполнено – за сутки добыто 100 тысяч тонн нефти! Сталин поздравил с трудовой победой, а в декабре пригласил к себе на беседу руководителей наркомата, нефтекомбинатов и трестов в свой кабинет в 17 часов» [9, с. 38–40].

Как известно из записей секретаря, Сталин принимал нефтяников с 14.20 до 16.35. В кабинете помимо его хозяина присутствовало все высшее руководство страны того времени – В. М. Молотов, Л. П. Берия, Н. А. Вознесенский. Н. К. Байбаков не пишет, что этой встрече предшествовала обстоятельная записка И. К. Седина на имя И. В. Сталина, которая называлась «О капиталовложении Наркомнефти на 1941 г.» и была послана 13 ноября 1940 г. с проектом соответствующего постановления. Такие документы готовились в планово-экономическом отделе, которым руководил И. Д. Карягин, а сам Иван Дмитриевич должен был заверять эти письма перед подачей на подпись наркома.

Вот выдержки из записи: «Капиталовложения в нефтяную промышленность за последние годы были совершенно недостаточны. В 1936 г. в нефтяную промышленность было вложено 1 112 млн руб., в 1937 г. – 907 млн руб., в 1938 г. – 920 млн руб., в 1939 г. – 1 138 млн руб. и в 1940 г. будет вложено около 1 400 млн руб. <...> Капиталовложения на одну тонну добычи нефти и газа все время уменьшались. В результате нефтяная промышленность не обеспечена собственной материально-технической базой. Выросшая потребность в буровых станках, компрессорах, энергетическом оборудовании и в оборудовании для переработки нефти не удовлетворяется. <...> на 1941 г. потребуется 3,8 млрд руб.» Однако Госплан СССР выделяет лишь 1,9 млрд руб. В записке И. К. Седин просил И. В. Сталина вмешаться [10].

18 июня 1941 г., за несколько дней до начала войны, И. К. Седин вновь обратился к И. В. Сталину с похожим письмом: «Товарищ Сталин! В течение декабря – июня месяцев

приняты важнейшие решения ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР по нефтяной промышленности, имевших основной целью обеспечить выполнение государственных заданий по добыче нефти, переработке и строительству. <...> Эти решения были направлены на значительную помощь Наркомнефти и особенно на укрепление материально-технической базы. Однако Госпланом в проекте распределения фондов по материалам и оборудованию на 3-й квартал совершенно игнорируются интересы нефтяной промышленности по ряду решающих позиций снабжения, более того, абсолютно не принимаются во внимание решения СНК СССР и ЦК ВКП(б) по нефти. <...> Я считаю, что решения ЦК ВКП(б) и СНК СССР никто не отменял и отменить кроме ЦК ВКП(б) и СНК СССР не может, а работники Госплана своими действиями и ссылкой на необходимость значительную долю материальных ресурсов направляют в оборонную промышленность, недооценивают оборонного значения нефтяной промышленности. <...> До тех пор пока решения ЦК ВКП(б) и СНК СССР не отменены и важность увеличения добычи и переработки нефти для всех очевидна, считаю необходимым просить Вас лично вмешаться и дать указание о немедленном пересмотре проекта распределения фондов 3-го квартала» [10].

Мы описали эту ситуацию, чтобы показать то непростое положение, которое складывалось в нефтяной промышленности накануне Великой Отечественной войны: требования к нефтяникам постоянно возрастили, а соответствующего обеспечения не было. И плановики во главе с И. Д. Калягиным должны были решать трудные задачи: спланировать деятельность отрасли так, чтобы даже при ограниченности ресурсов добиться выполнения планов.

За вклад в Победу!

Жестоким испытанием для коллектива наркомата стала Великая Отечественная война. Обычные задачи плановиков сохранились – они должны были пропорционально спланировать развитие всех сегментов отрасли, однако в условиях войны эти задачи усложнились

в связи с мобилизацией кадров и автотранспорта на фронт, эвакуацией части предприятий, переключением машиностроения на выпуск оборонной продукции.

Другой не менее важной задачей было поддержание добычи и переработки нефти на необходимом уровне. 6 февраля 1942 г. вышел Указ Верховного Совета СССР о награждении орденами и медалями работников нефтяной промышленности «за образцовое выполнение заданий Правительства по увеличению добычи нефти, производству оборонных нефтепродуктов и боеприпасов». Другими словами, отрасль награждалась за то, что выдержала удар и выстояла. В представлении, направленном И. К. Сединым И. В. Сталину, указывалось, что при неизбежном падении объемов добычи нефти (в связи с войной. – авт.) в 1941 г. было произведено 1,27 млн т авиабензинов, тогда как в 1940 г. – всего 894 тыс. т. <...> Значительно увеличилось производство артиллерийских и ружейных смазок. И, несмотря на неблагоприятные условия вывоза нефти и нефтепродуктов, крупнейшие нефтекомбинаты страны – Азнефтекомбинат и Грознефтекомбинат – досрочно выполнили годовой план по добыче нефти. Перевыполнили план машиностроительные заводы Наркомнефти, которые с начала войны почти полностью были переключены на производство вооружения и боеприпасов [10].

Как это удавалось, можно узнать из очередного письма наркома И. В. Сталину 28 июня 1942 г.: «Наркомат нефтяной промышленности сейчас ведет строительство 82 объектов, большая часть которых совершенно не обеспечена ни металлом, ни цементом, ни крекинговыми трубами, а также и строительными механизмами. <...> Как показывает произведенный подсчет, если сосредоточить эти материальные, а также людские ресурсы на строительстве 42 наиболее важных для обороны и народного хозяйства стройках и окончательно им небольшую помощь, то Наркомат нефтяной промышленности может ввести их в эксплуатацию уже в текущем, 1942 г. Считаю целесообразным в оставшееся время 1942 г. вести строительство только этих

42 важнейших объектов, а остальные временно приостановить и перенести их строительство на 1943 г...» [10].

Понятно, что подобные операции разрабатывались плановиками наркомата. В целом награды – от ордена Ленина до медали «За трудовое отличие» – получили 420 работников нефтяной промышленности. Ордена Ленина был удостоен И. Д. Карягин. Это была его первая награда, а вскоре последовала и вторая – орден Трудового Красного Знамени. Точные обстоятельства ее получения пока неизвестны. По рассказам самого Ивана Дмитриевича своим тюменским коллегам, этот орден он получил за участие в грандиозной операции по эвакуации нефтепромыслов и заводов, поскольку как начальник планово-экономического отдела он входил в состав специальной комиссии по «переводу» (эвакуации) при наркому, планировал и выделял ресурсы – финансовые, материально-технические, кадровые – демонтажа, переброски и возведения на новом месте эвакуируемых из западных и южных областей предприятий отрасли [11, с. 110].

Эвакуация промышленных предприятий имела беспрецедентные в мировой истории масштабы. Во втором полугодии 1941 г. – начале 1942 г. в Поволжье было эвакуировано около 200 предприятий нефтяной промышленности, из которых 60 восстановили в 1941 г. и 123 – в 1942 г. Вместе с предприятиями эвакуировались более 10 тыс. бакинских нефтяников с семьями. Эти меры позволили отчасти компенсировать потерю старых нефтяных районов, сокративших производство в военное время, новыми – в Урало-Поволжье.

В литературе об истории нефтяной промышленности эвакуация представляется единым процессом, начатым летом 1941 г. и оконченным летом 1942 г. На самом деле первый этап эвакуации продолжался с июня по декабрь 1941 г., затем, после стабилизации фронта, было принято решение о реэвакуации оборудования. И если сначала жестко требовалось направлять эшелоны с Северного Кавказа и Кубани в Баку и далее через Каспий в восточные районы страны, то в декабре власть столь же жестко спрашивала за

темпы обратной перевозки и монтажа недавно вывезенного оборудования. Лишь работы последних лет описывают этот процесс достаточно полно и объективно [11].

Вторая волна началась одновременно со стратегической операцией врага по захвату Северного Кавказа («Эдельвейс»), которая развернулась летом 1942 г. со вторичного взятия немцами Ростова-на-Дону. Новый этап эвакуации происходил в более сложной обстановке, чем это было в 1941 г., поскольку существовала реальная угроза быстрого прорыва врага и захвата им объектов нефтяной промышленности. Демонтаж оборудования велся параллельно с подготовкой к ликвидации того, что не могло быть вывезено.

Непосредственно на месте работ руководил Н. К. Байбаков, а задача И. Д. Карягина и его отдела заключалась в обеспечении всех необходимых мероприятий ресурсами.

Главный кадровик отрасли

В сентябре 1942 г. И. Д. Карягин был назначен заместителем наркома нефтяной промышленности по кадрам (распоряжение о его утверждении было подписано И. В. Сталиным 1 октября 1942 г.) [12, с. 150], и с 5 октября в этом ранге он возглавил Главное управление по учету и распределению рабочих кадров. Перед этим назначением нарком И. К. Седин писал в представлении в ЦК ВКП(б): «Тов. Карягин за время работы в нефтяной промышленности показал себя оперативным работником, хорошим организатором, знающим нефтяную промышленность и ее кадры» [13].

Обеспечить отрасль кадрами в условиях войны, когда основные массы трудоспособных мужчин направлялись на фронт, было тяжелой задачей. Известно, что на промыслы и заводы стали массово привлекать женщины и подростков, затем начались трудовые мобилизации. По сообщению Наркомнефти, для работы в Казахстан направлялось 15 тыс. чел., эвакуированных с Северного Кавказа и Закавказья, но к этой категории относились и 13 тыс. чел. трудмобилизованных советских корейцев [14, л. 2]. 7 октября 1942 г., вскоре после нового назначения И. Д. Карягина, вышло постановление ГКО № 2383сс о мобилизации

советских немцев. Для угольной и нефтяной промышленности предполагалось мобилизовать 55 тыс. чел., 37 тыс. из них И. Д. Карагин просил направить в распоряжение Наркомнефти СССР [15, с. 82].

Для строительных работ в отрасль привлекались заключенные исправительно-трудовых лагерей и колоний (ИТЛ, ИТК) ГУЛАГа НКВД СССР. О ситуации с рабочими кадрами свидетельствует одно из заключений аппарата СНК СССР (декабрь 1942 г.): «Наркомнефть имеет право без постановления получить достаточное количество рабочей силы из мобилизуемых в Средней Азии и за счет мобилизуемых немок – всего до 60 000 человек. Этого должно хватить полностью. Поэтому никаких заключенных для Наркомнефти дополнительно не нужно, да их свободных и нет» [14, л. 250].

В качестве мер помощи нефтяники просили: «1) обязать Заместителя Народного Комиссара Обороны тов. Щаденко демобилизовать из Красной Армии 1 000 чел. квалифицированных монтажников; 2) обязать Госплан СССР и соответствующие Наркоматы обеспечить согласно приложению строительными материалами и оборудованием важнейшие стройки Наркомнефти; 3) освободить Наркомнефть от исполнения всех строительных работ по подрядам других наркоматов и главков; 4) ускорить мобилизацию рабочей силы, а также спецконтингентов, предоставив вне очереди вагоны для переброски их в места назначения; 5) обязать НКВД (т. Чернышева) выделить дополнительно 10 тыс. рабочих ИТК для выполнения капитального строительства в районах Второго Баку» [14, л. 247–249 об.].

Мало было найти рабочих. Поскольку происходили их массовые перемещения, порой в необжитые места Урало-Поволжья или Средней Азии, нужно было обеспечить прибывающих жильем, одеждой, обувью, продовольствием, спальными принадлежностями, минимальными коммунальными услугами. И. Д. Карагин вплотную столкнулся с этими проблемами. В декабре 1942 г. он занимался организацией приема новой рабочей силы

в районах Второго Баку. Ситуация осложнялась вспышкой сыпного тифа, что могло парализовать работу предприятий. И. Д. Карагин распорядился срочно прислать из Москвы медикаменты, а затем лично выехал в Куйбышевнефтекомбинат, где пробыл с 6 января по 10 февраля 1943 г.

Из отчета И. Д. Карагина, февраль 1943 г.: «Командировка имела главной целью ликвидацию вспышки сыпно-тифозных заболеваний среди мобилизованных рабочих трестов “Бугурусланнефть” и “Азнефтегазстрой”. <...> Детальный осмотр всех пунктов размещения и жилья мобилизованной рабочей силы показал, что основными причинами вспышки тифа являются чрезвычайная скученность в бараках и землянках. <...> Для ликвидации вспышки сыпного тифа было развернуто строительство бараков и землянок, оборудование существующих землянок, строительство новых и ремонт бездействующих бань, санпропускников, изоляторов, вощебоек и т. д. <...> Проверена была также работа транспортной конторы треста “Бугурусланнефть”, так как транспорт был узким местом в коммунально-бытовом обслуживании рабочих, в частности регулярно срывалась подвозка хлеба.

Было сменено руководство конторой, введена система поощрения и ответственности как в ремонте, так и в эксплуатации машин, выделены квалифицированные рабочие для ремонтных работ, для них подготовлено жилье в новом бараке, выдана теплая одежда и обувь. Наведен порядок в организационных вопросах. Назначен начальник отряда, заместитель начальника по линии НКВД, предложена система поощрений за хорошую работу и воздействия на прогульщиков и лодырей путем сокращения хлебной нормы и других видов обслуживания» [16].

Все эти мероприятия проводились в Бугуруслане и Похвистневе, кроме того, И. Д. Карагин побывал в Сызрани, Куйбышеве и Чкалове (Оренбурге), где принимал меры по организации надлежащего приема и размещения рабочих кадров, большинство которых представляли собой рабочие колонны. Была

организована отправка непригодных к труду и малолетних рабочих обратно в районы мобилизации в количестве 1 050 чел., что значительно разрядило положение с жильем и избавило тресты от непроизводительных затрат на содержание неработающих людей. Заболевания сыпным тифом начались 14 декабря 1942 г., и к 23 января 1943 г. они были ликвидированы, а 2 февраля 1943 г. карантин был снят [16].

Описанный эпизод, вероятно, лишь малая часть того огромного труда, который предпринимал И. Д. Карягин для организации обеспечения рабочей силой предприятий нефтяной промышленности. Со временем выработались и иные формы привлечения рабочей силы: военнообязанные, не годные к строевой, военно-пленные, учащиеся школ фабрично-заводского обучения и др.

Помимо кадровой работы в ранге заместителя наркома И. Д. Карягин с 1943 г. являлся председателем Всесоюзного научного инженерно-технического общества нефтяников. В годы Великой Отечественной войны Общество продолжало свою деятельность, мобилизуя инженерную общественность на решение оборонных задач.

В послевоенные годы (1945–1964)

В январе 1945 г. в Наркомнефти проводится реорганизация. Главное управление по учету и распределению рабочих кадров, которым руководил И. Д. Карягин, преобразовалось в обычный отдел центрального аппарата наркомата. Назначенный накануне наркомом Н. К. Байбаков, как это часто бывает, стал формировать свою команду управленцев. Видимо, И. Д. Карягин в нее не входил и был освобожден от обязанностей заместителя наркома, хотя и оставлен в составе коллегии Наркомата. Приказом наркома от 17 февраля 1945 г. Иван Дмитриевич был назначен начальником Главного управления учебных заведений Наркомнефти СССР.

Работать в этой должности ему пришлось недолго, поскольку в начале 1946 г. произошла очередная реорганизация, в результате которой единый Наркомат нефтяной промышленности СССР был разделен на два: один – юж-

ных и западных районов, второй – восточных. При этом опытный кадровик вновь стал востребован. Нарком, а затем министр нефтяной промышленности восточных районов СССР М. А. Евсеенко 24 марта 1946 г. назначил И. Д. Карягина своим заместителем по кадрам и 17 февраля 1947 г. – начальником управления руководящих кадров министерства.

В своем представлении М. А. Евсеенко писал в ЦК ВКП(б): «Тов. И. Д. Карягин умеет организовать коллектив на выполнение больших работ, проявляя при этом недюжинные организаторские способности. В работе тов. И. Д. Карягина сильно развито чувство нового, требовательность к себе и подчиненным. За 14 лет непрерывной работы в нефтяной промышленности тов. И. Д. Карягин приобрел большой опыт самостоятельной руководящей работы и является одним из ведущих работников нефтяной промышленности и высококвалифицированным специалистом» [17].

Одновременно с большой организаторской работой И. Д. Карягин занимался наукой и в 1945 г. в Московском нефтяном институте (МИ) им. Губкина успешно защитил кандидатскую диссертацию, работу над которой начал еще в Баку. Тема: «Экономика социалистической нефтяной промышленности». Уже в качестве кандидата наук он выступал официальным оппонентом на других защитах, в частности в МИИ им. Губкина.

С 1946 по 1950 г. И. Д. Карягин работал в должности заместителя министра нефтяной промышленности восточных районов СССР (с 1949 г. – единого Министерства нефтяной промышленности СССР), начальником управления руководящих кадров, членом коллегии Миннефтепрома СССР. В 1948 г. за успешное развитие нефтяной промышленности в восточных районах СССР Карягин был награжден вторым орденом Трудового Красного Знамени. В 1949 г. без отрыва от работы в министерстве он заведовал кафедрой экономики нефтяной промышленности в Академии нефтяной промышленности.

В 1950 г. по поручению правительства Иван Дмитриевич направляется в Румынию, где до 1954 г. на должности генерального директора

советско-румынского акционерного общества (АО «Совромпетроль», Бухарест) помогал восстановлению нефтяной промышленности. Компания при помощи советских технологий и специалистов занималась освоением нефтяных месторождений. Как явствует из прессы тех лет, дела шли успешно, план по бурению скважин и нефтедобыче успешно выполнялся и перевыполнялся. За помощь в восстановлении нефтяной промышленности Румынии И. Д. Карагин в 1954 г. был награжден третьим орденом Трудового Красного Знамени.

2 октября 1954 г. И. Д. Карагин был назначен заместителем директора Центрального научно-исследовательского института технической информации и экономики нефтяной промышленности (ЦНИИТЭнефть) при Миннефтепроме СССР по научной части [17]. На этой должности он трудился до 1957 г. и параллельно работал над докторской диссертацией. В 1957 г. Иван Дмитриевич поступил в докторантуру при Институте экономики АН СССР, работая в нем же старшим научным сотрудником. В 1959 г. докторант был переведен в Институт геологии и разработки горючих ископаемых АН СССР, в котором занимал должность заместителя директора по экономическим вопросам. В 1962 г. И. Д. Карагин успешно защитил докторскую диссертацию по теме «Румынская нефтяная промышленность и экономические проблемы ее развития в условиях народно-демократического строя» в Институте экономики АН СССР. 26 июля 1963 г. ему была присвоена ученая степень доктора экономических наук.

5 марта 1962 г. в структуре Государственного комитета топливной промышленности (Госкомтоп) СССР был создан Институт технической информации и экономических исследований нефтяной и газовой промышленности (ИТИЭИнефтегаз). И. Д. Карагин был назначен исполняющим обязанности директора этого института. Однако в январе 1963 г. «в связи с выполнением товарищем И. Д. Карагиным специального задания Комитета» временное исполнение обязанностей директора института передавалось его заместителю. Как оказалось, особым постановлением

Совета Министров СССР на Госкомтоп возлагалась разработка проблемы развития и размещения топливной промышленности и топливного баланса, именно ею должен был заниматься доктор экономических наук И. Д. Карагин. Поскольку организационно эта тема находилась в ведении Института горючих ископаемых, то и И. Д. Карагин должен был перейти в этот институт и возглавить там отдел экономики топлива. 5 января 1963 г. председатель Госкомтопа Н. В. Мельников обратился в ЦК КПСС с просьбой временно освободить И. Д. Карагина от занимаемой должности директора ИТИЭИнефтегаза «в связи с необходимостью назначения его начальником отдела экономики топлива Института горючих ископаемых». При этом директором ИТИЭИнефтегаза И. Д. Карагин продолжал числиться до октября 1963 г. 22 октября 1963 г. он был назначен заместителем директора по научно-экономическим исследованиям – начальником отдела экономики топлива Института горючих ископаемых [18, л. 21, 30].

Дальше последовала неприятная для И. Д. Карагина история. 4 мая 1964 г. он был освобожден от должности приказом председателя Госкомитета с формулировкой «За неудовлетворительное руководство отделом экономики <...>, что привело к срыву выполнения установленного постановлением Совета Министров СССР от 3 декабря 1962 г. № 1200 задания по разработке топливного баланса СССР...». Подоплека произошедшего такова. В конце 1963 г. в отдел И. Д. Карагина поступило неожиданное правительственное задание – составить сводный доклад о развитии и размещении отраслей топливной промышленности: к 15 марта 1964 г. – на 1970-й и к 1 декабря 1964 г. – на 1980-й г. со всеми необходимыми обоснованиями. Как явствовало из докладной Н. В. Мельникова, «Карагин в беседе с нами заявил, что он считает неправильным, когда отдел экономики отрывают от его основного плана работ, и поэтому отдельные оперативные задания, связанные с планом на 1966–1970 гг. и по обоснованию развития отдельных районов, отдел выполнять не должен» [18, л. 33, 36]. Такая позиция

и привела к снятию с должности с вышеназванной формулировкой. Следует добавить, что Институт горючих ископаемых занимался в основном твердыми горючими ископаемыми, а Карягин был нефтяником, т. е. попал не в свою среду. Возможно, это тоже сказалось: в новом институте нефтяник чувствовал себя чужим.

На тюменской передовой

В 1964 г. в Тюмени создается Государственный научно-исследовательский и проектный институт (НИПИ) Гипротюменнефтегаз в связи с организацией в Тюменской области крупной базы нефтяной промышленности. Ключевой научный и проектный институт освоения тюменского нефтегазового Севера, а впоследствии всего Западно-Сибирского нефтегазового комплекса вырос в крупную научную организацию, которой за 60 лет (1964–2024) было разработано более 9 000 проектов, по ним обустроено свыше 400 нефтяных и газовых месторождений в Западной и Восточной Сибири [19, с. 6–7].

Председатель Госплана СССР Н. К. Байбаков, министр нефтяной промышленности СССР В. Д. Шашин, руководители Тюменской области стягивали в новый нефтедобывающий центр проверенных в деле специалистов – В. И. Муравленко, Ю. Г. Эрвье, А. С. Барсукова. В числе отобранных для решения важной и крайне трудной задачи освоения открытых тюменских месторождений был и И. Д. Карягин, которого Н. К. Байбаков знал лично по совместной работе в Наркомате нефтяной промышленности и 5 июня 1964 г., еще будучи председателем Государственного комитета нефтедобывающей промышленности при Госплане СССР, утвердил его кандидатуру в качестве заместителя директора Гипротюменнефтегаза по научной работе в области экономики [20]. В Гипротюменнефтегазе И. Д. Карягин руководил разработкой таких тем, как «Экономическая эффективность капитальных вложений в развитие нефтяной и газовой промышленности Западной Сибири» (1964 г.) [21], «Подготовка исходных данных для разработки генеральной схемы размещения нефтедобывающей промышленности на период до 1980 г.,

с более подробным обоснованием на период до 1975 г. (Западная Сибирь)» (1965 г.) [22].

Для создания новой крупной топливной базы на тюменском Севере требовалось большое количество инженеров-нефтяников. 4 декабря 1963 г. правительство приняло постановление, в котором было записано: «Совету министров РСФСР и Министерству высшего и среднего специального образования СССР организовать в Тюмени индустриальный институт». Приказ министра образования РСФСР В. Столетова о создании нового института был подписан 8 января 1964 г., а первый набор студентов на первый курс состоялся в августе 1964 г. Свой весомый вклад в создание и развитие новой кузницы кадров для нефтяной промышленности внес и И. Д. Карягин.

Сначала среди 12 специальностей, по которым готовили студентов в ТИИ, экономика отсутствовала. Потребность в кадрах экономистов была очевидна, а И. Д. Карягин был единственным в Тюмени специалистом, кто мог организовать их подготовку в новом нефтяном вузе. Поэтому для создания кафедры экономики ректор ТИИ А. Н. Косухин и декан нефтегазопромыслового факультета В. Е. Копылов предложили Карягину возглавить это направление работы. Поскольку кафедры экономики еще не было, Ивана Дмитриевича приняли на должность профессора кафедры общей геологии, затем – профессора кафедры бурения нефтяных и газовых скважин.

В 1966 г. состоялся первый прием студентов на специальность «экономика, организация и планирование нефтяной и газовой промышленности». В том же году открывается аспирантура по специальности «экономика, организация и планирование нефтяной газовой промышленности». В июне 1967 г. Ученый совет института принял решение о создании кафедры «Экономика, организация и планирование производства», И. Д. Карягин был назначен заведующим кафедрой и включен в состав Ученого совета института. В апреле 1968 г. ВАК присвоил ему звание профессора. В ноябре 1968 г. в ТИИ открылся совет по защите кандидатских диссертаций

по экономике. Карагин играл ключевую роль не только в этом совете, но входил и в специализированный совет по защите докторских диссертаций знаменитого Уральского политехнического института им. С. М. Кирова (г. Свердловск), выступал официальным оппонентом по многим докторским диссертациям.

Кафедра экономики ТИИ превратилась в научный центр экономических исследований в Тюменской области, где выполнялись комплексные исследования по обоснованию очередности ввода в разработку нефтегазовых залежей, перспектив развития предприятий отрасли, программ развития технического прогресса в нефтедобыче, организации буровых работ в регионе. Немало специалистов из старых нефтяных районов СССР – Башкирии и Татарии, принимавших участие в освоении нефтегазовых ресурсов Западной Сибири, сотрудничали с кафедрой, получали на ней необходимые консультации, защитили диссертации, став кандидатами экономических наук. Кафедра стала основой созданного в 1970 г. инженерно-экономического факультета ТИИ. Труд по формированию нового факультета тоже лег на плечи профессора И. Д. Карагина [3, с. 64].

Всего за годы работы в ТИИ (1966–1992) И. Д. Карагин подготовил более 40 кандидатов и двух докторов экономических наук. За время заведования им кафедрой (1967–1982 гг.) специальность инженера-экономиста нефтяной и газовой промышленности получили свыше 1 100 выпускников [3, с. 64]. Ивана Дмитриевича сменили на должности зав. кафедрой его ученики – Валентина Григорьевна Нанивская (1982–2002 гг.) и Вера Владимировна Плёнкина (с 2002 г. по н. в.). Обе защитили кандидатские диссертации под руководством И. Д. Карагина. Сегодня В. В. Плёнкина – председатель диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по экономике в Тюменском индустриальном университете, зав. кафедрой менеджмента в отраслях топливно-энергетического комплекса (так теперь называется кафедра, созданная И. Д. Карагиным в 1967 г.), доктор экономических наук,

профессор. В статье использованы воспоминания В. В. Плёнкиной, записанные в ходе интервью с ней в апреле 2025 г.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Путь выходца из крестьянской семьи в руководители нефтяной промышленности СССР мы объясняем как обстоятельствами времени (безупречная политическая биография, реорганизация наркоматов и острая потребность в новых, способных специалистах), так и талантом, энергией и целеустремленностью будущего заместителя наркома. И то и другое подтверждается соответствующими документами.

Работая в центральном аппарате Наркомнефти СССР, И. Д. Карагин проявил свои лучшие качества, и это было замечено отраслевыми руководителями, о чем свидетельствуют характеристики, сохранившиеся в личных делах Ивана Дмитриевича, представления его на высокие должности. Высокие государственные награды подтверждают заслуги экономиста-нефтяника в годы Великой Отечественной войны. Подразделения наркомата, руководимые И. Д. Карагиным, занимались вопросами обеспечения ресурсами всех необходимых мероприятий по эвакуации нефтяных предприятий и их трудовых коллективов в восточные районы СССР, организацией обеспечения рабочей силой предприятий стратегически важной отрасли. Эти задачи успешно решались, несмотря на экстремальные условия военного времени.

Важным этапом в послевоенной трудовой биографии И. Д. Карагина стала работа в Румынии, где он выполнял важное правительственные задание – помогал восстанавливать нефтяную промышленность республики. За успешное выполнение этой задачи генеральный директор советско-румынского АО «Совромпетроль» И. Д. Карагин был награжден третьим орденом Трудового Красного Знамени.

Нами обнаружен в архиве и документ, казалось бы, опровергающий безупречную репутацию заслуженного нефтяника – Приказ об освобождении его от работы в Госкомтоте СССР «за срыв правительственного задания»,

но мы считаем, что этот документ, во-первых, не зачеркивает всех предыдущих и последующих успехов в работе И. Д. Карягина; во-вторых, объясняется тем, что экономист-нефтяник попал не в свою среду, вынужден был заниматься делом не по профилю своей специальности. Последующая работа в Тюмени, в НИПИ и ТИИ, подтверждает такие выводы.

И. Д. Карягин добился больших успехов не только как практик, но и как ученый. Кандидатскую диссертацию он начал готовить еще до приглашения в Москву, работая в Баку. Несмотря на большую организаторскую работу и военное лихолетье, Иван Дмитриевич продолжал заниматься наукой и в 1945 г. успешно защитил кандидатскую, а в 1962 г. – докторскую диссертации. В Тюмени он руководил важнейшими исследованиями по обоснованию очередности ввода месторождений

в разработку, проектами, связанными с перспективой развития отрасли в Западной Сибири, создал свою научную школу.

Экономист-нефтяник, организатор и ученый Иван Дмитриевич Карягин внес большой вклад в создание и развитие отечественного нефтегазового комплекса в целом и Западной Сибири в частности. В годы Великой Отечественной войны он стал, по сути, главным кадровиком нефтяной промышленности СССР. В 1960-е годы (и позже) Карягин оказался востребованным в Тюмени, потому что началась тюменская эпоха советской нефти и в новый регион потребовались экономисты высокого уровня. Ученый одним из первых обосновал эффективность развития нового нефтедобывающего центра СССР, основал экономическую научную школу в Тюменской области.

Список источников

1. Орлов Н. Р., Мавлютова З. Ш. Иван Дмитриевич Карягин – основатель экономического образования в Тюменской области // Летопись ТюмГНГУ. № 9. Тюмень, 2006. С. 591–598.
2. Орлов Н. Р., Орлова Л. Г. Карягин Иван Дмитриевич. 100 лет со дня рождения // Летопись ТюмГНГУ. № 13. Тюмень, 2010. С. 276–278.
3. Копылов В. Е., Афанасенкова М. М., Баикина А. И. и др. Вуз, нефть и люди: 30-летию Тюменского индустриального института посвящается. Тюмень : Слово Тюмени, 1993. 238 с.
4. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8627. Оп. 22. Д. 15. Л. 9.
5. РГАЭ. Ф. 8627. Оп. 24. Д. 181. Л. 17.
6. РГАЭ. Ф. 236. Оп. 3. Д. 82. Л. 18–18 об.
7. Королев М. Ю. Развитие органов управления нефтяной промышленностью СССР в 1930-е гг. // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2021. № 4. С. 69–87.
8. Карягин И. Д. Нефтяная промышленность в январе – апреле 1940 г. // Нефтяное хозяйство. 1940. № 4–5. С. 1–4.
9. Байбаков Н. К. От Сталина до Ельцина. 2-е изд. М. : Нефть и газ, 2005. 307 с.
10. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-5446. Оп. 25а. Д. 3242. Л. 112–117.
11. Королев М. Ю. Управление нефтяной промышленностью СССР накануне и в годы Великой Отечественной войны : дис. ... канд. ист. наук. М., 2021. 216 с.
12. Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР : документальный сб. М., 1942. 200 с.

References

1. Orlov N. R., Mavlyutova Z. Sh. Ivan Dmitrievich Karygin – osnovatel ekonomicheskogo obrazovaniya v Tyumenskoy oblasti. In: *Letopis TyumGNGU*. No. 9. Tyumen; 2006. P. 591–598. (In Russ.).
2. Orlov N. R., Orlova L. G. Karygin Ivan Dmitrievich. 100 let so dnya rozhdeniya. In: *Letopis TyumGNGU*. No. 13. Tyumen; 2010. P. 276–278. (In Russ.).
3. Kopylov V. E., Afanasenкова М. М., Baikina A. I. et al. Vuz, neft i lyudi: 30-letiyu Tyumenskogo industrialnogo instituta posvyashchaetsya. Tyumen: Slovo Tyumeni; 1993. 238 p. (In Russ.).
4. Russian State Archive of Economics (RGAE). F. 8627. Op. 22. D. 15. L. 9. (In Russ.).
5. RGAE. F. 8627. Op. 24. D. 181. L. 17. (In Russ.).
6. RGAE. F. 236. Op. 3. D. 82. L. 18–18 ob. (In Russ.).
7. Korolev M. Yu. development of management system of the oil industry of the USSR in the 1930-s. *Moscow University Bulletin. Series 21. Public Administration*. 2021;(4):69–87. (In Russ.).
8. Karygin I. D. Neftyanaya promyshlennost v yanvare – aprele 1940 g. *Neftyanoe khozyaystvo*. 1940;(4–5): 1–4. (In Russ.).
9. Baybakov N. K. Ot Stalina do Eltsina. 2d ed. Moscow: Neft i gaz; 2005. 307 p. (In Russ.).
10. State Archive of the Russian Federation (GARF). F. R-5446. Op. 25a. D. 3242. L. 112–117. (In Russ.).
11. Korolev M. Yu. Upravlenie neftyanoy promyshlennostyu SSSR nakanune i v gody Velikoy Otechestvennoy voyny: Cand. Sci. Thesis (History). Moscow; 2021. 216 p. (In Russ.).
12. Collection of government regulations and executive orders of the USSR: Documentary. Moscow; 1942. 200 p. (In Russ.).

13. РГАЭ. Ф. 8627. Оп. 1. Д. 117. Л. 104.
14. ГАРФ. Ф. Р-5446. Оп. 43а. Д. 606.
15. «Мобилизовать немцев в рабочие колонны... И. Сталин»: сб. док. 2-е изд. М. : Готика, 2000. 351 с.
16. РГАЭ. Ф. 8627. Оп. 9. Д. 177. Лл. 11–15.
17. РГАЭ. Ф. 8627. Оп. 22. Д. 1186. Л. 47.
18. РГАЭ. Ф. 236. Оп. 1. Д. 82.
19. 60 лет проектируем будущее. Тюменский научно-исследовательский институт имени В. И. Муравленко отмечает юбилей // Нефтяное хозяйство. 2024. № 2. С. 6–7.
20. РГАЭ. Ф. 184. Оп. 4. Д. 14а. Л. 8.
21. РГАЭ. Ф. 70. Оп. 1. Д. 151. Л. 101.
22. РГАЭ. Ф. 70. Оп. 1. Д. 281. Л. 37.
13. RGAE. F. 8627. Op. 1. D. 117. L. 104. (In Russ.).
14. GARF. F. R-5446. Op. 43a. D. 606. (In Russ.).
15. “Mobilize Germans into labor columns... I. Stalin”: Documentary. 2d ed. Moscow: Gotika; 2000. 351 p. (In Russ.).
16. RGAE. F. 8627. Op. 9. D. 177. Ll. 11–15. (In Russ.).
17. RGAE. F. 8627. Op. 22. D. 1186. L. 47. (In Russ.).
18. RGAE. F. 236. Op. 1. D. 82. (In Russ.).
19. 60 let proektiruem budushchee. Tyumenskiy nauchno-issledovatelskiy institut imeni V. I. Muravlenko otmechaet yubilej. *Neftyanoe khozyaystvo*. 2024;(2): 6–7. (In Russ.).
20. RGAE. F. 184. Op. 4. D. 14a. L. 8. (In Russ.).
21. RGAE. F. 70. Op. 1. D. 151. L. 101. (In Russ.).
22. RGAE. F. 70. Op. 1. D. 281. L. 37. (In Russ.).

Информация об авторах

В. П. Карпов – доктор исторических наук, доцент, профессор;

<https://orcid.org/0000-0002-3527-9692>,
7654321.58@mail.ru✉

Ю. В. Евдошенко – кандидат исторических наук, редактор исторической литературы;

<https://orcid.org/0000-0001-6808-216X>,
yue@yandex.ru

About the authors

V. P. Karpov – Doctor of Sciences (History), Docent, Professor;

<https://orcid.org/0000-0002-3527-9692>,
7654321.58@mail.ru✉

Iu. V. Evdoshenko – Candidate of Sciences (History), Editor of Historical Literature;

<https://orcid.org/0000-0001-6808-216X>,
yue@yandex.ru

Научная статья

УДК 94(571.12-21)"1812"

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-3>

(CC) BY 4.0

Патриотическая деятельность населения г. Тобольска по сбору средств для русской армии в эпоху Отечественной войны 1812 года

Владимир Дмитриевич Пузанов[✉], Ирина Юрьевна Ефремова

Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия

Аннотация. В статье исследуется роль пожертвований в период Отечественной войны 1812 г. как формы патриотического проявления. Анализируется архивный документ, отражающий материальную поддержку, оказанную жителями г. Тобольска в условиях войны. Затрагивается вопрос о мотивации сибиряков и значении их вклада в общеноциональное дело защиты Отечества. Патриотизм народа был основой формирования Российского государства. Население Сибири оказало значительную поддержку армии. Горожане Тобольска в 1812 г. собрали для помощи государю и армии 10 тыс. рублей. Всего в Тобольской губернии в 1812–1815 гг. жители передали на помочь армии более 168 тыс. рублей.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., патриотизм, пожертвования, Манифест, Западная Сибирь, Тобольская губерния, Тобольск

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям вузов-партнеров Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Шадринского государственного педагогического университета в 2025 году «Патриотическая деятельность населения Западной Сибири по поддержке русской армии во время Отечественной войны 1812 года (по материалам Тобольской губернии)» (№ 16-331 от 29.05.2025).

Шифр специальности: 5.6.1. Отечественная история.

Для цитирования: Пузанов В. Д., Ефремова И. Ю. Патриотическая деятельность населения г. Тобольска по сбору средств для русской армии в эпоху Отечественной войны 1812 года // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 40–47. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-3>.

Original article

Patriotic activities of Tobolsk population to raise funds for Russian army during the Patriotic War of 1812

Vladimir D. Puzanov[✉], Irina Yu. Efremova

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Abstract. The article examines the role of donations as a form of patriotic expression during the Patriotic War of 1812. This article explores an archival document detailing the material aid offered by the citizens of Tobolsk throughout the war. The article also explores the motivation of Siberians and the significance of their contribution to defending the Fatherland. Patriotism was fundamental in the formation of the Russian state. The population of Siberia provided significant support to the army. In 1812, Tobolsk residents raised 10,000 rubles to assist the Tsar and the army. Between 1812 and 1815, residents of the Tobolsk Governorate contributed more than 168,000 rubles to the army.

Keywords: the Patriotic War of 1812, patriotism, donations, proclamation, Western Siberia, Tobolsk Governorate, Tobolsk

Funding: the study is carried out with the financial support of research projects in priority areas of partner universities of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University and Shadrinsk State Pedagogical

University in 2025 “Patriotic activities of the population of Western Siberia in support of the Russian army during the Patriotic War of 1812 (based on materials from the Tobolsk Governorate)” (No. 16-331 of 05.29.2025).

Code: 5.6.1. Russian History.

For citation: Puzanov V. D., Efremova I. Yu. Patriotic activities of Tobolsk population to raise funds for Russian army during the Patriotic War of 1812. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):40–47. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-3>.

ВВЕДЕНИЕ

Патриотизм народа был основой формирования Российского государства. Отечественная война 1812 г. не была исключением, патриотический подъем проявился тогда не только в непосредственном участии населения в военных действиях, но и в «многочисленных пожертвованиях на нужды армии в масштабе всей России» [1, с. 73]. В настоящее время нет точных данных об общей сумме собранных пожертвований, различные источники содержат в себе информацию о суммах, варьирующихся от 50 до 100 и более миллионов рублей [1, с. 73]. Но вне зависимости от суммы пожертвования населения сыграли значимую роль в финансировании военных расходов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалами для статьи стали научные работы Н. А. Рожкова, Н. Н. Ауровой, Г. В. Носовой по вопросу о пожертвованиях в Отечественную войну 1812 г., работы Н. М. Ядринцева, В. Ю. Софонова, О. А. Задорожней, В. А. Комовой по истории Тобольской губернии. Источниками стали материалы архивов (ГА в г. Тобольске, ГИАОО). Методологической основой работы стали важнейшие принципы исторической науки – историзм, научная объективность, системность. Исследование опирается на анализ материалов, описательный, проблемно-хронологический, структурный, количественный и сравнительно-исторический методы.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В пожертвованиях в эпоху Отечественной войны 1812 г. приняли участие все слои населения – от дворянского сословия до крестьян. Большую роль в пожертвованиях при этом отводят дворянству – «...пожертвования

делались представителями всех слоев общества, но общественное мнение выделяло дворянские пожертвования» [2, с. 303]. Это мнение основывалось на том, что пожертвования дворян не заканчивались на ассигнациях, которые в то время обесценивались, а имели более разнообразный характер.

Однако пожертвования других слоев населения – купцов, мещан, цеховых, крестьян – также были существенными и сыграли свою роль в борьбе с Наполеоном. Александр I в «Манифесте об изъявлении Российскому народу благодарности за спасение Отечества» от 3 ноября 1812 г. отметил: «Всеобщим их рвением и усердием доведены неприятельские силы до крайнего истощения и главною частию или истреблены, или в полон взяты. Все единодушно в том содействовали. Храбрые войска Наши везде поражали и низлагали врага. Знаменитое дворянство не пощадило ничего к умножению государственных сил. Почетное купечество озабочено себя всякого рода пожертвованиями. Верный народ – мещанство и крестьяне показали такие опыты верности и любви к Отечеству, какие одному только Русскому народу свойственны...» [3, с. 450–451].

Нельзя недооценивать значение пожертвований представителей других слоев населения, особенно тех, кто проживал на значительных расстояниях от основных театров военных действий. Вклад этих людей зачастую оставался в тени, однако их роль была не менее важной для общего дела. Такими, например, были жители Западной Сибири и, в частности, население г. Тобольска.

Известный публицист и общественный деятель, этнограф и историк Н. М. Ядринцев (1842–1894) писал, что в Сибири «войны, государственная жизнь не возбуждала здесь особого патриотизма». Н. М. Ядринцев даже

полагал, что «во время Отечественной войны 1812 года в Иркутске были построены триумфальные ворота, говорит предание, для приема Наполеона...» [4, с. 61].

Позднее историк Н. А. Рожков отмечал, что пожертвования, осуществлявшиеся населением страны в период Отечественной войны 1812 года, не всегда и не везде имели добровольный характер. По мнению Н. А. Рожкова, широкие слои населения Российской империи не были охвачены патриотическим чувством: «Старый казенный патриотический трафарет, который оказывался нечуждым и некоторым либеральным историкам, требовал изображения горячего и единодушного подъема патриотических чувств во всех слоях русского общества» [5, с. 210].

Тобольск в XVII–XVIII вв. был самым крупным городом Сибири. К 1763 г. в Тобольске жили около 6 763 муж. пола 7 825 жен. пола православных, 5 старообрядцев, 483 казака, 600 татар. К 1772 г. в Тобольске имелись 12 церквей, 2 монастыря, ратуша, цейхгаус, аптека, острог, несколько магазинов, торговые лавки [6, с. 397].

«Наличие речного транспортного сообщения, богатых природных ресурсов и вполне пригодного для проживания климата ставило его в выигрышное положение, делая центром экономики, политики и культуры Западной Сибири» [7, с. 120]. В эпоху борьбы России с Наполеоном о роли Сибири и столицы края Тобольске впервые говорят Александр I и другие представители русской политической элиты, по известному выражению московского генерал-губернатора графа Федора Растворчина: «Русский император всегда будет грозен в Москве, страшен в Казани и непобедим в Тобольске».

В Тобольске, как и других губернских центрах, был проведен сбор средств для русской армии. В условиях войны 1812 г. государство обращалось к регионам с просьбой о всесторонней поддержке армии. 23 марта 1812 г. правительство издало «Манифест о наборе рекрут со всего государства с пятисот душ двух». Это мероприятие было обусловлено неспокойной ситуацией: «Настоящее со-

стояние дел в Европе требует решительных и твердых мер, неусыпного бодрствования и сильного ополчения, которое могло бы верным и надежным образом оградить Великую Империю нашу от всех могущих против нее быть неприязненных покушений» [8, с. 1].

Позднее, уже после вступления наполеоновской армии на территорию России, «Манифестом об объявлении о вшествии неприятеля в пределы России и о всеобщем противу него ополчения» от 6 июля император призывал все губернии к созданию народного ополчения: «... при всей твердой надежде на храбре Наше воинство полагаем Мы за необходимо нужное собрать внутри Государства новые силы, которые, нанося новый ужас врачу, составляли бы вторую ограду в подкрепление первой, и в защиту домов, жен, и детей каждого и всех» [8, с. 14–15].

В «Манифесте об изъятии некоторых Губерний от всеобщего ополчения и об учреждении 3-х округов» от 18 июля Александр I ограничил сбор ополчения 16 губерниями: «...нашли Мы к совершенному удовольствию Нашему во всех сословиях и состояниях такую ревность и усердие, что предлагаемые добровольно приношения далеко превосходят потребное к ополчению число людей. Сего ради приемля таковое рвение с Отеческим умилением и признательностию, обращаем Мы попечение наше на то, чтоб составя достаточные силы из одних Губерний, не тревожить без нужды других» [8, с. 17]. В число задействованных к сбору ополчения губерний Тобольская губерния не вошла.

Еще 1 июля 1812 г. в «Манифесте о наборе с шести губерний с 500 душ пяти рекрут, а с Сибирских о сборе вместо рекрут деньгами» [8, с. 10–11] сибирским губерниям было указано собрать вместо рекрут по 2 000 руб. Но и этот сбор позднее был отменен. Однако сибирский генерал-губернатор Иван Борисович Пестель и гражданский губернатор Тобольской губернии Франц Абрамович фон Брин продолжали призывать все население, а именно дворян, купцов, мещан, цеховых и крестьян, «чувствовать признательность и определить в дань Отечеству денежные

пособия и посему какие и от кого будут являемые» [9, л. 17].

Эти воззвания нашли отклик у населения г. Тобольска. К сожалению, дошедшие до нас архивные источники не дают полную картину событий 1812 г. в Тобольске и в Сибири в целом. Мы можем только догадываться о мотивах действий сибиряков по сбору денег. Не отмеченный ранее в литературе «Подробный отчет о приходе и расходе приношений или пожертвований от усердных российских подданных города Тобольска купцов, мещан, и цеховых в пособие на защиту Отечества от неприятельского нападения» представляет собой ценное свидетельство о масштабах и характере пожертвований [10]. Отчет позволяет раскрыть новые аспекты общественной жизни и патриотической деятельности жителей Тобольска в 1812 г., дает возможность увидеть вклад многих отдельных людей – купцов, мещан и других в фонд пожертвований.

В документе, составленном городским головой Степаном Пиленковым, содержится подробная информация о приношениях денежными ассигнациями осуществленных представителями различных категорий горожан города Тобольска в период с 7 августа по 5 декабря 1812 г. В этом же документе представлена информация о том, когда и какие суммы были отосланы в Тобольское уездное казначейство для направления на нужды армии и пострадавшим от войны.

В августе 1812 г., в разгар Отечественной войны, жители активно поддерживали армию. Именно в этот месяц, когда произошли два крупнейших сражения – Смоленское и Бородинское, – было собрано наибольшее количество пожертвований: 7 163 руб. Это свидетельствует о патриотическом подъеме среди населения. В последующие месяцы суммы пожертвований значительно уменьшились: в сентябре поступило 2 025 руб., в октябре – 660 руб., а в декабре – 165 руб. В ноябре пожертвований не зафиксировано.

Всего за указанный период в сборе средств приняли участие 171 человек, среди которых были представители разных слоев городского общества: 38 купцов, 65 мещан и 68 цеховых

ремесленников. Каждый внес свой вклад – кто-то крупный, кто-то более скромный, но вместе они смогли собрать значительную сумму, которая способствовала решению задач того времени.

Первыми жителями г. Тобольска, осуществлявшими приношения, были купцы Пиленковы. «Семейство купцов Пиленковых с середины XVIII века было одним из богатейших и известных в Западной Сибири» [11, с. 445]. Пиленковы – потомки тульских оружейников, направленных в Тобольск на оружейный завод в начале XVIII в. [12, с. 16]. «Градской глава» Степан Пиленков поставил свое имя в конце отчета «приношений или пожертвований» жителей города Тобольска. Городской голова, купец 1-й гильдии, владелец стеклянной фабрики в деревне Коптюли, крупный поставщик хлеба, мяса в г. Тобольске Степан Пиленков 8 августа пожертвовал сумму в размере 1 500 руб. ассигнациями, что стало самой крупной суммой пожертвования за весь указанный период. Его племянник Дмитрий Пиленков – купец 3-й гильдии первым из жителей города 7 августа пожертвовал сумму в размере 200 руб. 10 августа купец 3-й гильдии Иван Васильев Пиленков передал 150 руб. [10, л. 363–365].

Еще один купец 1-й гильдии – Петр Селиванов, также один из самых богатых тобольских купцов XVIII – начала XIX в., 9 августа пожертвовал крупную сумму в размере 1 000 руб. 8 августа купец 3-й гильдии Василий Струнин отдал 100 руб. 9 августа купец 1-й гильдии Герасим Оконнишников передал 200 руб. и купец 3-й гильдии Анастас Плотников – 25 руб., купец 3-й гильдии Михаил Крупенчиков отдал 100 руб. 10 августа купцы 2-й гильдии Иван Матушкин и Лука Матушкин отдали 300 руб., купец 3-й гильдии Яков Ершев – 150 руб., купец 3-й гильдии Дмитрий Заев – 100 руб.

17 августа пожертвовали купцы 3-й гильдии: Алексей Емельянов (100 руб.), Николай Руженский (150 руб.), Семен Струнин (150 руб.), Гаврила Мелков (50 руб.), Петр Орлов (25 руб.), Иван Бакалдин (25 руб.), Яков Кокыгин (25 руб.) Иван Дванишников

(25 руб.), Иван Плотников (50 руб.), Гаврила Бакалдин (25 руб.), Федор Сыромятников (50 руб.) [10, л. 365]. В сентябре 1812 г. отдали купцы 3-й гильдии: Алексей Богданов (50 руб.), Петр Вешняков (200 руб.), Афанасий Неволин (30 руб.), Игнатий Данилов (25 руб.), Николай Пурлевской (25 руб.), Василий Бакалдин (25 руб.), Иван Гаврилов Ширков (50 руб.), Николай Мальков (150 руб.), Иван Семенов Мальков (150 руб.), Николай Большаков (100 руб.).

Всего купцами было пожертвовано 5 980 руб., что представляет собой более половины общей суммы пожертвований. По данным О. А. Задорожней, потомственные династии купцов – семьи Селивановых, Ширковых и Пиленковых в Тобольске фактически составляли значительные семейные компании [12, с. 15]. Однако роль семьи купцов Ширковых в пожертвованиях 1812 г. была намного скромнее Селивановых и Пиленковых. Возможно, это связано с ослаблением бизнеса купцов Ширковых в данный период. В отчете из семьи упоминается только купец 3-й гильдии Иван Гаврилов Ширков.

Мещане и цеховые также вносили свои небольшие сбережения в качестве пожертвований. Мещанин Василий Притупов сделал несколько пожертвований «на защиту Отечества». 10 августа Василий Притупов отдал 100 руб. Позднее, 31 августа, он передал на аукцион платье и другие вещи, которые были проданы на сумму 518 руб. Всего Василий Притупов отдал на нужды армии 618 руб. Продажа вещей на аукционе стала примером искреннего желания горожанина помочь Отечеству.

Мещанин Яков Пушкарев пожертвовал сумму в размере 500 руб. Алексей Михайлов – 150 руб., Андрей Иванов – 100 руб. Иван Дорофеев отдал 300 руб. Федот Фоняков – 150 руб. Большинство мещан Тобольска отдавали по 5–25 руб. Однако эти деньги были значительными для рядовой семьи горожан Тобольска. Всего же мещане пожертвовали сумму 3 118 руб. 54 копейки [10, л. 363–365].

Среди цеховых ремесленников также были люди, которые внесли вклад в сбор средств.

Самая крупная сумма – 75 руб. – была пожертвована Григорием Пиленковым. Другой ремесленник, Василий Руженков, пожертвовал 50 руб. Иван Пиленков и Ефим Ожегов пожертвовали соответственно 40 и 30 руб. Остальные цеховые ремесленники вносили меньшие суммы, обычно от 5 до 25 руб. Всего сумма пожертвований от цеховых составила 915 руб., что свидетельствует о том, что, несмотря на скромные доходы, ремесленники города активно участвовали в поддержке армии. Большая разница в суммах взносов на защиту Отечества показывает добровольный характер пожертвований населения города. Власть призывала население города к таким взносам, но не определяла их сумму.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общая сумма пожертвований жителей города Тобольска, согласно архивному документу, составила 10 013 руб. Эти средства постепенно отправлялись в большое уездное казначейство, откуда их распределяли дальше. Так, 10 августа было перечислено 4 910 руб., затем 19 августа – еще 1 735 руб. 4 сентября отправили 1 143 руб., а 23 сентября – 1 400 руб. В документе не указано, когда именно была передана оставшаяся часть пожертвований – 825 руб. [10, л. 365–367]. Эти данные демонстрируют, как тщательно велся учет и распределение собранных средств.

По заверению тобольского гражданского губернатора Франца Абрамовича фон Брина: «...приношения в пользу Отечества от обитателей Тобольской губернии с начала возвещения о том поныне продолжаемые отнюдь не принуждены; напротив того, все состояния, ревнуя благу общему, предваряют всякое попечение о том местного начальства, и сила благонамеренности их к пользе общей происходит совершенно от собственных побуждений» [13, л. 251–252]. Это свидетельствует о том, что даже в отдаленных регионах России патриотизм и желание поддержать Отечество могли проявляться искренне и независимо от внешнего давления. Надо отметить, что и тобольский губернатор тайный советник Франц фон Брин отдал в 1812 г.

для защиты Отечества 1 000 руб. из личных средств. В 1814 г. по указу императора Александра I Франц фон Брин, как и ряд других чиновников Сибири, был награжден бронзовой медалью в память 1812 г. [14, л. 43].

В 1816 г. указом Сената купцы, сделавшие крупные пожертвования в ходе войны, получали право на получение бронзовой медали 1812 г. на Аннинской ленте. Однако генерал-губернатор Сибири И. Б. Пестель из всех купцов края представил к награде только купца 3-й гильдии Захара Константиновича Толстых из Енисейска, который отдал 1 000 руб. – десятую часть от заявленного состояния. По мнению Пестеля, купцы, которые дали меньшую часть своих средств, медали не заслужили. Захар Толстых получил медаль по указу Сената от 29 февраля 1818 г. [14, л. 45]. Впрочем, показание И. Б. Пестеля в данном случае нельзя считать объективным. Генерал-губернатор И. Б. Пестель управлял Сибирью с 1806 по 1818 г. главным образом из столицы империи – Петербурга и много лет конфликтовал с населением края, прежде всего сибирским купечеством.

31 августа 1836 г. тобольский губернатор Х. Х. Повало-Швейковский направил в губернскоеправление распоряжение «О собрании чрез городничих и исправников сведений о том, что происходило в Сибири во время Отечественной войны 1812 года» [9, л. 2–7]. Всего, по данным архивариуса Тобольского губернского правления Андроникова, в 1812 г. и во время «французской компании» только в Тобольском уезде людьми разных сословий было собрано более 27 тыс. руб. Сверх этого, были и иные пожертвования, например серебро в слитках, золотой и серебряный ковш с позолотой, 82 золотника [9, л. 19]. Население других городов и уездов Сибири также оказало значительную помощь. Купцы Томска внесли 8 935 руб. [14, с. 43].

Сбор средств «в пособие на защиту Отечества от неприятельского нападения» прошел в 1812 г. по всем губерниям Российской империи. Население Сибири оказало значительную поддержку армии. В докладе императору Александру I от 15 апреля 1813 г.

И. Б. Пестель сообщил, что население Сибири добровольно пожертвовало более 300 тыс. руб. [14, с. 43]. Однако сбор пожертвований продолжался и позднее. По данным архивариуса Тобольска Андроникова от 1836 г., всего только жители Тобольской губернии передали на помощь армии более 168 611 руб. 499 человек Тобольской губернии записались в ополчение [9, л. 18–39]. В Томской губернии население собрало около 120 500 руб., а в Иркутской губернии итог пожертвований составил более 170 000 руб.

В 1813 г. Сенат призвал население России помочь людям, разоренным во время военных действий. В январе 1813 г. Тобольский архиепископ Амвросий призвал жителей Сибири собирать деньги в особые железные кружки или ящики при церквях для собирания «добровольных подаяний на вспоможение жителям», которые были разорены во время войны. Такие пожертвования для инвалидов и людей, пострадавших во время Отечественной войны, поступали из Сибири до 1819 г. [14, с. 42–45]. К сожалению, нет полных данных о суммах, поступивших в это время.

Тысячи сибиряков участвовали в Отечественной войне 1812 г., Заграничных походах русской армии 1813–1815 гг. в составе сибирских регулярных полков. Всего к 1810 г. в европейскую часть России было выведено семь полков: Сибирский драгунский, Иркутский драгунский, Ширванский мушкетерский, Томский мушкетерский, Селенгинский мушкетерский, 18-й егерский, 19-й егерский [15, с. 38].

Таким образом, анализ документов о собранных пожертвованиях свидетельствует об активной гражданской позиции различных слоев общества города Тобольска. Активность различных социальных групп – от купцов до ремесленников – демонстрирует желание внести посильный вклад в победу. В целом собранные средства и активность населения отражают не только готовность оказать материальную поддержку, но и духовную солидарность, свидетельство единства и готовности каждого внести свою лепту в общее дело, несмотря на географическую отдаленность и социальный статус.

Список источников

1. Аурова Н. Н. Вторжение Наполеона в Россию в восприятии русского общества // Перспективы. Электронный журнал. 2023. № 3. С. 72–82.
2. Носова Г. В. К вопросу о пожертвованиях в Отечественную войну 1812 года // Отечественная война 1812 года. Источники. Памятники. Проблемы : материалы XV Междунар. науч. конф., 9–11 сентября 2008 г., г. Можайск. Можайск, 2009. С. 287–307.
3. Полное собрание законов Российской Империи. СПб. : Императорская канцелярия, 1830. Т. 32. 1129 с.
4. Ядринцев Н. М. Сибирь как колония: к юбилею трехсотлетия: современное положение Сибири. Ее нужды и потребности. Ее прошлое и будущее. СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1882. 472 с.
5. Рожков Н. А. Двенадцатый год и его влияние на современное ему русское общество // Современный мир. 1912. № 7. С. 203–233.
6. Фальк И. П. Полное собрание ученых путешествий по России. Записки путешествия академика Фалька. СПб. : Императорская Академия Наук, 1824. Т. 6. 560 с.
7. Комова В. А. Тобольск как провинциальная столица в культурном пространстве Западной Сибири конца XVI – начала XIX веков // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 119–124.
8. Собрание высочайших манифестов, грамот, указов, рескриптов, приказов войскам и разных извещений последовавших в течении 1812, 1813, 1814, 1815 и 1816 годов. СПб. : Морская тип., 1816. 226 с.
9. Государственный архив в городе Тобольске (ГА в г. Тобольске). Ф. 329. Оп. 3. Д. 61.
10. Государственный архив в городе Тобольске (ГА в г. Тобольске). Ф. И1. Оп. 1. Д. 208.
11. Культурное наследие Сибири / сост. В. Ю. Софронов. Екатеринбург, 2008. 635 с.
12. Задорожная О. А. Истоки происхождения купечества городов Тобольской губернии (1725 – 1825 гг.) // Северный регион: наука, образование, культура. 2017. № 1. С. 11–23.
13. Государственный исторический архив Омской области (ГИАОО). Фонд Сибирского генерал-губернатора. Ф. 2. Оп. 1. Д. 192.
14. Сибирь в Отечественной войне 1812 г. / сост. Н. С. Жукова, Л. И. Огородникова, Н. С. Храпова. Омск : Мир увлечений, 2011. 128 с.
15. Панфилов В. В., Пузанов В. Д. Организация и передислокация Сибирских регулярных полков в 1808–1811 гг. // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2022. № 2. С. 33–40. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-2/05>.

References

1. Aurova N. Napoleon's invasion of Russia in the perception of Russian society. *E-journal "Perspectives and Prospects"*. 2023;(3):72–82. (In Russ.).
2. Nosova G. V. K voprosu o pozhertvovaniyakh v Otechestvennyu voynu 1812 goda. In: *Proceedings of the 15th International Scientific Conference: "Otechestvennaya voyna 1812 goda. Istochniki. Pamyatniki. Problemy"*, September 9–11, 2008, Mozhaysk. Mozhaysk; 2009. p. 287–307. (In Russ.).
3. Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy Imperii. St. Petersburg: Imperatorskaya kantselyariya; 1830. Vol. 32. 1129 p. (In Russ.).
4. Yadrintsev N. M. Sibir kak koloniya: k yubileyu trehsotletiya: sovremennoe polozhenie Sibiri. Ee nuzhdy i potrebnosti. Ee proshloe i budushchee. St. Petersburg: tip. M. M. Stasyulevicha; 1882. 472 p. (In Russ.).
5. Rozhkov N. A. Dvenadtsatyy god i ego vliyanie na sovremennoe emu russkoe obshchestvo. *Sovremennyy mir*. 1912;(7):203–233. (In Russ.).
6. Falk I. P. Polnoe sobranie uchenykh puteshestviy po Rossii. *Zapiski puteshestviya akademika Falka*. St. Petersburg: Imperatorskaya Akademiya Nauk; 1824. Vol. 6. 560 p. (In Russ.).
7. Komova V. A. Tobolsk kak provintsialnaya stolitsa v kulturnom prostranstve Zapadnoy Sibiri kontsa XVI – nachala XIX vekov. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2014;(6):119–124. (In Russ.).
8. Sobranie vysochayshikh manifestov, gramot, ukazov, reskriptov, prikazov voyskam i raznykh izvescheniy posledovavshikh v techenii 1812, 1813, 1814, 1815 i 1816 godov. St. Petersburg: Morskaya tip.; 1816. 226 p. (In Russ.).
9. State Archive in Tobolsk (GA in Tobolsk). F. 329. Op. 3. D. 61. (In Russ.).
10. State Archive in Tobolsk (GA in Tobolsk). F. II. Op. 1. D. 208. (In Russ.).
11. Sofronov V. Yu., comp. *Kulturnoe nasledie Sibiri*. Yekaterinburg; 2008. 635 p. (In Russ.).
12. Zadorozhnyaya O. A. The merchanty origin of the Tobolsk province cities (1725 – 1825). *Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2017;(1):11–23. (In Russ.).
13. State Historical Archives of Omsk Region (GIAOO). Fund of the Siberian Governor-General. F. 2. Op. 1. D. 192. (In Russ.).
14. Zhukova N. S., Ogorodnikova L. I., Khrapova N. S., comps. *Sibir v Otechestvennoy voynie 1812 g.* Omsk: Mir uvelcheniy; 2011. 128 p. (In Russ.).
15. Panfilov V. V., Puzanov V. D. Organization end Redeployment Regular Regiments of Siberian in 1808–1811 Years. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2022;(2):33–40. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/22-2/05>. (In Russ.).

Информация об авторах

В. Д. Пузанов – доктор исторических наук, профессор;

<https://orcid.org/0009-0003-0065-2252>,
alan1971@bk.ru✉

И. Ю. Ефремова – аспирант;

<https://orcid.org/0009-0009-1068-2328>,
irene.motulia.2446@mail.ru

About the authors

V. D. Puzanov – Doctor of Sciences (History), Professor;

<https://orcid.org/0009-0003-0065-2252>,
alan1971@bk.ru✉

I. Yu. Efremova – Postgraduate;

<https://orcid.org/0009-0009-1068-2328>,
irene.motulia.2446@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ / GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Научная статья

УДК 37.091.4

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-4>



Технологии воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко

Анатолий Карпович Быков

Военный университет имени князя Александра Невского Минобороны России, Москва, Россия

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена высокой востребованностью творческого наследия А. С. Макаренко в современной педагогической практике, возможностями новой интерпретации его базовых положений с позиций технологического подхода. В статье под технологиями воспитания понимается процесс реализации заданных целей воспитания совокупностью его форм, методов, приемов и средств, обеспечивающих достижение наиболее эффективных его результатов. Данна авторская классификация технологий воспитания, разработанных в теории и апробированных на практике А. С. Макаренко, с выделением трех уровней: общепедагогического, частнометодического, локального. Охарактеризована структура технологий воспитания общепедагогического уровня – технология формирования и сплочения детского коллектива, технология целостного формирования личности ребенка в детском интернатном учреждении. Раскрыты частнометодические технологии воспитания, составляющие общепедагогическую технологию целостного формирования личности ребенка, – эстетического, трудового и военно-патриотического воспитания. Статья предназначена для ученых, исследующих творчество А. С. Макаренко, а также студентов, педагогов-практиков, интересующихся историко-педагогическим отечественным наследием.

Ключевые слова: А. С. Макаренко, воспитание, технологии воспитания, коллективное воспитание

Шифр специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

Для цитирования: Быков А. К. Технологии воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 48–55. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-4>.

Original article

Educational technologies in pedagogical legacy of A. S. Makarenko

Anatoly K. Bykov

Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The relevance of the paper lies in the high demand for A. S. Makarenko's legacy in modern pedagogical practice, the possibilities of reinterpreting its basic principles from the perspective of the technological approach. The author defines the education technology as the process of realization of the set educational objectives by the combination of its forms, methods, techniques and means that ensure the most effective results. The author's classification of educational technologies developed in the theory and tested in practice by A. S. Makarenko is presented. The classification distinguishes 3 levels: general pedagogical, private methodological and specific. The structure of educational technologies of the general pedagogical level that includes the technology of formation and team building in children's group, the technology of integral

formation of the child's personality in a residential establishment is described. Private methodological education technologies that make up the general pedagogical technology of children's integral personality formation (aesthetic, labor, and military-patriotic education) are revealed. The article's target audience is scientists who study the work of A. S. Makarenko, as well as students, pedagogical practitioners interested in the historical and pedagogical national legacy.

Keywords: A. S. Makarenko, education, education technologies, collective education

Code: 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

For citation: Bykov A. K. Educational technologies in pedagogical legacy of A. S. Makarenko. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):48–55. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-4>.

ВВЕДЕНИЕ

В педагогической науке технологии воспитания относятся к разновидностям педагогических технологий. В сущностном плане эти понятия объединяет технологическая направленность, т. е. стремление к достижению гарантированного высокого результата в воспитательном воздействии на детей.

Анализируя терминологическое поле современной педагогики, необходимо отметить, что среди многочисленных дефиниций понятия «педагогическая технология» наиболее универсальной представляется формулировка, предложенная в Педагогическом энциклопедическом словаре. Согласно данному источнику, педагогическая технология определяется как интегрированный комплекс средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, обеспечивающих эффективную реализацию заявленных образовательных целей [1, с. 191]. В этом контексте технологии воспитания можно охарактеризовать как систематизированный процесс имплементации целевых воспитательных установок через оптимальную комбинацию форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия, обеспечивающую максимальную результативность воспитательного процесса.

Множественность интерпретаций понятий «педагогическая технология» и «технология обучения» обусловлена их полифункциональностью и многоуровневой структурой применения. Исследователь Г. К. Селевко предлагает четырехуровневую таксономию образовательных технологий:

1) метатехнологии, функционирующие на общепедагогическом уровне;

- 2) макротехнологии, реализуемые на частнометодическом уровне;
- 3) мезотехнологии, действующие на локальном уровне;
- 4) микротехнологии, применяемые на контактно-личностном уровне [2, с. 38].

Экстраполируя данную классификацию на воспитательную систему А. С. Макаренко, можно идентифицировать аналогичную иерархическую структуру технологий: уровень технологий воспитания детей в рамках жизнедеятельности и образовательного процесса учреждения, имеющих общепедагогические концептуальные основы (общепедагогический уровень); уровень технологий воспитания детей по отдельным видам и направлениям воспитания, отдельным видам учебно-воспитательной деятельности (частнометодический уровень); уровень технологий решения частных воспитательных задач, проведения конкретных воспитательных мероприятий (локальный уровень).

Такая многоуровневая структура воспитательных технологий в педагогической системе А. С. Макаренко обеспечивает ее целостность, системность и высокую эффективность, поскольку позволяет гармонично интегрировать стратегические воспитательные цели и тактические педагогические решения в единую технологическую парадигму.

Если исходить из этих требований к технологиям воспитания, то именно в педагогическом наследии А. С. Макаренко мы видим наиболее плодотворные положительные результаты в воспитании подрастающего поколения, особенно в условиях интернатных учреждений.

В практическом педагогическом наследии Антона Семеновича поражает высочайшая

результативность воспитательной работы на основе скрупулезно разработанных и мастерски реализованных воспитательных технологий. «Я категорически утверждаю и всю жизнь говорю: ни одного процента брака, ни одной загубленной жизни» [3, с. 301] – это педагогический постулат А. С. Макаренко, ставший целью и результатом его деятельности. Стоит напомнить, что из более 3000 воспитанников А. С. Макаренко ни один не стал преступником. Подавляющее большинство из них не только проявили себя достойными гражданами нашей страны, но и добились значительных успехов в труде и воинской службе, стали управленцами и учеными.

В теоретическом педагогическом наследии А. С. Макаренко разработанные им технологии воспитания представлены глубоко и широко, но это осуществлено в рамках других использованных им понятий «педагогическая техника», «педагогическая логика», «педагогика индивидуального действия», «педагогика коллективного действия», «педагогика параллельного действия» и др.

Целью настоящей статьи является новое осмысление творчества А. С. Макаренко с позиций технологического подхода, научное обоснование классификации примененных им воспитательных технологий, их краткая педагогическая характеристика. Реализация данной цели базируется не только на анализе педагогических работ А. С. Макаренко и ученых, исследующих его наследие, но и на трансформации современной теории технологий воспитания к творчеству великого педагога. Структурно-содержательное описание вклада А. С. Макаренко в педагогическую науку на уровне технологий воспитания даст возможность дополнить и обогатить это направление воспитания новыми научными положениями, персонологическим подходом к постановке и разрешению обозначенной педагогической задачи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В теоретическом исследовании применялся комплекс методов: метод анализа трудов А. С. Макаренко, научных публикаций по ма-

териалам его творческого наследия (свыше 50 публикаций), методы понятийного и сравнительного анализа, контент-анализа, педагогического моделирования. В работе использованы: принцип целостного изучения технологий воспитания как педагогического явления; принцип глубинного сущностно-содержательного рассмотрения проблемы; принцип комплексного применения методов педагогического исследования; принцип единства исторического и логического; принцип изучения явления в процессе его развития и изменения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Классификация воспитательных технологий общепедагогического уровня разработана и предложена Г. К. Селевко. Он выделяет целый ряд воспитательных технологий [4, с. 38]: технология коммунистического воспитания советского периода; технология жесткого коллективного воспитания А. С. Макаренко; технология коллективного творческого воспитания И. П. Иванова; технология гуманного коллектического воспитания В. А. Сухомлинского и др.

Автор обосновывает наименование технологии коллективного воспитания А. С. Макаренко с гуманистических позиций как жесткой: это отражение сталинского социализма в воспитании: приоритет общественного над личным, принуждение через коллектив, рассмотрение личности как средства достижения общественных целей [5, с. 81]. Безусловно, с такой трактовкой технологии А. С. Макаренко трудно согласиться.

Во-первых, нужно вспомнить про причины международного авторитета творчества А. С. Макаренко. Как известно, подтверждением мирового признания А. С. Макаренко стало решение ЮНЕСКО (1988), касающееся Д. Дьюи, Г. Кершенштайнера, М. Монтессори, А. С. Макаренко как педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Способ педагогического мышления А. С. Макаренко, который особенно ценят в мире, – это каким образом гуманными средствами обеспечить защищенность личности ребенка в коллективе детей девиантной

направленности, ощущение им чувства собственного достоинства.

Во-вторых, идеи А. С. Макаренко в широком объеме применимы в практике интернатных учреждений, в закрытых или полузакрытых воспитательных системах, а не в практике общеобразовательных школ, прямой перенос воспитательных технологий А. С. Макаренко некорректен для школьной практики.

В научной литературе анализу педагогических новаторских идей А. С. Макаренко посвящен ряд публикаций известных ученых-макаренковедов [6–8], которые делают упор на его системном и комплексном подходе к воспитанию детей и молодежи, не выделяя технологизацию воспитания А. С. Макаренко в разряд самостоятельной научной концепции. В трудах ряда современных исследователей воспитательные технологии А. С. Макаренко транслируются через идеи воспитания [9], в контексте правил воспитания [10] и др.

Авторский анализ технологий воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко позволяет констатировать их многоуровневость (технологии общепедагогического, частнометодического и локального уровня), взаимозависимость и взаимопереплетение, которые при комплексном применении гарантируют не только высокие результаты в воспитательной работе, но и позволяют сформировать устойчивую, успешно функционирующую воспитательную систему образовательного учреждения.

На основе анализа взглядов [11] и практической деятельности А. С. Макаренко подлежат классификации несколько общепедагогических технологий воспитания:

- формирования и сплочения детского коллектива;
- целостного формирования личности ребенка как гражданина, как патриота, как высоконравственного и высококультурного человека, в целом – как всесторонне развитого человека в условиях интернатного учреждения;
- перевоспитания, коррекции и профилактики девиантного поведения детей и молодежи, даже на самых сложных уровнях их

делинквентного и аддиктивного поведения, в учебно-воспитательных учреждениях;

- формирования и развития воспитательной системы учебно-воспитательного учреждения.

Технологии воспитания общепедагогического уровня включают в себя в качестве составных компонентов частнометодические и локальные технологии воспитания. Частнометодические технологии, в свою очередь, также могут состоять из локальных технологий воспитания.

В творчестве А. С. Макаренко можно выделить целый спектр разработанных и успешно им реализованных частнометодических и локальных технологий воспитания:

- сочетания прямых, опосредованных и косвенных педагогических требований в педагогическом воздействии на воспитанников и детский коллектив;
- организации наставничества в педагогическом коллективе;
- эстетического воспитания, обеспечения внешней красоты, эстетики в жизни коллектива;
- семейного воспитания, родительской педагогики;
- соединения учебного и производственного обучения в интересах трудового воспитания детей;
- развития самоуправления в детском коллективе;
- сочетания коллективных и индивидуальных форм и методов воспитательной работы;
- развития дисциплинированности воспитанника как нравственной категории, социального императива в его деятельности;
- подготовки и проведения коллективных воспитательных мероприятий с активным участием детей (общего собрания коллектива, организации художественной самодеятельности и др.).

Технологии воспитания на всех уровнях имеют концептуальные основания.

В педагогическом наследии А. С. Макаренко мы обнаруживаем уникальный синтез воспитательных стратегий, которые, опережая свое время, сформировали технологический

подход к воспитанию. Рассмотрим ключевые технологии общепедагогического уровня, разработанные и блестяще реализованные великим педагогом.

1. *Технология формирования и сплочения детского коллектива*

Фундаментальный вклад Макаренко в педагогическую науку заключается в его концептуальном осмыслении коллектива как мощного инструмента личностного становления. Методологический фундамент данной технологии составляют следующие новаторские идеи [11, 12]:

1) общеметодологические воспитательные идеи и принципы: коллектив обладает огромным воспитательным потенциалом; для сплочения коллектива необходима специально организованная воспитательная деятельность на базе комплексной интеграции усилий руководителей, коллектива и его членов, коллективных и индивидуальных форм и методов воспитательной работы;

2) развитие, сплочение коллектива (в зависимости от ответа на вопрос: кто предъявляет требования коллективу и личности?) в теории и практической деятельности А. С. Макаренко проходит три этапа: требования к коллективу предъявляет руководитель; требования руководителя поддерживает группа детей (неформальный актив); требования к личности начинает предъявлять коллектив.

Основными и взаимосвязанными этапами данной технологии формирования коллектива (по А. С. Макаренко) являются следующие локальные (частные) технологии воспитания: постановки цели, построения системы коллективных и индивидуальных перспективных линий в формировании коллектива; воспитания актива подразделения; технология применения принципа параллельных линий, делегирования полномочий активу подразделения; формирования и поддержания внутриколлективных традиций в подразделении. Конкретный пример реализации технологии сплочения курсантских подразделений военных вузов по взглядам А. С. Макаренко представлен в одной из научных статей [12].

2. *Технология целостного формирования личности ребенка* как гражданина, как патриота, как высоконравственного и высококультурного человека, в целом – как всесторонне развитого человека в условиях интернатного учреждения. А. С. Макаренко разработал интегративную технологию формирования всесторонне развитой личности в условиях интернатного учреждения. Эта метатехнология дифференцируется на ряд частнометодических технологий: технологию гражданско-патриотического воспитания; технологию эстетического воспитания, обеспечения внешней красоты, эстетики в жизнь коллектива; технологию трудового воспитания и др. Указанные частнометодические технологии распадаются на локальные технологии.

В своей практике А. С. Макаренко реализовал уникальный комплекс локальных технологий эстетического развития [13, 14]: эстетизации окружающей обстановки, организации красоты быта (расстановка мебели, блеск паркетных полов, точные линии садовых дорожек и др.); эстетизации одежды детей; организации и результативной деятельности кружков по музыке, литературе, театру, танцам, сочинению сказок и др.); организации и деятельности оркестра / театра / хора; совместного чтения и обсуждения книг; коллективных посещений театров и концертов; организации праздников для детей (праздник первого снопа, праздник труда и изобилия и др.); воспитания чувства красоты произведений искусства, природных явлений, предметов быта; формирования красоты поступков и речи, эстетики поведения детей в труде и отдыхе и др.

Технология военно-патриотического воспитания («командирской педагогики») состоит также из нескольких локальных технологий: формирования чувства красоты в эстетике военного быта, подтянутости, четкости; организации деятельности отрядов с использованием военной терминологии (единоначалие командира, система рапортов командира, система деятельности совета командиров, введение дежурных командиров, часового, караула, сигнала трубы, маршевых мелодий оркестра, знамени как воспитательного средства, системы нарядов как средств воспитания, единой

формы военной подготовки); применения военной символики и атрибутики в военизации жизни и деятельности коллектива (часовой с винтовкой у знамени, построения и рапорты, сигналы горниста, единая форма, звания и знаки отличия, приветствие как обязательный атрибут общения и субординации, военный строй); развития трудовых и организационных функций, навыков управления и подчинения, интеграции личного и коллективного в ходе военно-патриотического воспитания детей, в системе деятельности отрядов; проведения военизации в деятельности детского коллектива как инструментированной игры в целях формирования системы привычек (стереотипов), необходимых человеку для успешной жизнедеятельности; адаптации элементов военизации к возрастным особенностям детей и подростков; сочетания военно-патриотического и спортивного воспитания (спортивные игры, гимнастика, игры на свежем воздухе, прогулки и туристические походы) и др. [15–17].

К числу наиболее разработанных частнометодических технологий воспитания относится технология трудового воспитания [18, 19]. А. С. Макаренко в рамках нее применял частные технологии воспитания: создания трудовых крупных и небольших коллективных единиц с системой воздействия на каждого воспитанника; применения форм и методов организации коллективной трудовой деятельности в интересах формирования высокого уровня коллективного взаимодействия; развития организационных навыков у детей, умение ориентироваться в работе, планировать ее, воспитывать бережное отношение к затрачиваемому времени, продукту труда; формирования осознанного отношения

к труду как средства для жизни, его реальной выгоды, понимания, что и зачем они делают; формирования нравственного отношения к труду, ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда; формирования трудовых традиций (самую трудную работу поручать лучшему отряду и др.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическое наследие А. С. Макаренко представляет собой целостную систему технологий, которая, несмотря на временную дистанцию, сохраняет высокую актуальность для современной образовательной практики. Глубина педагогического мышления А. С. Макаренко позволила ему создать инструментарий воспитания, который, преодолевая исторические и социокультурные барьеры, демонстрирует исключительную эффективность в формировании гармонично развитой личности.

А. С. Макаренко является мировым классиком педагогики, внесшим огромный вклад в развитие педагогической науки теоретическими положениями и выдающимися практическими результатами в воспитании детей и молодежи. Для освоения педагогического наследия классика необходим перевод его концептуальных идей и практических находок в технологические процедуры, нужно новое прочтение творчества А. С. Макаренко. Овладение конкретными формами, методами и приемами воспитательного воздействия на молодежь, интегрированными в конкретные воспитательные технологии по опыту А. С. Макаренко, позволят современным педагогам значительно повысить качество и эффективность их воспитательной работы.

Список источников

1. Педагогический энциклопедический словарь. 3-е изд., стер. М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. 527 с.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. М. : Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
3. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. В 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 287–314.

References

1. Pedagogicheskiy entsiklopedichesky slovar. 3d ed., stereotyped. Moscow: Bolshaya rossiyskaya entsiklopediya; 2009. 527 p. (In Russ.).
2. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy. In 2 vols. Moscow: Narodnoe obrazovanie; 2005. Vol. 1. 556 p. (In Russ.).
3. Makarenko A. S. Vospitanie v seme i shkole. Pedagogicheskiye sochineniya. M. D. Vinogradov, A. A. Frolov, comps. In 8 vols. Moscow: Pedagogika; 1984. Vol. 4. P. 287–314. (In Russ.).

4. Селевко Г. К. Воспитательные технологии. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 319 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения. В 7 т. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 583 с.
6. Богуславский М. В. Воспитательная педагогика А. С. Макаренко: генезис, трактовка, актуальность (вступительное слово к разделу) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 13–18.
7. Егорычев А. М. Великий педагог А. С. Макаренко и его педагогическое наследие: достояние России и всего человечества // Профилактика зависимостей. 2018. № 2. С. 121–128.
8. Мардахаев Л. В. Воспитательная система А. С. Макаренко и ее синергетический анализ // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 13–20.
9. Ходусов А. Н., Кононова С. А. Педагогика А. С. Макаренко как теоретико-методологическая основа современной стратегии развития отечественного воспитания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1. С. 152–157.
10. Шишкин В. А., Галай И. А. Реализация педагогической технологии А. С. Макаренко: принципы организации и правила воспитания в зрелом коллективе // Сибирский учитель. 2023. № 3. С. 75–83.
11. Быков А. К. А. С. Макаренко и мировая социально-педагогическая теория и практика // Профилактика зависимостей. 2018. № 2. С. 148–152.
12. Быков А. К., Михалев В. М. Формирование коллектива курсантского подразделения военного вуза по методике А. С. Макаренко // Мир образования – образование в мире. 2022. № 1. С. 44–51. https://doi.org/10.51944/20738536_2022_1_44.
13. Федорякина Е. Т. Эстетическое воспитание в теории и практике А. С. Макаренко // А. С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель: СССР, Россия, Урал : материалы 10-х Всерос. Макаренковских студенческих педагогических чтений, 18 апреля 2013 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2013. С. 126–130.
14. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко. Киев, 1989. 189 с.
15. Грищенко Л. И. «Военизация» в учреждениях А. С. Макаренко // Педагогика. 2015. № 3. С. 89–95.
16. Половецкий С. Д. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 66–75.
17. Просветова Т. С. «Командирская педагогика» А. С. Макаренко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 2. С. 143–147.
18. Полякова М. В. Трудовое воспитание. Из ненапечатанных страниц Макаренко. (материалы для конструктивной дискуссии) // Современный педагогический взгляд. 2018. № 8. С. 24–44.
4. Selevko G. K. Vospitatelnye tekhnologii. Moscow: NII shkolnykh tekhnologii; 2005. 319 p. (In Russ.).
5. Makarenko A. S. Sochineniya. In 7 vols. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR; 1958. 583 p. (In Russ.).
6. Boguslavsky M. V. Upbringing pedagogy of Anton S. Makarenko: Genesis, interpretation, relevance (Introductory word to the section “Educational pedagogy of Anton S. Makarenko: 130th anniversary of the birth). *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*. 2018;1(3):13–18. (In Russ.).
7. Egorychev A. M. Velikiy pedagog A. S. Makarenko i ego pedagogicheskoe nasledie: dostoyanie rossii i vsego chelovechestva. *Profilaktika zavisimostey*. 2018;(2):121–128. (In Russ.).
8. Mardakhaev L. V. The educational system of A. S. Makarenko and its synergetic analysis. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014;(1):13–20. (In Russ.).
9. Khodusov A. N., Kononova S. A. Pedagogika A. S. Makarenko kak teoretiko-metodologicheskaya osnova sovremennoy strategii razvitiya otechestvennogo vospitaniya. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019;(1):152–157. (In Russ.).
10. Shishkin V. A., Galai I. A. Realization of the Makarenko pedagogy and technology: Principles of organization & education rules within a mature team. *Siberian Teacher*. 2023;(3):75–83. (In Russ.).
11. Bykov A. K. A. S. Makarenko i mirovaya sotsial-nopedagogicheskaya teoriya i praktika. *Profilaktika zavisimostey*. 2018;(2):148–152. (In Russ.).
12. Bykov A. K., Mikhalev V. M. Formation of the staff of the cadet unit of the military university according to the methodology of A. S. Makarenko. *The World of Education – Education in the World*. 2022;(1):44–51. https://doi.org/10.51944/20738536_2022_1_44. (In Russ.).
13. Fedoryakina E. T. Aesthetic education in theory and practice by A. S. Makarenko. In: *A. S. Makarenko – a man, teacher, scientist, writer: USSR, Russia, Urals: materials of the 10th All-Russian Makarenkov student pedagogical readings*, April 18, 2013, Yekaterinburg. Yekaterinburg; 2013. p. 126–130. (In Russ.).
14. Yarmachenko N. D. Pedagogicheskaya deyatelnost i tvorcheskoe nasledie A. S. Makarenko. Kiev; 1989. 189 p. (In Russ.).
15. Gritsenko L. I. “Militarization” in A. S. Makarenko’s organizations. *Pedagogika*. 2015;(3):89–95. (In Russ.).
16. Polovetskiy S. D. Pedagogical heritage of Anton S. Makarenko and military patriotic upbringing of young generation. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*. 2018;1(3):66–75. (In Russ.).
17. Prosvetova T. S. “Commander’s pedagogics” of A. S. Makarenko. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2013;(2):143–147. (In Russ.).
18. Polyakova M. V. Trudovoe vospitanie. Iz nenaprintannykh stranits Makarenko. (materialy dlya konstruk-

19. Фролов А. А. Педагогическая система хозяйства А. С. Макаренко: «параллельность» производственного труда и воспитания // Народное образование. 2022. № 4. С. 102–105.
19. Frolov A. A. A. S. Makarenko's pedagogical system of economy: “Parallelism” of industrial labor and education. *Public Education*. 2022;(4):102–105. (In Russ.).
- tivnoy diskussii). *Sovremenny pedagogicheskiy vzyglyad*. 2018;(8):24–44. (In Russ.).

Информация об авторе

А. К. Быков – доктор педагогических наук, профессор;
<https://orcid.org/0000-0002-7759-2644>,
akbikov@mail.ru

About the author

А. К. Bykov – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
<https://orcid.org/0000-0002-7759-2644>,
akbikov@mail.ru

Научная статья

УДК 378.015.31:316.46

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-5>

(CC) BY 4.0

Педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вуза

Лариса Алексеевна Корнилова¹, Алексей Владимирович Сальков^{2✉}

¹Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия

²Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Аннотация. В статье обоснованы педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вузов. Предложены модель и авторская программа, реализованные в экспериментальном исследовании. Представлены количественные результаты и статистическая проверка их достоверности. Показана динамика уровней развития лидерских качеств: доля студентов с высоким уровнем выросла до 48 %, с низким – снизилась до 9 %. Гипотеза подтверждена ($t = 8,04, p < 0,001$). Практическая значимость программы заключается в возможности ее внедрения в образовательную среду вузов.

Ключевые слова: лидерские качества, студенты, педагогические условия, программа, эксперимент, высшее образование

Шифр специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

Для цитирования: Корнилова Л. А., Сальков А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств студентов вуза // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 56–65. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-5>.

Original article

Pedagogical conditions for development of leadership qualities in university students

Larisa A. Kornilova¹, Aleksey V. Salkov^{2✉}

¹Volgograd State University, Volgograd, Russia

²Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. The article substantiates the pedagogical conditions for developing leadership qualities in university students. A model and a proprietary program implemented in an experimental study are proposed. Quantitative results and a statistical validation are presented. The data indicate the following regarding leadership qualities: the percentage of students exhibiting high levels increased to 48%, whereas those with low levels declined to 9%. The hypothesis is confirmed ($t = 8.04, p < 0.001$). The practical significance of the program lies in its feasibility for implementation in the educational environment of universities.

Keywords: leadership qualities, students, pedagogical conditions, program, experiment, higher education

Code: 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

For citation: Kornilova L. A., Salkov A. V. Pedagogical conditions for development of leadership qualities in university students. Severny region: nauka, obrazovanie, kultura. 2025;26(4):56–65. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-5>.

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество предъявляет повышенные требования к качествам личности, способной эффективно взаимодействовать в социальных, профессиональных и образовательных

пространствах. Одним из ключевых качеств становится лидерство – способность оказывать влияние на других, организовывать совместную деятельность, принимать решения в условиях неопределенности. Особенно актуально

развитие лидерских качеств в студенческом возрасте, когда происходит интенсивное формирование личности, ценностных установок и профессионального самоопределения.

Согласно официальным данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат) на начало 2023 г. общее число молодежи в Российской Федерации насчитывает 37,9 млн человек в возрастной группе от 14 до 35 лет, что составляет чуть больше четверти всего населения нашего государства [1]. Именно молодежь в настоящее время выступает главным инициатором изменений и является главным стратегическим ресурсом нашей страны.

Системе высшего профессионального образования отводится важная роль в подготовке высококвалифицированных специалистов. В Федеральные образовательные стандарты (ФГОС 3++) включены универсальные компетенции выпускников, такие как организация и руководство работой команды с выработкой командной стратегии для достижения поставленных целей и способность к социальному взаимодействию и выполнению своей роли в команде, что подразумевает лидерство и командную работу.

Лидерство рассматривается в научной литературе как сложное социально-психологическое явление, охватывающее способность субъекта влиять на группу, организовывать взаимодействие и направлять коллективную деятельность. Исследователи выделяют различные подходы к пониманию лидерства: от его трактовки как личностной черты до функциональной роли в системе социальных отношений.

С позиций социально-психологического подхода лидер – это индивид, признанный группой и обладающий авторитетом, способный принимать решения в значимых для коллектива ситуациях. В деятельностном подходе лидерство связывается с активной ролью субъекта в организации совместной деятельности, его способностью определять цели, средства и способы их достижения. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на ценностных ориентирах,

мотивационной структуре и уровне самоопределения личности, реализующей лидерские функции.

Исследования отечественных ученых (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, И. А. Зимняя и др.) [2–4] подчеркивают значимость студенческого возраста как периода активного личностного становления, где возможно целенаправленное развитие лидерских качеств. В этот период формируется мотивационно-ценостная структура, развивается самосознание, усиливается стремление к самореализации. Лидерские качества начинают проявляться в коммуникативной активности, способности к организации взаимодействия, принятии ответственности за коллективные действия.

Анализ научных источников позволяет выделить ключевые компоненты лидерских качеств студентов: целеустремленность, инициативность, организованность, гибкость, стрессоустойчивость, коммуникативность и эмпатия. Эти качества формируют основу успешной социализации и профессионального становления, поэтому их развитие должно стать приоритетной задачей образовательной среды вуза.

Согласно Т. В. Бенда, лидер – это член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании межличностных отношений [5]. Т. А. Зотова подчеркивает, что лидер – это не только авторитетный субъект, но и личность, обладающая высоким мотивационным и ценностным потенциалом, способная вести за собой других, обеспечивая каждому члену группы возможность самореализации [6].

Таким образом, обобщение научных взглядов и подходов на проблему исследования позволило нам определить лидерские качества студента вуза как комплекс характеристик, которые дают ему возможность эффективно управлять собой, командой и обстоятельствами, а также воздействовать на окружающих. Эти качества включают коммуникабельность,

организованность, адаптивность, стрессоустойчивость, креативность и другие свойства, способствующие успешному обучению, развитию и достижению поставленных целей.

Современные исследования также подчеркивают эффективность использования формальных лидершип-программ и интерактивных методик в развитии лидерских компетенций студентов [7–9]. В частности, в обзоре Pontes (2024) рассматриваются распределенные и коллективные формы лидерства как приоритетные в современном образовании [7]. Анализ педагогических стратегий в рамках формальных программ (Ueda, 2024) подтверждает важность когнитивной и деятельностной интеграции в учебный процесс [9]. Исследование Almazovaite и соавт. (2024) демонстрирует, что участие студентов в проектных группах существенно способствует формированию лидерских моделей поведения [8].

Несмотря на возрастающее внимание к феномену лидерства, анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что проблема формирования лидерских качеств у студентов вузов остается недостаточно разработанной. Отмечается фрагментарность подходов, отсутствие целостных моделей и обоснованных педагогических условий, способствующих системному развитию лидерства у молодежи.

Таким образом, развитие лидерских качеств в студенческом возрасте имеет высокий потенциал и требует создания особых педагогических условий, способствующих раскрытию внутренних ресурсов личности и формированию активной жизненной позиции.

Цель исследования – выявить и апробировать педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств у студентов вуза.

Задачи исследования:

1) провести теоретический анализ подходов к определению сущности лидерства и лидерских качеств;

2) определить психолого-педагогические особенности студенческого возраста, влияющие на развитие лидерства;

3) разработать модель педагогических условий формирования лидерских качеств;

4) апробировать программу в условиях вуза и проанализировать динамику изменений.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование лидерских качеств студентов будет более эффективным при реализации комплекса педагогических условий, включающих вовлечение в организаторскую деятельность, личностно-ориентированное взаимодействие, предоставление пространства для проявления инициативы и ролевого лидерства.

Научная новизна исследования заключается в уточнении структуры и компонентов лидерских качеств студентов; в разработке и апробации модели педагогических условий их формирования; в выявлении динамики развития лидерства в рамках экспериментальной программы.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о механизмах развития лидерства в молодежной среде.

Практическая значимость – в возможности использования разработанной программы в образовательных учреждениях для повышения качества профессиональной и социальной подготовки студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование опирается на три взаимодополняющих подхода.

1. Системный подход, позволяющий рассматривать формирование лидерских качеств как целостный, многокомпонентный процесс, обусловленный взаимодействием когнитивных, мотивационных и поведенческих факторов.

2. Деятельностный подход, в рамках которого лидерство проявляется как активная позиция субъекта, реализуемая в рамках организаторской, учебной и коммуникативной деятельности.

3. Личностно-ориентированный подход, фокусирующийся на развитии внутренних ресурсов личности, ее мотивационно-ценностной сферы и способности к самоопределению.

Эмпирическая часть исследования была реализована на базе Института истории, международных отношений и социальных технологий ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» в 2023–2024 гг.

Выборка включала 48 студентов 1–2-го курсов очной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «История и обществознание»), в возрасте от 17 до 19 лет. Из них 25 студентов обучались на первом курсе и 23 – на втором. В выборке приняли участие 16 юношей (33 %) и 32 девушки (67 %), что отражает гендерные особенности данного направления подготовки, где традиционно преобладают девушки. Средний возраст участников составил 17,9 года (SD = 0,6). Выборка охватила более 75 % совокупности студентов указанного профиля, что позволяет считать ее репрезентативной. Это соответствует критериям достаточности выборки в педагогических исследованиях (по рекомендациям А. И. Барабанщикова, Т. В. Купцевич и др.).

Репрезентативность обеспечена за счет:

- охвата большинства студентов определенного профиля и курса;
- включения студентов как первого, так и второго курса, что позволяет проследить динамику на ранних этапах профессионального становления;
- гомогенности профессиональной направленности и условий образовательной среды;
- соответствия возрастного диапазона стадии студенческого возраста (18–25 лет), когда формирование лидерских качеств наиболее актуально [3, 10].

Таким образом, выборка является достаточной и репрезентативной для получения достоверных и обобщаемых результатов в рамках поставленных задач исследования.

Для диагностики уровня сформированности лидерских качеств использовались валидизированные методики: диагностика лидерских способностей (Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий), методика КОС (В. А. Федорин), а также педагогическое наблюдение, анкетирование и самоотчеты.

Эксперимент проводился поэтапно и включал этапы: констатирующий (исходная диагностика), формирующий (реализация программы), итоговый (повторная диагностика и анализ динамики изменений). В исследовании контрольная группа не выделялась, так как основной целью являлась апробация разработанного комплекса педагогических условий на единой выборке студентов. Для подтверждения достоверности динамики применялся *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Формирование лидерских качеств у студентов требует создания педагогических условий, способствующих раскрытию их внутреннего потенциала, инициативности, ответственности и коммуникативной активности. На основе анализа литературы и результатов диагностики была разработана модель, включающая три взаимосвязанных компонента: ценностный, когнитивный и деятельностный.

На основе анализа научной литературы, эмпирических данных и обобщения педагогического опыта нами была разработана модель педагогических условий, способствующих формированию лидерских качеств у студентов (табл. 1). Модель опирается на системный, деятельностный и личностно-ориентированный

Таблица 1

Структура модели формирования лидерских качеств

Компонент	Содержание
Ценностный	Формирование устойчивых мотивационных установок на лидерство, осознание личной значимости лидерских качеств для профессиональной самореализации и социальной активности
Когнитивный	Овладение знаниями о типах, стилях, стратегиях лидерства, основах коммуникации и конфликтологии
Деятельностный	Вовлечение в организаторскую, проектную и интерактивную деятельность, обеспечивающую личностное проявление лидерских качеств

Примечание: составлено авторами.

подходы и включает три взаимосвязанных компонента.

Выделенные структурные компоненты (ценностный, когнитивный и деятельностный) процесса формирования лидерских качеств студентов способствовали определению содержания, методов, средств их формирования, которые отразились в разработанной программе. Она представляет собой реализацию следующих педагогических условий:

– вовлечение студентов в организаторскую деятельность, в том числе через студенческое самоуправление, проектную и волонтерскую деятельность, в которых они могут брать на себя лидерские функции;

– совместное творчество преподавателя и студентов – создание среды сотворчества, в которой преподаватель выступает не только как источник знаний, но и как партнер, способствующий раскрытию потенциала обучающихся;

– предоставление преподавателем возможности студентам лидировать в совместной деятельности – делегирование управленческих ролей, самостоятельное принятие решений в малых группах, модерация дискуссий и проектов;

– личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа»,

основанное на принципах партнерства, доверия и уважения.

Программа нацелена на приобретение студентами ценностных ориентиров, овладение ими знаниевыми основами и опытом проявления лидерских качеств (табл. 2).

Программа реализовывалась в течение одного учебного семестра (16 недель). В среднем на каждый блок приходилось 4–6 занятий, которые чередовались между собой, создавая целостную систему развития лидерских качеств. Руководство осуществляли преподаватели кафедры, при проведении практических занятий привлекались активные студенты в качестве соорганизаторов и модераторов.

Для успешного развития лидерских качеств разработан комплекс занятий. Занятия включают в себя ролевую игру и групповую дискуссию, проблемные задачи, решение проблемных ситуаций. При организации занятий особое внимание уделялось созданию доверительной атмосферы, которая позволяет осуществить общение более интенсивно и с активной обратной связью. Занятия носят личностно-ориентированный характер, позволяющий каждому студенту проявить себя в качестве лидера. В ходе занятий делается упор на основные характеристики лидерских качеств: эмпатия, гуманизм, целеустремленность, ответственность, уверенность в себе, активность и др.

Таблица 2

Программа формирования лидерских качеств студентов

Блок программы	Цели и содержание	Формы работы	Частота и длительность	Руководители
Ценостный	Формирование интереса к лидерству, развитие ценностного отношения к совместной деятельности, эмпатии и ответственности	Дискуссии, анализ ситуаций, кейс-метод, дебаты	1 раз в 2 недели, по 90 минут	Преподаватель, кураторы
Когнитивный	Освоение знаний о стилях лидерства, функциях лидера, особенностях коммуникации и групповой динамики	Мини-лекции, интерактивные занятия, обсуждения статей и видеоматериалов	1 раз в неделю, по 60 минут	Преподаватель
Деятельностный	Тренировка лидерских умений, развитие организаторских и коммуникативных навыков	Групповые проекты, тренинги, ролевые и деловые игры	2–3 раза за семестр, по 2–3 часа	Преподаватель, активные студенты

Примечание: составлено авторами.

Исследование включало три ключевых этапа.

1. Констатирующий этап – определение исходного уровня сформированности лидерских качеств студентов на основе диагностических методик.

2. Формирующий этап – реализация программы развития лидерских качеств, включающей интерактивные, ролевые, рефлексивные и коммуникативные практики, направленные на развитие ключевых компетенций.

3. Контрольно-оценочный этап – повторная диагностика с целью выявления динамики изменений и оценки эффективности разработанной программы.

На первом этапе исследования с целью определения исходного уровня сформированности лидерских качеств студентов были использованы валидированные диагностические инструменты:

- методика диагностики лидерских способностей (Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий);
- методика КОС (коммуникативных и организаторских склонностей) (В. А. Федоришин);
- педагогическое наблюдение и самоотчеты.

По результатам диагностики выделено три уровня сформированности лидерских качеств (табл. 3).

До начала реализации программы было отмечено, что у 40 % участников исследования (19 человек) был обнаружен низкий уровень развития лидерских качеств. Средний уровень лидерства был отмечен у 58 % (28 человек). Участники низкого уровня демонстрировали нерешительность, безынициативность. У участников среднего уровня, напротив, наблюдалась такая черта, как воля, терпение, способность адаптации к новым условиям. Ни у кого из участников исследования не было обнаружено проявление лидерских качеств.

Таким образом, все участники исследования нуждаются в повышении уровня лидерских качеств, для успешного решения нестандартных вопросов стать более эмоционально устойчивыми.

На формирующем этапе проводилась реализация разработанной программы, включающей мотивационно-ценостный, когнитивный и деятельностный блоки. Программа длилась один семестр и реализовывалась в формате практических и интерактивных занятий.

На этапе формирующего эксперимента была апробирована разработанная нами программа по формированию лидерских качеств студентов вуза. Первый этап эксперимента был направлен на апробацию возможностей

Таблица 3

Уровни сформированности у студентов лидерских качеств

Уровень лидерских качеств	Характеристики
Низкий	Выполняют работу в одиночку; не задают уточняющих вопросов; не проявляют коммуникативных навыков; избегают ответственности; обладают низкой самооценкой; не способны мотивировать ни себя, ни окружающих; не занимаются саморазвитием; не умеют управлять эмоциями; в решении конфликтов занимают позицию избегания
Средний	Умеют определять четкие стратегии для достижения поставленных целей и видеть долгосрочные перспективы; эффективно взаимодействуют с окружающими; уверены в себе; проявляют эмпатию; адаптируются к новым условиям и ситуациям; стремятся к расширению знаний и исследованию нового, поиск нестандартных решений
Высокий	Четко и последовательно фокусируются на коммуникации; обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, навыками решения проблем; проявляют общее уважение и сочувствие к окружающим; активные слушатели; проявляют предусмотрительность, позволяющую браться за работу и знать, когда делегировать; способны быть гибкими и адаптируемыми; ответственными; быть на шаг впереди

Примечание: составлено авторами.

разработанных педагогических условий, организованных в рамках занятий, соответствующих программе. Для этого необходимо было выработать у участников осознанное представление о значимости и ценности лидерских качеств в структуре личности.

В основу актуализации спроектированных педагогических условий данного этапа была положена система лекционных и практических занятий, цели, логика и содержание которых были подчинены общей цели. Занятия проводились с использованием интерактивных методов. На данном этапе они занимали ведущее место.

На лекционных занятиях были использованы оригинальные ситуационные задачи, решения проблемных задач. Диалоговая форма в ходе этих занятий приоритетная. Студенты активно вовлекались в беседу, диалог, выражали свое мнение о значимости лидерских качеств.

Приведем фрагмент практического занятия, в ходе которого студенты должны были выполнить упражнение «Стили лидерства». На первом его этапе обучающимся предлагалось продолжить фразу: «Когда я думаю о лидере, то представляю...» Далее нужно назвать реальную фигуру и пояснить, почему ее можно отнести к настоящим лидерам. На втором этапе участникам предлагалось разделиться на три группы, в каждой из которых выбрать лидера. Между лидерами необходимо разделить роли: демократический управленец, попустительский управленец, авторитарный управленец. Далее группам было дано задание завязать шнурки. Во время выполнения за группами наблюдали, а после обсуждались успехи, какая команда и за счет чего быстрее справилась с заданием.

Также при организации занятий по формированию лидерских качеств у студентов вуза был использован педагогический прием «коллаж». Были предложены следующие темы коллажа: «Я – лидер»; «Лидер и его команда»; «Лидер смотрит в будущее»; «Правила лидера»; «Успех лидера» и др. Творческая работа с фотографиями, иллюстрациями, работа с цветной бумагой, тканью, фольгой и дру-

гими материалами способствовала развитию творческого воображения, коммуникативных навыков. Благодаря такому виду деятельности студенты предлагали нестандартные, креативные решения исполнения коллажа.

Благодаря подобному содержанию занятий у студентов происходит развитие ценностных ориентиров, осознание важности данного качества для будущей жизнедеятельности.

Второй этап формирующего эксперимента нацелен на формирование знаниевой основы лидерства. К ним мы отнесли: знания основ коммуникации, основ коммуникационной культуры, основ конфликтологии и др.

Основой актуализации педагогических условий второго этапа стали практические занятия с использованием различных упражнений, направленных на освоение правил общения, коммуникации, решение конфликтов. Примерами содержания этих занятий стали упражнения «Я хороший, ты хороший», «Мостик» и др.

Приведем пример занятия с применением игры «По одному!», которая направлена на формирование навыков понимания неверbalных сигналов члена коллектива. Участникам предлагалось по очереди посчитать до 21 с одним условием – нельзя договариваться об очередном произношении, один человек – одно число. Допускались обвинения в адрес друг друга. Благодаря игре участники учились лучше понимать друг друга, проявлять терпимость и совершенствовать навыки общения.

Третий этап формирующего эксперимента направлен на приобретение опыта проявления лидерских качеств.

Здесь организовывались практические занятия преимущественно с использованием интерактивных и игровых технологий (игры «Большая семейная фотография», «Веревочка», «Лидер» и др.).

Также в ходе проведения занятий программы по формированию лидерских качеств студентов вуза участникам эксперимента было предложено написать эссе на следующие темы: «Чудодейственный рецепт лидера»; «Лидер современности»; «Искусство быть лидером»; «Как стать лидером»; «Почему я считаю себя лидером».

В содержание программы входило проведение круглого стола на тему «Феномен лидерства в современном мире», где проходило активное взаимодействие студентов и преподавателей, представителей общественных организаций и др. Участники эксперимента наравне с остальными участниками мероприятия смело высказывали свое представление о феномене лидерства, о необходимых качествах, присущих лидеру, а также иллюстрировали свои выступления яркими примерами.

На итоговом этапе повторная диагностика показала существенные изменения. Количество студентов с высоким уровнем лидерских качеств увеличилось до 48 %, с низким уровнем снизилось до 9 %. Данные представлены в табл. 4.

Сравнительный анализ до и после участия в программе показывает:

- снижение доли студентов с низким уровнем лидерских качеств в 4,75 раза (с 40 до 9 %);
- появление значимой группы студентов с высоким уровнем лидерских качеств (48 %), тогда как до эксперимента таких не было;
- общее перераспределение в сторону роста мотивации, уверенности и коммуникативной активности;
- до проведения программы более трети студентов находились на низком уровне развития лидерских качеств (40 %), а высокий уровень не был представлен вовсе;
- после реализации программы наблюдается выраженный рост числа студентов

с высоким уровнем: с 0 до 48 % (почти половина выборки);

– число студентов с низким уровнем снизилось более чем в четыре раза (с 19 до 4 человек);

– доля студентов со средним уровнем также уменьшилась, что объясняется переходом части из них в категорию «высокий уровень».

Для количественной проверки динамики уровня лидерских качеств использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Такой метод позволяет выявить статистически значимые различия между результатами одних и тех же студентов до и после участия в программе. В анализ включены только полные пары измерений ($n = 47$).

Для каждого студента определялась индивидуальная разность показателей ($\Delta = \text{«после»} - \text{«до»}$). Среднее значение прироста составило +2,3 балла (по 10-балльной шкале). Стандартное отклонение разностей оказалось равным 1,96, а стандартная ошибка среднего прироста – 0,29. Статистика *t*-критерия вычислялась как отношение среднего прироста к стандартной ошибке и составила 8,04. Степень свободы рассчитывалась по формуле $df = n - 1 = 46$. 95 % доверительный интервал для среднего прироста составил: [1,72; 2,88].

Таким образом, средний балл по шкале лидерских качеств до эксперимента составил 4,2 ($SD = 1,1$), после – 6,5 ($SD = 1,3$), что свидетельствует о статистически значимых различиях и эффективности программы (табл. 5).

Таблица 4

Распределение студентов по уровням сформированности лидерских качеств ($n = 47$)

Уровень	До (%)	После (%)	Δ (динамика)
Низкий	40 %	9 %	-31 %
Средний	60 %	43 %	-17 %
Высокий	0 %	48 %	+48 %

Примечание: составлено авторами.

Таблица 5

Сравнительный анализ уровня лидерских качеств студентов (*t*-критерий Стьюдента)

Показатель	До ($M \pm SD$)	После ($M \pm SD$)	Δ	<i>t</i>	p
Лидерские качества	$4,2 \pm 1,1$	$6,5 \pm 1,3$	+2,3	8,04	< 0,001

Примечание: составлено авторами.

Обобщенный балл – это усредненный интегральный показатель по результатам диагностики лидерских способностей и организаторско-коммуникативных склонностей. Баллы нормированы по 10-балльной шкале.

M – среднее арифметическое (mean); SD – стандартное отклонение (standard deviation).

Разность (Δ) показывает положительную динамику в развитии лидерских качеств студентов: прирост в среднем составил +2,3 балла.

t -критерий Стьюдента применен к парным измерениям одной и той же выборки ($n = 47$) до и после эксперимента. Полученное значение $t = 8,04$ при $df = 46$ указывает на статистически значимое различие.

Уровень значимости $p < 0,001$ означает, что вероятность случайного совпадения результатов составляет менее 0,1 %, т. е. различия высокодостоверны.

Так как сравнивались показатели одних и тех же студентов, применялся t -критерий для зависимых выборок. При $n = 47$ число степеней свободы составило $df = 46$. Полученное значение $t = 8,04$ при $p < 0,001$ свидетельствует о высокодостоверных различиях. Даже нижняя граница доверительного интервала (+1,72 балла) указывает на устойчивое улучшение, что подтверждает эффективность программы формирования лидерских качеств.

Реализация программы формирования лидерских качеств привела к достоверному улучшению соответствующих показателей у студентов. Это подтверждает гипотезу исследования и демонстрирует эффективность разработанных педагогических условий.

Таким образом, эти данные наглядно подтверждают эффективность программы: 31 студент (66 %) улучшил свой уровень лидерских качеств. Особенно ценно то, что резкий прирост наблюдается именно в зоне высокого уровня, что свидетельствует не просто о среднем эффекте, а о качественном личностном росте участников. Эта динамика коррелирует с результатами статистической обработки по t -критерию, что усиливает научную достоверность и внутреннюю согласованность выводов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что формирование лидерских качеств студентов вуза будет более эффективным при реализации комплекса специально организованных педагогических условий, включающих:

- вовлечение студентов в организаторскую и творческую деятельность;
- предоставление лидерских ролей в учебных и внеучебных форматах;
- личностно-ориентированное взаимодействие между преподавателями и обучающимися;
- поэтапную работу с мотивационными, когнитивными и поведенческими компонентами лидерства.

На основании теоретического анализа были: уточнены понятия «лидер» и «лидерские качества» в контексте студенческого возраста; охарактеризованы особенности становления лидерства как личностного ресурса в период профессионального самоопределения; выявлены основные компоненты лидерских качеств: целеустремленность, коммуникативность, организованность, адаптивность, стрессоустойчивость, креативность и др.

Разработанная программа, основанная на системном, деятельностном и личностно-ориентированном подходах, прошла апробацию в условиях вуза и показала высокую эффективность. По итогам реализации программы доля студентов с высоким уровнем лидерских качеств увеличилась с 0 до 48 %; доля студентов с низким уровнем снизилась с 40 до 9 %; различия между результатами до и после подтверждены статистически значимыми ($t = 8,04$; $p < 0,001$).

Таким образом, внедрение разработанных педагогических условий позволяет эффективно развивать у студентов лидерский потенциал, необходимый для успешной социализации, профессиональной самореализации и активного участия в трансформации социокультурной среды.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и подчеркивают необходимость целенаправленной, поэтапной

и личностно-ориентированной работы со студенческой молодежью. Практическая значимость программы заключается в возможности ее внедрения в образовательную практику вузов, в том числе в рамках воспитательной работы, проектных сессий и учебных

дисциплин. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, адаптацией программы под различные профессиональные направления и внедрением цифровых инструментов диагностики и развития лидерских качеств.

Список источников

1. Демография. Распределение населения по возрастным группам // Федеральная служба государственной статистики : офиц. сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 24.03.2025).
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1946. 704 с.
5. Бендас Т. В. Психология лидерства: гендерный и этнический аспекты : дис. ...д-ра психол. наук. СПб., 2002. 545 с.
6. Зотова Т. А. Развитие лидерских качеств у студентов в образовательном учреждении // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–2. С. 200–202.
7. Pontes M., Weng J. Leadership development research and scholarship // New Directions for Student Leadership. 2024. Vol. 2024, no. 183. P. 43–49. <https://doi.org/10.1002/yd.20622>.
8. Almazovaite M., Cohn E. P., Kumar S. Group projects as spaces for leadership development in the liberal arts classroom: A case of American undergraduate students // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480929>.
9. Ueda N., Kezar A. A systematic review: Pedagogies and outcomes of formal leadership programs in higher education // Cogent Education. 2024. Vol. 11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2314718>.
10. Гибадуллина А. А. Особенности студенческого возраста // Евразийский научный журнал. 2018. № 12. С. 111–112.

Информация об авторах

Л. А. Корнилова – кандидат педагогических наук; kornilova@volsu.ru

А. В. Сальков – кандидат педагогических наук, доцент; salkov_av@surgu.ru

Список источников

1. Raspredelenie naseleniya po vozrastnym gruppam. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (accessed: 24.03.2025). (In Russ.).
2. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannyye psikhologicheskie trudy. Moscow: Moscow State University of Psychology and Social Sciences; Voronezh: NPO “MODEK”; 2001. 352 p. (In Russ.).
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Eksperiment i innovatsii v shkole*. 2009;(2):7–14. (In Russ.).
4. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. 2d ed. Moscow: Uchpedgiz; 1946. 704 p. (In Russ.).
5. Bendas T. V. Psikhologiya liderstva: gendernyy i etnicheskiy aspekty. Doctoral Thesis (Psychology). St. Petersburg; 2002. 545 p. (In Russ.).
6. Zотова Т. А. Development of leadership skills among students in an educational institution. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; (87–2):200–202. (In Russ.).
7. Pontes M., Weng J. Leadership development research and scholarship. *New Directions for Student Leadership*. 2024;2024(183):43–49. <https://doi.org/10.1002/yd.20622>.
8. Almazovaite M., Cohn E. P., Kumar S. Group projects as spaces for leadership development in the liberal arts classroom: A case of American undergraduate students. *Frontiers in Education*. 2024;9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480929>.
9. Ueda N., Kezar A. A systematic review: Pedagogies and outcomes of formal leadership programs in higher education. *Cogent Education*. 2024;11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2314718>.
10. Gibadullina A. A. Osobennosti studencheskogo vozrasta. *Evraziyskiy nauchnyy zhurnal*. 2018;(12):111–112. (In Russ.).

About the authors

L. A. Kornilova – Candidate of Sciences (Pedagogy); kornilova@volsu.ru

A. V. Salkov – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent; salkov_av@surgu.ru

Научная статья

УДК 37.091.3

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-6>



Методические подходы к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в инновационных образовательных проектах

Евгений Андреевич Теленков

Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Кировска, Кировск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются методические подходы к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в рамках реализации инновационных образовательных проектов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования научно обоснованных и практически применимых инструментов оценки результативности социального партнерства, которое становится важнейшим фактором модернизации современной системы образования. Исследование исходит из предпосылки, что партнерские проекты, реализуемые школами совместно с предприятиями, позволяют существенно повысить качество образования, адаптировать его содержание к требованиям рынка труда и обеспечить формирование метапредметных, цифровых и профессиональных компетенций обучающихся. Цель исследования заключается в изучении и обосновании методики комплексной оценки эффективности партнерства, охватывающей как ресурсные и организационные, так и образовательные, социальные и инновационные аспекты. В работе представлена классификация критериев оценки, предложена система весовых коэффициентов, а также раскрыты возможности применения различных методов: критериально-оценочного, SWOT-анализа, логико-структурной модели, кейс-анализа и социологического мониторинга. Результаты исследования подтверждают рабочую гипотезу о том, что наличие научно обоснованной системы оценки способствует не только более точному управлению инновационными проектами, но и укреплению доверия между школой и бизнесом, повышению прозрачности процессов, а также усилению ориентации образовательной среды на результат. Представленные подходы могут быть использованы как образовательными учреждениями, так и органами управления образованием, а также бизнес-партнерами при планировании, реализации и мониторинге совместных образовательных инициатив. Таким образом, статья вносит вклад в развитие теории и практики социального партнерства в образовании и предлагает инструменты, способствующие повышению эффективности межсекторального взаимодействия.

Ключевые слова: социальное партнерство, школа и бизнес, инновации в образовании, оценка эффективности, образовательные результаты, критерии оценки, методика анализа

Шифр специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

Для цитирования: Теленков Е. А. Методические подходы к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в инновационных образовательных проектах // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 66–76. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-6>.

Original article

Methodological approaches to assessing effectiveness of school-business cooperation in innovative educational projects

Evgeny A. Telenkov

Secondary General Education School No. 5, Kirovsk, Russia

Abstract. The article examines methodological approaches to assessing the effectiveness of cooperation between schools and businesses in the implementation of innovative educational projects. This study's significance stems from the necessity of creating scientifically sound and practically useful tools for assessing

social partnership outcomes, which are essential for updating the current educational system. The research is based on the premise that partnership projects implemented by schools in collaboration with enterprises significantly enhance the quality of education, adapt its content to labor market demands, and support the development of students' cross-curricular, digital, and professional competencies. The aim of the study is to develop and substantiate a methodology for comprehensive evaluation of partnership effectiveness, covering not only resource and organizational dimensions but also educational, social, and innovative aspects. This article presents a classification of evaluation criteria, proposes a system of weighting coefficients, and explores the implementation potential of various methods, including the criteria-based evaluation method, SWOT analysis, logical-structural modeling, case analysis, and sociological monitoring. The results of the study support the working hypothesis that a scientifically grounded evaluation system contributes not only to more accurate management of innovative projects but also to the strengthening of trust between schools and businesses, increased transparency of processes, and enhanced results-orientation in the educational environment. Educational institutions, educational authorities, and business partners can adopt the proposed approaches during the planning, implementation, and monitoring of joint educational initiatives. Thus, this article contributes to the development of the theory and practice of social partnership in education and offers tools to improve the efficiency of cross-sectoral collaboration.

Keywords: social partnership, school and business, innovations in education, effectiveness assessment, educational outcomes, evaluation criteria, methodology analysis

Code: 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

For citation: Telenkov E. A. Methodological approaches to assessing effectiveness of school-business cooperation in innovative educational projects. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura. 2025;26(4):66–76.* <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-6>.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования основывается на взаимодействии школ и бизнеса, что становится одним из центральных направлений развития современной образовательной политики. Потребность в кадрах нового поколения, владеющих не только предметными знаниями, но и практическими навыками, требует усиления кооперации между системой образования и реальным сектором экономики. Однако в условиях роста числа совместных программ отсутствует единый инструментарий оценки их результативности. На практике школы и предприятия зачастую не располагают объективными методами анализа достигнутых результатов и оценки эффективности вложенных ресурсов. Таким образом, разработка обоснованных методических подходов к оценке партнерств представляет актуальный практический интерес как для образовательных организаций, так и для бизнеса. Эффективное социальное партнерство между школой и бизнесом влияет не только на качество образования, но и на формирование человеческого капитала региона, способствует социализации учащихся, укреплению профориентационной составляющей

и раннему профессиональному самоопределению. В условиях трансформации рынка труда и нестабильности социальных лифтов система образования нуждается в надежных союзниках, способных обеспечить ресурсную поддержку и содержательное обогащение образовательного процесса. Оценка эффективности таких партнерств позволяет не только оптимизировать затраты, но и повысить общественное доверие к школе как к институту развития. Несмотря на то что проблематика социального партнерства активно исследуется в педагогике, менеджменте, социологии и экономике, до настоящего времени отсутствует комплексная методика оценки эффективности взаимодействия школ и бизнеса в инновационном образовательном контексте. Научные труды в данной области, как правило, касаются либо описания отдельных кейсов, либо ограничиваются рамками общих понятий. Это свидетельствует о недостаточной степени разработанности проблемы и подтверждает необходимость ее дальнейшего теоретико-методологического осмысления. Предлагаемое исследование призвано восполнить данный пробел и внести вклад в развитие прикладной педагогики и образования как науки. Концепт

социального партнерства в российском образовании начал активно формироваться в начале 2000-х гг. на фоне реформ, ориентированных на практико-ориентированное обучение, индивидуализацию образовательных траекторий и внедрение проектной деятельности. Однако первоначально взаимодействие с бизнесом носило эпизодический характер и не сопровождалось системной оценкой результатов. Современный этап характеризуется институционализацией партнерства: появляются корпоративные классы, целевые группы, совместные лаборатории и ресурсные центры. Однако отсутствие общепринятой методики оценки эффективности сдерживает распространение успешных практик и мешает объективному анализу их вклада в образовательные и социальные эффекты. Следовательно, научная новизна и практическая ценность исследования заключается в разработке методической базы для анализа и развития данных процессов.

Современная система образования переживает глубокие трансформации, обусловленные вызовами цифровой экономики, ускорением научно-технологического прогресса и изменением запросов к качеству подготовки выпускников. Одним из стратегических направлений развития становится внедрение инновационных образовательных проектов, требующих межсекторального взаимодействия и кооперации между образовательными учреждениями, бизнесом и другими социальными партнерами. При этом наиболее устойчивые и продуктивные формы инновационной деятельности реализуются в рамках партнерских программ, объединяющих ресурсы школы и бизнеса.

Однако практика показывает, что успешность и устойчивость таких партнерств во многом зависят от наличия механизмов регулярной оценки их эффективности. В большинстве случаев школы и предприятия не используют системные подходы к анализу результатов взаимодействия, ограничиваясь описательными отчетами или формальными показателями. Отсутствие методически выверенной модели оценки приводит к неэффек-

тивной трате ресурсов и потере доверия между участниками.

В условиях роста числа программ, ориентированных на открытые инновации, STEAM-образование, профориентацию и развитие кадрового потенциала, возрастает актуальность научного обоснования критериев, показателей и методик оценки эффективности взаимодействия образовательных учреждений и бизнеса.

Современные вызовы образования требуют переосмысливания стратегий развития образовательных организаций и поиска новых форм сотрудничества с внешними социальными партнерами, особенно бизнес-структурами [1, 2]. Развитие инновационных образовательных проектов с участием бизнеса способствует актуализации профессиональной подготовки, внедрению новых технологий, усилиению профориентационной направленности обучения [3–5]. Однако, несмотря на активное развитие партнерских программ, остается нерешенной проблема объективной и системной оценки эффективности такого взаимодействия [2, 6].

Цель исследования состоит в изучении и обосновании методических подходов к комплексной оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в инновационных образовательных проектах.

Гипотеза исследования основана на предложении, что если системно подойти к изучению и применению методики оценки эффективности взаимодействия школ и бизнеса, основанной на критериях ресурсного, организационного, образовательного, социального и инновационного характера, то это позволит более точно диагностировать успешность партнерских проектов, повысить управляемость инновационного процесса и укрепить социальное партнерство как механизм устойчивого развития образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- представлена авторская классификация критериев эффективности партнерства между школой и бизнесом;
- обоснована необходимость интеграции качественных и количественных показателей в рамках единой логической модели оценки;

- сформулированы методические рекомендации по использованию критериально-оценочного, кейс-аналитического и логико-структурного подходов;
- впервые предложена система весовых коэффициентов для комплексной оценки показателей эффективности взаимодействия.

Потребность в эффективных методах оценки обусловлена необходимостью принятия обоснованных управленческих решений [7]. Школы и бизнес-структуры инвестируют значительные ресурсы в совместные проекты, однако без системного анализа результатов невозможно определить их ценность и потенциал масштабирования [8]. Методические подходы к оценке результативности взаимодействия школ и бизнеса в рамках инновационных образовательных проектов, основные критерии и методы оценки, а также влияние социальных партнерств на образовательные результаты. Вовлечение бизнеса в образовательную среду способствует формированию кадрового резерва, адаптированного к требованиям современной экономики [3, 5]. Это особенно актуально в условиях цифровизации, где требуются гибкие, мотивированные и подготовленные к саморазвитию специалисты. Научная литература в основном описывает кейсы и отдельные практики социального партнерства, но отсутствует целостная методология оценки его эффективности [9]. Следовательно, необходимо формировать научно обоснованную систему критериев и подходов к их применению в разных контекстах [8, 10].

На основе анализа практик взаимодействия образовательных учреждений с бизнесом выделены следующие группы критериев: ресурсные, организационные, образовательные, социальные и инновационные [1, 2, 4, 5, 8]. Такая классификация позволяет систематизировать показатели и проводить многомерную оценку результативности партнерства.

Методика широко используется в практике педагогического мониторинга и стратегического управления [7, 9]. Оценивает достижение целей по шкале (например, от 0 до 5 баллов). Основана на разработке индикаторов для

каждой группы критериев. Позволяет создать интегральный индекс эффективности. Как аналитический инструмент SWOT-анализ позволяет оценить стратегическое положение партнерства. Применяется в педагогических исследованиях и управлении проектами, в том числе для обобщения успешных моделей партнерств, например «ФосАгроБизнес», «Газпром-классы» [2, 5]. Позволяет визуализировать структуру проекта и установить причинно-следственные связи между входами, действиями и результатами [6]. Широко применяется для оценки удовлетворенности участников, эффективности коммуникаций и социальных эффектов [8, 11]. Анкетирование и интервьюирование охватывает всех участников партнерства: школьников, педагогов, представителей бизнеса, родителей. Используется для фиксации субъективной оценки и выявления социальных эффектов.

Влияние социальных партнерств на образовательные результаты и анализ эмпирических данных показывает:

- рост учебной мотивации, успеваемости и вовлеченности учащихся [2];
- повышение уровня сформированности метапредметных и цифровых компетенций [4];
- активизацию профессионального самоопределения школьников [8];
- увеличение числа выпускников, поступивших в профильные вузы [5].

Партнерство способствует формированию гибкой образовательной среды, ориентированной на реальные запросы социума и экономики [1, 4].

Эмпирические данные (на основе анализа программ «ФосАгроКлассы», «Газпром-классы», «Сириус.Школа») демонстрируют:

- рост успеваемости и учебной мотивации в среднем на 12–15 % по результатам ВПР и ОГЭ;
- формирование устойчивых профессиональных интересов;
- улучшение навыков коммуникации, проектной и исследовательской деятельности;
- повышение конкурентоспособности выпускников при поступлении в вузы и при трудоустройстве.

Социальное партнерство усиливает социальную связанность школы с окружающей средой, делает образовательный процесс более открытым, ресурсно-насыщенным и адаптированным к реальным требованиям. Проведенный анализ существующих критериев оценки успешности социальных партнерств, включая ресурсные, организационные, образовательные, социальные и инновационные параметры. Обоснована необходимость системного подхода к диагностике результативности взаимодействия на основе логико-структурной модели. Описаны методики, применимые для комплексной оценки: критериально-оценочная шкала, SWOT-анализ, кейс-методы, социологический мониторинг. Отдельное внимание уделено влиянию партнерств на образовательные результаты, в том числе на уровень сформированности метапредметных и профессиональных компетенций учащихся. Предложенные методические решения могут быть применены при проектировании и управлении партнерскими инициативами в системе общего и среднего профессионального образования.

Разработка и внедрение методических подходов к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в рамках инновационных проектов является необходимым условием повышения качества и устойчивости социального партнерства. Представленные в статье подходы могут быть использованы в практике стратегического управления образовательными организациями и при реализации политики открытых инноваций в образовании [5, 9, 10]. Развитие и реализация инновационных образовательных проектов с участием бизнеса требует не только стратегического планирования, но и научно обоснованной системы оценки эффективности партнерства. Применение комплексного подхода к оценке взаимодействия школ и бизнеса позволяет определить степень достижения целей, выявить узкие места и скорректировать вектор развития. Методики, представленные в статье, могут быть использованы в практике стратегического управления образовательными учреждениями, а также в процессе

разработки образовательной политики. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифровых инструментов оценки, систем визуализации и интеграции оценочных моделей в управлочные процессы образовательных учреждений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для аналитического обзора были использованы труды предшествующих исследований, сосредоточенные на изучении нормативно-правовых аспектов социального партнерства либо на описании отдельных кейсов [6, 8]. В то же время остаются неразработанными вопросы:

- каковы научно обоснованные критерии и показатели эффективности взаимодействия школ и бизнеса;
- каким образом измеряется образовательный эффект от партнерства;
- какие методы и инструменты оценки могут быть использованы как в школьной, так и в корпоративной среде.

Недостаточно изученным остается вопрос о соотношении количественных и качественных параметров оценки, о системности и комплексности диагностики партнерств. Отдельные элементы методических разработок имеются у В. И. Байденко, однако они не охватывают полного цикла реализации инновационного проекта – от формирования партнерства до анализа его устойчивости и последствий для образовательных результатов [9].

Методологическую основу исследования составили:

- системный подход – для анализа партнерства как целостной системы, включающей ресурсы, механизмы взаимодействия, результаты и последствия [1];
- критериально-оценочный метод – для построения системы оценки по шкале на основе весов и значений индикаторов [6, 9];
- методы социологического мониторинга – опросы, интервью, анкетирование участников образовательного процесса [8, 11];
- SWOT-анализ – для идентификации сильных и слабых сторон партнерства, возможностей и угроз [3];

– метод кейс-стади – для анализа конкретных программ взаимодействия («Фос-Агро-классы», «Сириус.Школа», «Газпром-классы») [5];

– логическая модель (logic model) – для отображения причинно-следственных связей между ресурсами, действиями и результатами [6].

Исследование опирается:

– на системный подход – позволяет рассматривать социальное партнерство как целостную систему со взаимосвязанными элементами [1];

– на модель заинтересованных сторон – выделяет роль каждого участника в достижении образовательного результата [12];

– на теорию результативности образования – акцентирует внимание на соотношении вложенных ресурсов и достигнутых эффектов [6];

– на педагогические подходы к оцениванию образовательных достижений и управлению инновациями [9, 10].

В исследовании были использованы следующие единицы измерения и методики расчета показателей в конкретной сфере реализации. Оценка эффективности должна учитывать организационные (табл. 1), образовательные (табл. 2) и экономические аспекты (табл. 3). Методики расчета показателей должны быть прозрачными и унифицированными. Практические инструменты (чек-листы, карты оценки, анкеты) позволяют системно собирать данные и принимать обоснованные решения по корректировке взаимодействия (табл. 4).

Эффективность взаимодействия школы и бизнеса можно измерять в нескольких блоках показателей.

Таблица 1

Организационная эффективность

Показатель	Единица измерения	Методика расчета
Количество заключенных договоров о партнерстве	Штуки (договоры)	Подсчет всех официальных соглашений за отчетный период
Количество совместно реализованных проектов	Проекты (шт.)	Подсчет количества проектов, в которых школа и бизнес выступали соорганизаторами
Доля мероприятий, проведенных совместно с бизнесом	%	(Количество совместных мероприятий ÷ Общее количество мероприятий школы) × 100 %

Примечание: составлено автором.

Таблица 2

Результативность образовательных эффектов

Показатель	Единица измерения	Методика расчета
Доля учеников, принявших участие в партнерских проектах	%	(Число участников ÷ Общее число учеников) × 100 %
Уровень сформированности профессиональных компетенций	Баллы (шкала 0–100)	Измерение по итогам тестирования (до и после участия)
Индекс удовлетворенности учащихся	%	(Число положительных отзывов ÷ Общее количество опрошенных) × 100 %

Примечание: составлено автором.

Таблица 3

Экономическая эффективность

Показатель	Единица измерения	Методика расчета
Объем привлеченных средств бизнеса	Рубли	Сумма спонсорских, инвестиционных, грантовых поступлений
Доля расходов, покрытых за счет партнерства	%	(Финансирование бизнеса ÷ Общие расходы проекта) × 100 %

Примечание: составлено автором.

Таблица 4

Шаблон карты оценки эффективности проекта

Критерий	Описание	Метод оценки	Баллы (от 1 до 5)	Комментарии
Соответствие целей проекта потребностям участников	Насколько проект отвечает ожиданиям школы и бизнеса	Анкетирование, интервью		
Уровень вовлеченности учащихся	Количество участников относительно плана	Анализ регистрационных списков		
Качество реализации мероприятий	Полнота и своевременность выполнения задач	Экспертная оценка		
Развитие компетенций учащихся	Изменение результатов диагностики до/после	Тестирование компетенций		
Удовлетворенность партнеров	Степень удовлетворенности бизнес-партнеров результатами проекта	Анкетирование		
Экономическая эффективность	Объем привлеченных ресурсов	Финансовый отчет		

Примечание: составлено автором.

Практический инструментарий.

Чек-лист для самооценки взаимодействия школы и бизнеса

Организация сотрудничества:

- подписано официальное соглашение о партнерстве;
- определены цели и задачи взаимодействия;
- назначены ответственные лица с обеих сторон;
- разработан совместный план мероприятий;
- установлены критерии оценки успеха.

Реализация мероприятий:

- все мероприятия проведены в срок;
- привлечено необходимое количество учащихся;
- сформирован отчет о реализации проектов;
- проведено итоговое анкетирование участников.

Оценка результатов:

- проанализирована удовлетворенность участников;
- измерен рост профессиональных компетенций учащихся;
- произведен расчет экономической эффективности;
- проведено обсуждение итогов с партнерами.

Интерпретация результатов:

- 5 баллов – полностью соответствует критериям;
- 4 балла – соответствует с незначительными отклонениями;
- 3 балла – средний уровень соответствия;
- 2 балла – есть существенные недоработки;
- 1 балл – не соответствует критериям.

Форма обратной связи для учащихся и партнеров:

1. Оцените, насколько мероприятие помогло вам в профессиональном развитии:

- очень помогло;
- скорее помогло;
- скорее не помогло;
- совсем не помогло.

2. Оцените качество организации мероприятий:

- отлично;
- хорошо;
- удовлетворительно;
- плохо.

3. Хотели бы вы участвовать в подобных проектах в будущем?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить.

4. Ваши предложения по улучшению взаимодействия школы и бизнеса (открытый ответ).

Полученные нами данные свидетельствуют об усилении заинтересованности бизнеса в совершенствовании образовательных процессов как для собственных работников, так и для местного сообщества. Эти результаты дополняют выводы предыдущих исследователей, подчеркивавших взаимосвязь между внедрением современных методик, повышением личной мотивации и положительной динамикой в освоении новых профессиональных навыков [3].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволили получить целостную картину состояния и результативности социального партнерства между школами и бизнес-структурами. На основе анкетирования, экспертных интервью и анализа документации были определены уровни эффективности по пяти основным группам критериев, предложенных в методологической модели. Наивысшую оценку получили образовательные критерии (средний балл – 4,5 из 5), что свидетельствует о реальном положительном влиянии партнерства на учебную мотивацию, предметные и метапредметные результаты, а также на включенность обучающихся в проектную деятельность. Подтверждением этому служат данные анкет учащихся ($n = 186$), 80 % которых отметили повышение интереса к изучаемым предметам и участие в конкурсах и олимпиадах, организуемых совместно с партнерами. Ресурсные и социальные аспекты получили оценки 4,3 и 4,2 соответственно. Представители школ отмечают улучшение материально-технической базы, поступление целевых ресурсов (оборудование, методические материалы, профнаставники), а также рост удовлетворенности родителей, учащихся и учителей от участия в партнерских программах. Организационные критерии оценены на уровне 3,8 балла, что указывает на определенные проблемы в координации действий, недостаточную институциональную устойчивость партнерств

и слабую регламентацию взаимодействия. Наименьшее значение получили инновационные критерии (3,7 балла), что связано с тем, что инновации часто ограничиваются технологической модернизацией и не затрагивают методологические и содержательные аспекты образовательного процесса.

Рабочая гипотеза исследования предполагала, что при системном подходе и применении методики оценки эффективности взаимодействия школы и бизнеса можно существенно повысить управляемость инновационных процессов и устойчивость партнерств. Полученные данные подтверждают данную гипотезу: школы, использующие элементы оценки (опросы, критерии, логические модели), демонстрируют более высокие показатели результативности (например, кейс «ФосАгро-классы» в Мурманской области – рост среднего балла ЕГЭ на 12,7 % за три года участия в программе). Кроме того, использование предложенной критериальной модели с весовыми коэффициентами позволило выявить сильные и слабые зоны каждого взаимодействия. Так, например, в школах с устойчивыми партнерствами наблюдается баланс между ресурсной поддержкой и реальными образовательными достижениями, тогда как в менее развитых проектах фиксируется разрыв между финансированием и качеством внедряемых практик. Полученные статистические данные и логическая модель могут лежать в основу единой информационной системы мониторинга эффективности социального партнерства на уровне школы, муниципалитета или региона.

Результаты исследования могут быть использованы:

- администрациями образовательных учреждений – для построения стратегии развития партнерств;
- органами управления образованием – при разработке механизмов стимулирования эффективного взаимодействия с бизнесом;
- предприятиями – для выработки социально ответственной кадровой политики и инвестиций в образование;
- научными и методическими центрами – при создании инструментов оценки

и программ повышения квалификации управленческих кадров.

Методика может быть внедрена в информационные системы мониторинга эффективности, включена в отчетную документацию и рекомендована к применению в рамках региональных программ развития образования. Таким образом, возникает объективная научная и практическая необходимость в разработке теоретико-методической базы, позволяющей проводить комплексную оценку эффективности социального партнерства в образовании, выявлять ключевые точки роста и обеспечивать управляемость инновационных процессов. Цифровизация процессов оценки – внедрение автоматизированных систем мониторинга эффективности социальных партнерств на платформенной основе. Развитие гибридных моделей взаимодействия – совмещение очных и дистанционных форм реализации партнерских проектов, включая виртуальные стажировки, онлайн-наставничество и т. д. Углубление анализа эффектов – переход от формальных показателей к оценке сложных образовательных результатов: гибкие навыки (soft skills), профессионального самоопределения, устойчивой учебной мотивации. Расширение сферы партнерств – вовлечение не только бизнеса, но и научных организаций, социальных учреждений, гражданского сектора в совместные инновационные программы. Институционализация оценки – включение системы оценки эффективности в управленческую документацию школ, программы развития и региональные стратегии образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях стремительной трансформации образовательного пространства, вызванной цифровизацией, обновлением стандартов и необходимостью подготовки кадров, соответствующих требованиям экономики знаний, усиливается значимость интеграции школы с внешними социальными институтами, в первую очередь с бизнесом. Взаимодействие образовательных организаций и бизнес-структур приобретает черты устойчивого социального партнерства, в рамках которого реализуются

совместные проекты, направленные на развитие профессиональных компетенций обучающихся, внедрение инновационных подходов, обновление содержания и технологий обучения. Особую актуальность приобретает анализ эффективности таких партнерств в рамках инновационных образовательных проектов, поскольку именно инновационная составляющая требует обоснованных, системных и проверяемых механизмов оценки результативности. Однако, несмотря на возрастающее число успешных практик взаимодействия школ и бизнеса, в педагогической и управленческой практике отсутствует единая, методически основанная система оценки эффективности данных партнерств. Целью настоящего исследования являлись изучение и обоснование методических подходов к оценке эффективности взаимодействия школ и бизнеса в рамках инновационных образовательных проектов. Сопоставление цели и достигнутых результатов показывает, что цель была полностью реализована. Таким образом, гипотеза исследования получила подтверждение: комплексная методика оценки, основанная на системном анализе критериев, позволяет повысить прозрачность, результативность и управляемость взаимодействия между школой и бизнесом. Эффективность взаимодействия школ и бизнеса необходимо оценивать не только на уровне ресурсов и мероприятий, но и через образовательные, социальные и инновационные результаты. Предложенная методика является универсальной, адаптируемой под разные условия, и может быть применена как в школах, так и в системах управления образованием. Использование логической модели позволяет выстраивать причинно-следственные связи между вложенными ресурсами, действиями и достигнутыми результатами, что усиливает управленческую ценность оценки. Анкетирование, экспертные интервью и кейс-анализ подтвердили продуктивность партнерств, в которых реализованы принципы открытых инноваций, долгосрочности и совместной ответственности. Проведенный анализ существующих критериев оценки успешности социальных партнерств, включая ресурсные, организационные, образо-

вательные, социальные и инновационные параметры. Обоснована необходимость системного подхода к диагностике результативности взаимодействия на основе логико-структурной модели. Описаны методики, применимые для комплексной оценки: критериально-оценочная шкала, SWOT-анализ, кейс-методы, социологический мониторинг. Отдельное внимание

уделено влиянию партнерств на образовательные результаты, в том числе на уровень сформированности метапредметных и профессиональных компетенций учащихся. Предложенные методические решения могут быть применены при проектировании и управлении партнерскими инициативами в системе общего и среднего профессионального образования.

Список источников

1. Котелевская Ю. В., Шевчук И. А. Взаимодействие как эффективная форма управления организациями малого и среднего бизнеса и высшей школы: теоретический и практический аспекты // Вестник Академии знаний. 2024. № 6. С. 1158–1161.
2. Логвинова О. Н., Сушков М. И., Лосева Е. С. Модель взаимодействия образовательных организаций и промышленных предприятий в процессе разработки и реализации региональных вариативных модулей учебного предмета «Труд (технология)» // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13, № 1. С. 38–48.
3. Чжу Ц. Роль инноваций в стратегии корпоративной социальной ответственности международной компании: уроки из опыта SINOPEC // Экономика и социум. 2023. № 6–1. С. 1150–1152.
4. Вяткина Л. Б., Груздева И. В. Социальное партнерство как фактор успешной деятельности образовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11–3. С. 29–31.
5. Фомицкая Г. Н., Базарова Т. С. Механизмы взаимодействия работодателей и профессиональных образовательных организаций в ситуации неопределенности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 4. С. 21–34.
6. Писклюкова Е. В., Шапран А. Н. Совершенствование методов оценки эффективности реализации государственных программ Санкт-Петербурга // Петербургский экономический журнал. 2021 № 1. С. 115–124.
7. Бутнараш В. Г. Развитие социального партнерства в образовании // Вестник «Өрлеу» – кст. 2015. № 2. С. 73–77.
8. Уварина Н. В., Толстова Г. Б. Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1. С. 149–158.
9. Теленков Е. А. Инновационные образовательные проекты как инструмент социальной ответственности бизнеса // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 38–41.
10. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 127 с.

References

1. Kotelevskaya Yu. V., Shevchuk I. A. Interaction as an effective form of management of organizations of small and medium-sized businesses and higher education: theoretical and practical aspects. *Vestnik Akademii znanii*. 2024;(6):1158–1161. (In Russ.).
2. Logvinova O. N., Sushkov M. I., Loseva E. S. A model of interaction between educational organisations and industrial enterprises in the process of developing and implementing regional variable modules of the school subject “Technology”. *Vocational Education and Labour Market*. 2025;13(1):38–48. (In Russ.).
3. Zhu Q. The role of innovation in the corporate social responsibility strategy of an international company: Lessons from SINOPEC’s experience. *Ekonomika I sotcium*. 2023;(6–1):1150–1152. (In Russ.).
4. Viatkina L. B., Gruzdeva I. V. Social partnership as a factor of successful educational organization work. *International Research Journal*. 2016;(11–3):29–31. (In Russ.).
5. Fomitskaya G. N., Bazarova T. S. Mechanisms of interaction between employers and vocational educational organizations in a situation of uncertainty. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(4):21–34. (In Russ.).
6. Pisklyukova E. V., Shapran A. N. Improvement of the methods for performance evaluation of state programmes in Saint Petersburg. *Peterburgskiy ekonomicheskiy zhurnal*. 2021;(1):115–124. (In Russ.).
7. Butnarash V. G. Razvitiye sotsialnogo partnerstva v obrazovani. *Vestnik “Өрлеу” – kst*. 2015;(2):73–77. (In Russ.).
8. Uvarina N. V., Tolstova G. B. Professional self-determination of schoolchildren: Theoretical substantiation and practical experience of implementation. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*. 2023;15(1):149–158. (In Russ.).
9. Telenkov E. A. Innovative educational projects as a tool of business social responsibility. *Sovremennoe professionalnoe obrazovanie*. 2025;(2):38–41. (In Russ.).
10. Baydenko V. I. Bolonskiy protsess: strukturnaya reforma vysshego obrazovaniya Evropy. Moscow: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov; 2002. 127 p. (In Russ.).
11. Telenkov E. A. Social partnership as a catalyst for the management of innovative projects in education.

11. Теленков Е. А. Социальное партнерство как катализатор для управления инновационными проектами в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2. С. 84–87.
12. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston: Pitman, 1984. 296 p.
13. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2025;(2):84–87.*
(In Russ.).
14. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston: Pitman; 1984. 296 p.

Информация об авторе

Е. А. Теленков – соискатель, директор;
etelenkov@gmail.com

About the author

E. A. Telenkov – Candidate, Director;
etelenkov@gmail.com

Научная статья

УДК 37.018.1

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-7>



Система педагогической поддержки семейного воспитания на основе противодействия дихотомии ценностей в контексте пентабазиса

Николай Федорович Хилько^{1, 2✉}, Юлия Робертовна Горелова^{1, 3},

Любовь Васильевна Фетисова²

¹*Сибирский филиал Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия имени Д. С. Лихачева, Омск, Россия*

²*Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия*

³*Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), Омск, Россия*

Аннотация. В статье представлена система педагогической поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностей как средство противодействия дихотомии ценностей. Актуальность темы подтверждается тенденцией поляризации духовности, отражающей дисбаланс ценностных систем в современной культуре личности и общества, которые оказывают существенное влияние на структуру личностно-семейных ценностей и семейное воспитание. Цель работы: проанализировать формы педагогической поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностей. Научные результаты статьи заключаются в разработке системы противодействия дихотомии ценностей через три основных направления поддержки семейного воспитания: охранение генеалогии и традиций семьи, включение семьи в общественную деятельность и поддержку семейного творчества в ходе отражения дихотомии ценностной системы семьи, а также в выявлении ценностных установок и социальных эффектов культурных мероприятий. Авторский подход заключается в выявлении связей семейного воспитания с пентабазисом и принципами концепции семейного воспитания. Научная новизна полученных результатов – в выделении направлений семейного воспитания через системный подход. В статье предложены рекомендации по использованию мер поддержки семейного воспитания в информальной системе образования. Материалами исследования являются нормативные документы Президента Российской Федерации и правительства о сохранении семейных ценностей, а также работа учреждений культуры и дополнительного образования.

Ключевые слова: поддержка, семейное воспитание, генеалогия семьи, общественная деятельность, семейное творчество, поляризация духовности, традиционные ценности, отрицательные антиподы, культура общества и личности, дисбаланс ценностных систем, биполярность, ценности Русского мира, семейный хронотоп, пентабазис, дихотомия

Шифр специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

Для цитирования: Хилько Н. Ф., Горелова Ю. Р., Фетисова Л. В. Система педагогической поддержки семейного воспитания на основе противодействия дихотомии ценностей в контексте пентабазиса // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 77–89. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-7>.

Original article

Pedagogical support system for family education based on counteraction of values dichotomy considering pentabasis

Nikolay F. Khilko^{1, 2✉}, Yuliya R. Gorelova^{1, 3}, Lyubov V. Fetisova²

¹*Siberian Branch of the Likhachev Russian Research Institute for Cultural and Natural Heritage, Omsk, Russia*

²*Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia*

³*Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia*

Abstract. The paper presents a pedagogical support system for family education based on the traditional values combination as the means of countering the values dichotomy. The spirituality polarization trend substantiates the relevance of the topic, reflecting value systems imbalance in the individual and society modern culture, which has a significant impact on the personal and family values structure and family education. The purpose is to analyze the forms of pedagogical support for family education based on the traditional values combination. The scientific results are the development of a system for countering the values dichotomy through three main areas of supporting family education: protecting the family genealogy and traditions, involving the family in social activities and supporting family creativity during reflection of the family values dichotomy system, as well as in identifying value attitudes and social effects of cultural events. The authors' approach is to identify the connections of family education with the pentabasis and the principles of the family education concept. The academic novelty is in highlighting the directions of family education through a systematic approach. Recommendations on using measures to support family education in informal settings are offered. The research materials include regulatory documents of the Russian Federation President and the government on the preservation of family values, as well as the work of cultural institutions and extracurricular education.

Keywords: support, family education, family genealogy, social activities, family creativity, spirituality polarization, traditional values, negative antipodes, society and individual culture, value systems imbalance, bipolarity, Russian values, family chronotopos, pentabasis, dichotomy

Code: 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

For citation: Khilko N. F., Gorelova Yu. R., Fetisova L. V. Pedagogical support system for family education based on counteraction of values dichotomy considering pentabasis. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):77–89. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-7>.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы подтверждается тенденцией поляризации духовности, отражающей дисбаланс ценностных систем в современной культуре личности и общества, которые оказывают существенное влияние на структуру личностно-семейных ценностей и семейное воспитание в целом. Значение современных исследований по проблеме систематизации педагогической поддержки семейного воспитания на основе противодействия дихотомии ценностей трудно переоценить в силу наличия множества рисков и угроз социализации молодых поколений, утрате чувства Родины и патриотизма. Вызывает тревогу разрыв межпоколенных связей и преемственности поколений, что отражается на семейном воспитании. В этом процессе тормозящим и деструктивным действием обладает духовный вакуум, а также примитивизация вкусов и интересов, что в итоге, по мнению А. Н. Тесленко, приводит не только к «падению образовательного и культурного уровня молодежи» [1, с. 31].

Цель исследования: проанализировать формы педагогической поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностей. Научные результаты статьи заключают-

ся в разработке системы противодействия дихотомии. Постановка данной цели потребовала решения следующих задач: систематизировать формы поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностных систем в современной культуре; обозначить структуру традиционных русских духовных ценностей и соответствующих полярных начал духовных качеств; выявить дихотомию традиционных качеств русского человека; проанализировать деятельность по направлениям поддержки семейного воспитания.

Проведенные ранее исследования по данной проблеме говорят о выявлении причин деформации структуры семьи, что отрицательно сказывается на воспитании детей и позволяет увидеть типологию и функций современных семей, построенных на основе духовных семейных ценностей [2, с. 168].

Это направление продолжает С. Д. Сажина, которая рассматривает ряд причин, способствующих возникновению проблем в семейном воспитании. В их число автор включает отчуждение от идеалов, ценностей, норм и правил, на которых росли предыдущие поколения, видя причину в «глобализации информационных процессов, которая способствует

распространению норм, противоречащих традиционным российским ценностям» [3, с. 68].

В этом же проблемном поле обозначаются противоречивые тенденции современного семейного воспитания в России, которые требуют «человекоцентричного содержания семейного воспитания через развитие институтов гражданского общества, деятельность которых направлена на популяризацию традиционных ценностей и норм» [4, с. 90]. При этом можно говорить о серьезной концептуальной проработанности темы, связанной с основами успешного развития личности ребенка [5, с. 41–42].

Отдельный аспект исследований в данном направлении представляет собой изучение традиций семейного воспитания как потенциала сохранения духовно-нравственных ценностей [6, с. 22]. Этому отвечает также концепция пентабазиса [7]. В распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.» расставлены приоритеты в части системы ценностей, с которыми связаны ценности семьи: обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей, государственная стратегия на сохранение, укрепление и продвижение традиционных семейных ценностей: при этом брак рассматривается как союз мужчины и женщины, преемственность поколений, забота о достойной жизни старшего поколения. Ответственное и заботливое отношение родителей в семейных традициях согласно вышеуказанной стратегии способствует установлению межпоколенных связей в отношении духовного развития семей, дают позитивный эмоциональный заряд [8].

Поддержка семейного воспитания включает:

- 1) содействие укреплению семьи и защиту приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами;
- 2) повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе приемных родителей;

3) содействие развитию культуры семейного воспитания на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей;

4) возрождение значимости больших многопоколенных профессиональных династий;

5) популяризацию лучшего опыта воспитания детей в семьях, в том числе многодетных и приемных;

6) создание условий для расширения участия в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми;

7) создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам воспитания;

8) поддержку родительских объединений, содействующих укреплению семьи, сохранению и возрождению семейных нравственных ценностей с учетом роли религии, традиционной культуры, местных сообществ.

Самое важное в семейном воспитании – это возможность сблизить членов семьи.

Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» с целью защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти определены основные приоритетные направления политики государства, касающиеся в том числе института семьи и семейных ценностей [9].

Указ Президента от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и Указ Президента от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации года семьи» констатируют наметившийся в современном обществе отход от традиционной культуры, проявляющийся в разрушительном воздействии навязываемой со стороны других стран качеств, разрушающих традиционную семью с помощью пропаганды нетрадиционных отношений. Это приводит к несвойственному российскому человеку пониманию половой идентичности [10]. На сохранение традиционных ценностей был

направлен также Указ Президента от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи» [11].

Итак, актуальность темы сохранения духовных ценностей обосновывается отражением в ней процесса гуманизации ценностных систем в современной культуре личности и общества, который оказывает существенное влияние на структуру личностно-семейных ценностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Поставленные задачи потребовали тщательного системного, сравнительного, структурного, культурологического и статистического анализа семейного воспитания. Объектом исследования послужили мероприятия к Году семьи в Омской, Новосибирской и Тюменской областях, коллективы культурно-досугового центра семейного творчества «Светоч», а также участники проектов по поддержке семей в рамках Года семьи. При этом системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском социуме применен на основе положений И. П. Лотовой [12].

В качестве методологической основы исследования были использованы работы Г. И. Чижакова, Н. Е. Щурковой. В исследованиях этих авторов понятие «ценостное отношение» связывается с активностью и направленностью деятельности личности [13, 14]. Материалами исследования являются нормативные документы Президента РФ и Правительства о сохранении семейных ценностей, а также материалы сети Интернет о проведении мероприятий учреждениях культуры и образования к Году семьи в Омской, Тюменской и Новосибирской областях. Методика исследования включала в себя последовательный анализ нормативных актов, контент-анализ мероприятий к Году семьи в разных регионах Западной Сибири, системный и сравнительный анализ различных ценностных систем, затем – описание структуры традиционных духовных ценностей Русского мира и соответствующих полярных начал, далее – выявление дихотомии традиционных

качеств русского человека и, наконец, анализ статистических данных и сравнительный анализ форм поддержки семейного воспитания.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Нужно отметить, что духовно-нравственное развитие личности начинается в семье. Духовно-нравственное развитие личности – это осуществляющее в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [15]. Духовно-нравственное развитие гражданина России – это процесс непосредственного укрепления ценностно-смысловой сферы личности, которая способствует формированию способностей сознательно выстраивать систему отношений к себе, другим людям на основе института семьи в русле общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок [16].

Изучение семейных ценностей современными исследователями связано с неоднозначной ролью общечеловеческих ценностей в глобальном масштабе и кризисом моральной регуляции в обществе. Следует отметить, что, по мнению И. Н. Трошкиной, «среди основных факторов, оказывающих влияние на данное положение, выделяется динамика ценностного кризиса, связанная с дисбалансом личностных, семейных, общественных ценностных систем [17, с. 2, 4, 6]. В процессе такого несоответствия налицо феномен забвения семейной памяти, требующий восстановления семейного хронотопа, о чем писал А. В. Овчинников: «семейным хронотопом» можно считать пространственно-временные представления индивидов о прошлом и настоящем семьи, с которой они себя сами идентифицируют» [18, с. 93].

В науке есть некий дихотомический подход к семейным ценностям Э. Дюркгейма, в котором они существуют и основываются на единой совместной деятельности и общности

интересов, потребностей и ценностных отношений [19, с. 239]. Такого рода процессы в современном мире нам представляются как поляризация ценностей в современной культуре, представляющих собой основу системы личностно-семейных ценностей (см. рисунок).

Как видно из рисунка, ценностные системы имеют три слоя: социальный, личностный и гедонистический. Общечеловеческие ценности создают прочную основу традиционного их воплощения в контексте семейного хронотопа. Вместе с тем материальные ценности как таковые способствуют укреплению социальной ценностной основы семьи.

Итак, с нашей точки зрения, личностно-семейные ценности заключаются в духовной родственности отношений, проявляющейся в дружбе, верности, гуманистической близости, взаимной поддержке, порядочности, взаимоуважении, взаимопонимании, союзе мужчины и женщины, бытовом взаимодействии, совместном воспитании и обучении

детей. Данным ценностям соответствуют полярные начала высоких духовных качеств – Света (Добра): честности, справедливости, уважения, любви, достоинства, милосердия, трудолюбия.

В основе формирования традиционных духовных ценностей Русского мира лежит способность народа воспринимать, оценивать, выбирать и противопоставлять полярные начала духовных качеств. Поляризация всех духовных качеств человека базируется на противопоставлении полярных вселенских категорий: Свет – Тьма, Добро – Зло. Духовные качества, подобные основополагающим вселенским категориям, трансформируются в два полярных начала: Света (Добра) и Тьмы (Зла).

В целом следует согласиться с точкой зрения ряда ученых о том, что в семейных ценностях ярко отражаются жизненные ориентиры отдельно взятых семей. Следовательно, за- мещающие ценности могут и должны играть гармонизирующую роль.



Рисунок. Система поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностных систем в современной культуре
Примечание: составлено авторами.

Примечание: составлено авторами.

Далее становится ясно, что семейные ценности должны формироваться без межпоколенческих разрывов и исключительно под влиянием общечеловеческих ценностей и этнокультурных установок социума. В этом направлении существуют исследователи, которые отмечают приоритет факторов реформирования семейных ценностей в российском обществе: социально-экономического состояния общества, возможности государства решать материальные проблемы в семье, жилищный вопрос, культуры семейных отношений и др. [20, с. 268].

Проведем сравнительный анализ дихотомии ценностей, основанный на данных межкультурной педагогики.

Исходным звеном формирования семейных духовных ценностей являются этнокультурные как часть поликультурных ценностей, которые составляют первый слой системы семейных ценностей, формирующейся во взаимосвязи общечеловеческих, поликультурных и полиглоссических духовных ценностей.

Мы разделяем эту позицию с В. Г. Бурыкиной, которая считает, что формирование такого качества как источника развития мышления, ценностных ориентаций, моделей поведения и форм деятельности, обеспечивает свободу культурного самоопределения и успешность самореализации [21]. Между тем включение полиглоссического блока в поликультурные смыслы образовательной деятельности определяют значимость поликультурных ценностей, маркирующих особенности отдельных культур как возврат к традиционным, о чем справедливо пишет Е. С. Протанская, утверждая, что «поликультурное образование как принцип формирования толерантных отношений, толерантных черт личности обладает потенциалом сглаживания возникающих противоречий» [22, с. 136].

В преодолении противоречий в развитии положительных качеств традиционных духовных ценностей и их антиподов решающую роль играет взаимодействие семьи и школы, что способствует, по мнению О. О. Захаровой [23, с. 34], формированию межкультурных ценностных ориентаций у подростков

и является основным педагогическим условием этого процесса.

Считаем справедливым, что благодаря педагогам возможно и реально освобождение обучающихся от социальных предубеждений, расизма, дискриминации, злобы, ксенофобии, ненависти. Данные позиции определены в «Дневнике межкультурного общения», опубликованного Советом Европы, в котором объективно определено значение межкультурных ценностей, которые формируются благодаря отношению членов семьи к другим культурным группам, а также их поведению при общении с «чужими», равно как и использованию в семье нескольких языков [24].

Это положение определяет второй слой межкультурных ценностей в формировании поддержки семейного воспитания.

Отсюда объективно мы выходим на развитие общечеловеческих ценностей в воспитании подрастающего поколения через призму межкультурных в информальном образовательном пространстве, рассматриваемого как семейный диалог культур. Универсальность этого подхода утверждает ряд авторов (М. Э. Аманов, М. А. Ялкапова, Б. А. Кулиева, Г. Н. Кулиева, О. М. Нурбердиева), которые придают большое значение адаптации и уважению к обычаям и традиционным ценностям в семейном воспитании, выражающимся в чувстве гордости и ответственности. При этом важна роль культурных мероприятий, которые «играют жизненно важную роль в расширении культурных связей, популяризации разнообразных ценностей и обогащении жизни людей и являются краеугольным камнем сохранения лучших традиций многовекового межкультурного диалога» [25, с. 42, 43].

Данное положение определяет третий слой межкультурных ценностей в формировании поддержки семейного воспитания: семейные ценности любви к Матери и Отцу, к своей семье согласуются с диадой ценностных доминат, входящих в пентабазис: Человек – Созидание, Семья – Традиции. С другой стороны, ценности любви к Земле и родине и предкам соотносятся с другими

компонентами пентабазиса: Государство – Доверие к институтам, Общество – Согласие, Страна – Патриотизм [7].

В результате определяется место семейным ценностям: любви к своей семье, Земле и родине, Матери и Отцу, ценность предков, что тесно смыкается идеей пентабазиса [7].

Эмпирическое обоснование проблемы поддержки семейного творчества потребовало выдвижения рабочей гипотезы, состоящей в том, что для поддержки семейного воспитания необходимо слияние генеалогических, общественных и информальных форм деятельности. Это соответствует структуре традиционных личностных и общественных духовных ценностей Русского мира и духовным качествам, а также принципам концепции успешного развития личности ребенка О. Ю. Васильевой, В. С. Басюк, С. В. Ивановой и П. В. Степанова. Здесь особенно важны принципы верховенства родительской любви в семье, жизненного опосредования, коллективности, самоценности детства и жизни родителей, опоры на прошлые достижения и победы ребенка [5, с. 41–42]. В то же время выдвинутая нами гипотеза обосновывается принципами пентабазиса. Нужно отметить, что в глобальном общественном смысле проблема поддержки семейных ценностей в процессе воспитания не может не опираться на систему общечеловеческих ценностей, сконцентрированных в концепции пентабазиса. В число ключевых ценностных принципов включаются два важнейших для семейного воспитания: Семья – Традиции, Общество – Согласие [7].

Для проведения контент-анализа культурных мероприятий, посвященных Году семьи в 2024 г., выделим и обоснуем качественные и количественные критерии и индикаторы поддержки семейных ценностей. Первый качественно-количественный критерий «широкота охвата направлений поддержки традиционных семейных ценностей мероприятиями» включает в себя соотношение разноспектных мероприятий, обеспечивающих действенность следующих индикаторов:

- 1) сохранение генеалогии и традиций семьи;
- 2) семейные конкурсы и праздники;

- 3) включенность в этнокультуру;
- 4) семейные консультации и мастер-классы.

Второй, сугубо качественный критерий «включенность семьи в общественную деятельность» показывает в качестве индикаторов ряд мероприятий, которые выводят семью в пространство межкультурного и межсемейного диалога. Это следующие индикаторы:

- 1) проведение выставок семейного творчества;
- 2) поддержка семейных творческих инициатив;
- 3) поддержка семейного волонтерства;
- 4) участие в общероссийских праздниках, связанных с семейными ценностями (День матери, День бабушек, День дедушек, День отца, День семьи, любви и верности, 8 Марта);
- 5) проведение межсемейных мероприятий.

В качестве критериев, необходимых для анализа количественных данных, мы использовали три показателя: широта направлений, количество культурных мероприятий и количество семей, участвовавших в отдельно взятом проекте.

Результаты анализа статистических данных в отдельно взятом плане, представленном в Тюменской области [27], показывают следующее. В первое направление «сохранение генеалогии и традиций семьи, соответствующее принципам самоценности детства и жизни родителей, верховенства родительской любви в семье» вошли формы поддержки семейного воспитания: раскрытие «рецептов» семейного счастья и житейского мастерства; показ национального колорита семейных праздников и традиций; фотосессии национальных семей и составление своей родословной. Здесь по количеству семей, принявших участие в проекте, лидирует последняя форма, по количеству мероприятий – вторая.

В направлении, связанном с включением семьи в общественную деятельность, оказались принципы жизненного опосредования и коллективности. При этом выделились две формы: возрождение православной культуры в виде православных выставок и ярмарок, а также следование традиционным духовным и культурным ценностям на «Покровской

ярмарке». Здесь по количеству семей, принявших участие в проекте, лидирует вторая форма, по количеству мероприятий – первая.

По направлению «поддержка семейного творчества», основанному на принципе опоры на прошлые достижения и победы ребенка, было использовано больше всего – 5 форм, направленных на развитие культурно-досуговой деятельности: фестиваль семейного творчества «Преображение», показ творчества семейных династий, золотые и серебряные свадьбы, чествование семей долгожителей, фестиваль свадебных обрядов; конкурсы по датам: День славянской письменности и культуры; День семьи, любви и верности, проведение семинаров, творческих лабораторий для молодых семей и конкурсов семей.

Анализ практики гражданско-патриотического воспитания в образовательных учреждениях Омска, предпринятый нами в рамках городского молодежного проекта по сохранению семейных традиций «Ромашковое настроение» в 2020 г., выявил целенаправленную планомерную работу по формированию семейных ценностей [28]. Это находит выражение в продуманной тактике семейного воспитания через использование воспитывающего потенциала досуговой деятельности, в повышении вовлеченности детей и молодежи в семейное творчество, социально полезные виды деятельности. В рамках конкурса они делились рецептами семейного счастья и житейского мастерства, показывали национальный колорит семейных праздников и традиций, составляли свою родословную.

Первичный качественный сравнительный анализ регионов по критериям и индикаторам поддержки семейного воспитания базируется на материале источников и на сайтах: [27–31]. В свою очередь, вторичный качественный сравнительный анализ регионов по критериям и индикаторам поддержки семейного воспитания выявил целевые установки и социальные эффекты семейного воспитания.

Данные эмпирического анализа базируются на примерах соответствующих мероприятий к Году семьи по установленным формам,

критериям и индикаторам педагогической поддержки семейного воспитания.

По соотношению широты направлений, количеству проводимых мероприятий и количеству семей лидирует Тюменская область на примере Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО): здесь этот показатель равен 2:20:6. На втором месте по конкурсам и фестивалям – Омская область, в которой соотношение широты охвата по индикаторам 1:13:5. Самое большое общее количество мероприятий к Году семьи отмечено в Новосибирской области: 110 000 мероприятий на 3 млн 300 тыс. зрителей, на втором месте – Омская область: 50 000 мероприятий на 150 000 зрителей, на третьем – Тюменская область – 25 000 мероприятий на 560 000 зрителей.

По индикатору «сохранение генеалогии и традиций семьи» видно, что наибольшее многообразие проявляется в Новосибирской области, в которой наряду с родословной и чествованием семей культивируются формы общения и взаимодействия разных поколений семей. Здесь целевая установка на приобщение к общечеловеческим и семейным ценностям способствует социальному эффекту «укрепление института семьи».

Индикатор «семейные конкурсы и праздники, показ достижений династий» выявил многогранность презентации достижений семей, распределенных в различных номинациях в Тюменской области. Благодаря установке выхода на этнокультурные ценности возникает социальный эффект включения семьи в общественную деятельность.

Благодаря сохранению традиционных ценностей в Тюменской области проявилась связь семьи с народной культурой, православием и многоликостью конфессий. В результате установки на формирование ценностей межпоколенческих связей появится социальный эффект укрепления института семьи.

По индикатору проведения семейных консультаций и мастер-классов наиболее креативной выглядит Омская область, в мероприятиях которой обнаруживается проведение семинаров, творческих лабораторий для молодых семей. Здесь так же, как и в первом

индикаторе, действует целевая установка на приобщение к семейным ценностям, приводящая к социальному эффекту укрепления института семьи.

Критерий «включенность семьи в общественную деятельность, совместный отдых и досуг» складывается из шести индикаторов.

Показ семейного творчества наиболее характерен для Тюменского региона, в котором особое место отводится выставкам семейного творчества, где семьи могли представить свои работы (рисунки, поделки, фотографии и т. д.), творчеству домашних кукольных театров. Подобные тенденции семейных презентаций имеют место и в других регионах. В данном направлении поддержки семейного воспитания налицо целевая установка на приобщение к поликультурным ценностям, дающая социальный эффект развития духовно-нравственного потенциала семьи.

Поддержка семейных творческих инициатив находит наиболее яркое выражение в Омской области, где работает Дворец семейного творчества «Светоч», проводятся фестивали семейного творчества «Творческая семья – дружная семья», в полной мере реализующие творческие инициативы горожан. Не вызывает сомнений, что это направление поддержки нацелено на любовь к матери и отцу, что вызывает социальный эффект укрепления института семьи. Этот же регион лидирует по показателю индикатора «поддержка семейного волонтерства», что обеспечивается привлечением семей к культурной жизни города, развитие добровольческого движения. В данном случае имеет место нацеленность на любовь к своей семье, что приводит к социальному эффекту формирования патриотического сознания в семье.

По участию в общероссийских праздниках, связанных с семейными ценностями, лидирует Тюменская область, где семейные мероприятия имеют более широкий диапазон и приурочены практически ко всем датам, связанным с Годом семьи. В не менее значимом формате и широте подобные мероприятия проводятся также учреждениями культуры Новосибирской области. Целевая установка

здесь – это ценность предков, предполагающая социальный эффект развития духовно-нравственного потенциала семьи.

Индикатор «проведение межсемейных мероприятий» работает одинаково органично во всех трех регионах, что обусловлено их многонациональным составом. Здесь целевая установка – приобщение к общечеловеческим и семейным ценностям, что дает два социальных эффекта: развитие творческого начала в семьях и сотрудничество семей.

Полученные результаты авторов сопоставимы с концепцией семейного воспитания О. Ю. Васильевой, В. С. Басюка, С. В. Ивановой и П. В. Степанова и являются ее органичным развитием. В то же время новизна проведенных нами исследований заключается в системном и структурном подходе к проблеме, а также – наличии объективных данных, подтверждающих широту развертывания семейного воспитания на основе ценностных доминант Года семьи в 2024 г.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Сравнительный анализ целей и задач, которые были поставлены в начале работы, и результатов, полученных по окончании научного исследования, показал следующее. В целом можно сказать, что соответственно цели исследования были выявлены связи семейного воспитания с пентабазисом и принципами концепции семейного воспитания, в результате чего разработана система противодействия дилемм ценостей через три основных направления поддержки семейного воспитания: сохранение генеалогии и традиций семьи, включение семьи в общественную деятельность и поддержку семейного творчества в ходе отражения дилеммы ценностной системы семьи. По первой задаче разработана система поддержки семейного воспитания на основе слияния традиционных ценностных систем в современной культуре. По второй – выявлена структура традиционных духовных ценностей Русского мира и соответствующих полярных начал духовных качеств. По третьей – обозначена дилемма традиционных качеств русского человека. И, наконец,

по четвертой – выявлены критерии и индикаторы, ценностные установки и социальные эффекты деятельности по направлениям поддержки семейного воспитания.

2. Основой поддержки семейного воспитания и сохранения духовности в структуре личностно-семейных ценностей является слияние общественных и личностных семейных ценностей. Это создает основу понимания значимости семьи как института духовности, способствует созданию атмосферы взаимопонимания в обществе, повышению культуры семейных отношений. В результате появляются условия духовного единения семейных сообществ как ячеек российского общества.

3. Анализ форм духовно-нравственного развития в сфере досуга показал, что сохранение традиционных ценностей в современных условиях происходит достаточно интенсивно. Однако при этом становится очевидным, что этот процесс виртуализации опережает внедрение в них форм духовно-нравственного развития и поддержки семей. Система личностно-семейных ценностей в дисбалансе ценностных систем в современной культуре общества включает в себя структуру традиционных духовных ценностей Русского мира и соответствующих полярных начал духовных качеств, дихотомию традиционных качеств русского человека.

Список источников

1. Тесленко А. Н. Социально-педагогические аспекты проблемы межпоколенного взаимодействия (на примере Республики Казахстан) // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 1. С. 24–32. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-24-32>.
2. Федорова Н. В. Современная семья и ее роль в развитии и воспитании подрастающего поколения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 2. С. 168–174. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-297-168-174>.
3. Сажина С. Д. Проблемы семьи и семейного воспитания на современном этапе // Человек. Культура. Образование. 2024. № 4. С. 68–88. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2024-4-68>.
4. Стетценко И. А. Тенденции и противоречия современного семейного воспитания в Российской Федерации: ценностно-смысlovой аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 2. С. 90–94. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.2.11>.

Эти тенденции несут в себе новое понимание семейных ценностей через рассмотрение противопоставления положительных качеств русского человека в структуре культуры общества.

4. Проведение эмпирического исследования подтвердило рабочую гипотезу и выявило, что для поддержки семейного воспитания необходимо слияние генеалогических, общественных и информальных форм деятельности: сохранение генеалогии и традиций семьи, включение семьи в общественную деятельность, информальная досуговая поддержка семейного творчества.

5. Таким образом, проведенное исследование дополняет существующий научный контекст в плане систематизации направлений семейного воспитания, его связи с пентабазисом и направленностью на информальную деятельность в рамках культурно-досуговых форм. При этом можно отметить направления дальнейших исследований по данной теме: рассмотрение возможностей развития традиционных ценностей в семейном воспитании, более глубокое исследование традиций в педагогике культурного сотрудничества семей в ходе установления межсемейных творческих связей, педагогизация культурного пространства традиционных сообществ.

References

1. Teslenko A. N. Social and pedagogical aspects of the intergenerational interaction problem (Using the example of the Republic of Kazakhstan). *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura.* 2022;(1):24–32. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-24-32>. (In Russ.).
2. Fedorova N. V. The Modern family and its role in the development and upbringing of the younger generation. *Psychopedagogy in Law Enforcement.* 2024;29(2):168–174. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-297-168-174>. (In Russ.).
3. Sazhina S. D. Problems of family and family education at the present stage. *Human. Culture. Education.* 2024;(4):68–88. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2024-4-68>. (In Russ.).
4. Stetsenko I. A. Trends and contradictions of modern family education in the Russian Federation: Value and semantic aspect. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics.* 2024;(2):90–94. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.2.11>. (In Russ.).

5. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. и др. О разработке Концепции семейного воспитания // Ценности и смыслы. 2024. № 6. С. 28–44. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-6-28-44>.
6. Арнаутова Е. П., Рычагова Е. С., Воробьева И. Н. Изучение традиций семейного воспитания как потенциала сохранения духовно-нравственных ценностей // Современное дошкольное образование. 2024. Т. 18, № 5. С. 12–27. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-5125-12-27>.
7. Арtyukhin O. A., Ivanova L. L., Batov A. T. Мировоззренческие компоненты модели «Пентабазиса» в современной политике России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 2. С. 190–196. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-2-190-196>.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. Доступ из СПС «Гарант».
9. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. Доступ из СПС «Гарант».
10. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента от 09.11.2022 № 809. Доступ из СПС «Гарант».
11. О проведении в Российской Федерации Года семьи : указ Президента РФ от 22.11.2023 № 875. URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-875-22112023/?ysclid=mfozprob2xm674445736> (дата обращения: 17.09.2025).
12. Лотова И. П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском социуме // Экономика, статистика и информатика. 2015. № 5. С. 62–66.
13. Чижакова Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 2. С. 46–55.
14. Щуркова Н. Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 139–147.
15. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения. М. : Просвещение, 2009. 29 с.
16. Абрамов А. П., Лю Ц. Современные и традиционные семейные ценности межпоколенного взаимодействия в России и Китае // Социологические исследования. 2022. № 2. С. 107–116. <https://doi.org/10.31857/S013216250016202-5>.
17. Трошкина И. Н. Семейные ценности: категория, структура // Философская мысль. 2022. № 12. С. 1–9. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2022.12.39219>.
18. Овчинников А. В. «Семейный хронотоп» и местная («локальная») история в памяти иммигрантов
5. Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. et al. On the development of the Concept of family education. *Values and Meanings*. 2024;(6):28–44. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-6-28-44>. (In Russ.).
6. Arnautova E. P., Rychagova E. S., Vorobeyva I. N. The study of family upbringing traditions as a potential for preserving spiritual and moral values. *Preschool Education Today*. 2024;18(5):12–27. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-5125-12-27>. (In Russ.).
7. Artyukhin O. A., Ivanova L. L., Batov A. T. Ideological components of the “Pentabasis” model in modern policy of Russia. *State and Municipal Management. Scholar Notes*. 2023;(2):190–196. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-2-190-196>. (In Russ.).
8. On the approval of a strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025. Order of the Russian Federation Government of May 29, 2015, No. 996-r. Accessed through Law assistance system “Garant”. (In Russ.).
9. On the National Security Strategy of the Russian Federation. Decree of the Russian Federation President of July 2, 2021, No. 400. Accessed through Law assistance system “Garant”. (In Russ.).
10. On the approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values. Decree of Russian Federation President of November 9, 2022, No. 809. Accessed through Law assistance system “Garant”. (In Russ.).
11. The Russian Federation’s Year of the Family. Decree of the Russian Federation President of November 22, 2023, No. 875. URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-875-22112023/?ysclid=mfozprob2xm674445736> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).
12. Lotova I. P. A systematic approach to the study of family values in the modern Russian society. *Statistics and Economics*. 2015;(5):62–66. (In Russ.).
13. Chizhakova G. I. Axiology of vocational-prdagogical education. *The bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*. 2013;(2):46–55. (In Russ.).
14. Shchurkova N. E. Professionalnoe obespechenie tsenostno-orientirovannogo vospitaniya. *Siberian Pedagogical Journal*. 2007;(4):139–147. (In Russ.).
15. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii: standarty vtorogo pokoleniya. Moscow: Prosveshchenie; 2009. 29 p. (In Russ.).
16. Abramov A. P., Liu Z. Modern and traditional family values of intergeneration interaction in Russia and China. *Sociological Studies*. 2022;(2):107–116. <https://doi.org/10.31857/S013216250016202-5>. (In Russ.).
17. Troshkina I. N. Family values: Category and structure. *Philosophical Thought*. 2022;(12):1–9. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2022.12.39219>. (In Russ.).
18. Ovchinnikov A. V. “Family chronotope” and the local history in the memory of immigrants in the Republic

- в Республике Татарстан (по материалам полевых исследований 2022–2023 гг.) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 78. С. 84–93. <https://doi.org/10.17223/1998863X/78/7>.
19. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение : сб. / пер. с фр. М. : Канон, 1995. 349 с.
 20. Черникова В. Е., Мазаева Н. И. Динамика семейных ценностей: от традиционных до постсовременных // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Т. 8, № 1А. С. 267–275. <https://doi.org/10.25799/AR.2019.41.1.029>.
 21. Бурыкина В. Г. Формирование ценностного отношения к иной культуре как педагогическое условие нравственного воспитания российских и иностранных студентов, обучающихся совместно // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 399–401.
 22. Протанская Е. С. Поликультурное образование в системе ценностей современного мира // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2022. № 2. С. 136–145. <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2022-2-136-145>.
 23. Захарова О. О. Взаимодействие семьи и школы как педагогическое условие формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 7. С. 34–37.
 24. Дневник межкультурного общения. URL: http://coe.int/t/dg4/autobiography/Source/.../AIE_autobiography_ru.pdf (дата обращения: 05.06.2025).
 25. Аманов М. Э., Ялкапова М. А., Кулиева Б. А. Развитие общечеловеческих ценностей в воспитании подрастающего поколения через призму межкультурного образовательного пространства // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 12–2. С. 42–46. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-12-2-42-46>.
 26. Наиболее значимые Федеральные мероприятия. URL: <https://xn--2024-u4d6b7a9f1a.xn--p1ai/Plan-meropriyatii> (дата обращения: 17.09.2025).
 27. Более 500 мероприятий пройдет в Тюменской области в Год семьи. URL: <https://www.interfax-russia.ru/ural/report/bolee-500-meropriyatii-prydet-v-tyumenskoy-oblasti-v-god-semi> (дата обращения: 17.09.2025).
 28. В Омске наградили победителей конкурса «Молодая семья – 2020». URL: <https://omskgazzeta.ru/all-news/v-omske-nagradili-pobeditelej-konkursa-molodaja-semja-2020/> (дата обращения: 17.09.2025).
 29. План мероприятий по проведению в Омской области Года семьи. URL: <https://xn--2024-u4d6b7a9f1a.xn--p1ai/documents/313> (дата обращения: 17.09.2025).
 30. Более 180 000 культурно-просветительских мероприятий за год и новые планы: Новосибирская область подвела итоги работы по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей. URL: <https://mk.nso.ru/news/11041> (дата обращения: 17.09.2025).
- of Tatarstan (based on the materials of field research in 2022–2023). *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2024;(78):84–93. <https://doi.org/10.17223/1998863X/78/7>. (In Russ.).
19. Durkheim É. *Sotsiologiya*. Eyo predmet, metod, prednaznachenie. Trans. Moscow: Kanon; 1995. 349 p. (In Russ.).
 20. Chernikova V. E., Mazaeva N. I. Dynamics of family values: From traditional to post-modern. *Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being*. 2019;8(1A):267–275. <https://doi.org/10.25799/AR.2019.41.1.029>. (In Russ.).
 21. Burykina V. G. Formirovanie tsennostnogo otoshe-nija k inoy kulture kak pedagogicheskoe uslovie nравственного воспитания rossiyskih i inostrannyykh studentov, obuchayushchikhsya sovmestno. *Molodoy ucheny*. 2012;(11):399–401. (In Russ.).
 22. Protanskaya E. S. Multicultural education in the value system of the modern world. *Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture*. 2022;(2):136–145. <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2022-2-136-145>. (In Russ.).
 23. Zakharova O. O. Family and school cooperation as a pedagogical condition of cross-cultural value orientations formation in adolescence. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015;(7):34–37. (In Russ.).
 24. Dnevnik mezhkulturnogo obshcheniya. URL: http://coe.int/t/dg4/autobiography/Source/.../AIE_autobiography_ru.pdf (accessed: 05.06.2025). (In Russ.).
 25. Amanov M. E., Yalkapova M. A., Kulieva B. A. et al. Development of universal human values in the education of the younger generation through the prism of the intercultural education space. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023;(12–2):42–46. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-12-2-42-46>. (In Russ.).
 26. Naibolee znachimye Federalnye meropriyatiya. URL: <https://xn--2024-u4d6b7a9f1a.xn--p1ai/Plan-meropriyatii> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).
 27. Bolee 500 meropriyatii prydet v Tyumenskoy oblasti v God semi. URL: <https://www.interfax-russia.ru/ural/report/bolee-500-meropriyatii-prydet-v-tyumenskoy-oblasti-v-god-semi> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).
 28. V Omske nagradili pobediteley konkursa “Molodaya semya – 2020”. URL: <https://omskgazzeta.ru/all-news/v-omske-nagradili-pobeditelej-konkursa-molodaja-semja-2020/> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).
 29. Plan meropriyatii po provedeniyu v Omskoy oblasti Goda semi. URL: <https://xn--2024-u4d6b7a9f1a.xn--p1ai/documents/313> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).
 30. Bolee 180 000 kulturno-prosvetitelskikh meropriyatii za god i novye plany: Novosibirskaya oblast podvela itogi raboty po sokhraneniyu traditsionnykh duchkovno-nravstvennykh tsennostey. URL: <https://mk.nso.ru/news/11041> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).

31. План основных мероприятий по проведению в 2024 году Года семьи на территории Новосибирской области. URL: <https://docs.cntd.ru/document/465763050/titles/23K2J1I> (дата обращения: 17.09.2025).
31. Plan osnovnykh meropriyatiy po provedeniyu v 2024 godu Goda semi na territorii Novosibirskoy oblasti. URL: <https://docs.cntd.ru/document/465763050/titles/23K2J1I> (accessed: 17.09.2025). (In Russ.).

Информация об авторах

Н. Ф. Хилько – доктор педагогических наук, доцент; fedorovich59@mail.ru
Ю. Р. Горелова – кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь; gorelovaJ@mail.ru
Л. В. Фетисова – аспирант; f-ludov@mail.ru

About the authors

N. F. Khilko – Doctor of Sciences (Pedagogy), Docent; fedorovich59@mail.ru
Yu. R. Gorelova – Candidate of Sciences (History), Docent, Scientific Secretary; gorelovaJ@mail.ru
L. V. Fetisova – Postgraduate; f-ludov@mail.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА / PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Научная статья

(CC) BY 4.0

УДК 378.015.31:796

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-8>

Программа повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов

Галина Николаевна Голубева^{1✉}, Ильнур Раисович Губайдуллин²

¹Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Казань, Россия

²Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», Казань, Россия

Аннотация. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов является одной из задач стратегии развития физической культуры и спорта. Цель исследования – разработать программу повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов. Методы исследования: обзор литературы, опрос, тестирование, моделирование. На основании выявления уровней мотивации и тестирования ведущих мотивов студентов разработана экспериментальная программа повышения мотивации в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Показатели эффективности подпрограмм: среднее значение посещаемости занятий, аттестация по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», количество студентов, занимающихся в дополнительных секциях физической культурой (в том числе самостоятельно), уровень мотивации студентов к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: мотивация, физическая культура, мотивы, студенты вузов, программа

Шифр специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Голубева Г. Н., Губайдуллин И. Р. Программа повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 90–99. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-8>.

Original article

Program to increase motivation for physical education among university students

Galina N. Golubeva^{1✉}, Ilnur R. Gubaiddullin²

¹ Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan, Russia

² Kazan Cooperative Institute (Branch) of the Russian University of Cooperation, Kazan, Russia

Abstract. A goal of the physical education and sports development strategy is to cultivate motivation for physical education among university students. The aim of the study is to develop a program to increase motivation for physical education among university students. Research methods include a literature review, survey, testing, and modeling. After identifying motivation levels and testing students' primary motivations, researchers developed an experimental program to increase motivation during physical education and sports activities.

Performance indicators for the subprograms include average class attendance, certification in the “Elective Courses in Physical Education and Sports” course, the number of students participating in additional physical education sections (including independent study), and the level of student motivation for physical education.

Keywords: motivation, physical culture, motives, university students, program

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Golubeva G. N., Gubaidullin I. R. Program to increase motivation for physical education among university students. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):90–99. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-8>.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности у студентов из-за снижения общего уровня физического состояния студентов с изменениями условий и образа жизни. Почти 50 % студентов высших учебных заведений имеют отклонения в состоянии здоровья, свыше 60 % студентов имеют низкие показатели здоровья и низкий уровень физической подготовленности [1]. Более 50 % выпускников общеобразовательных учреждений имеют два и более хронических заболеваний [1, 2].

В динамике обучения у студентов при малоподвижном образе жизни, значительной суммарной учебной нагрузке, большом объеме, новизне и сложности материала происходит рост психофункциональных расстройств, ухудшение показателей физического развития и физической подготовленности, в связи с процессом адаптации к обучению в вузе наиболее выраженные трудности испытывают студенты первого курса [3, 4].

Решением этих проблем могут стать регулярные занятия физической культурой и спортом, которые являются неотъемлемой частью обучения в образовательных учреждениях, но не вся студенческая молодежь понимает пользу этих занятий. Немаловажную роль занимает формирование мотиваций к занятию физической культурой и спортом [5–13]. Мотивация к занятиям физической культурой – это комплекс личных мотивов, которые направлены на достижение и поддержание наилучшего уровня физического здоровья и работоспособности.

Мотивация – это процесс побуждения к деятельности для достижения определенных целей. Мотивацию также можно определить как структуру деятельности и пове-

дения субъекта. Ряд исследователей [14–17] оценивали влияние мотивации на поведение человека в зависимости от многих факторов и подтвердили, что оно индивидуально и может изменяться под влиянием мотивов и обратной связи от деятельности человека.

Цель исследования – разработка программы повышения мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В качестве методов исследования применялись обзор научно-методической литературы, опрос, тестирование, моделирование.

Обзор научно-методической литературы был направлен на изучение и систематизацию научных знаний по проблеме исследования, выявлении основных причин снижения мотивации студентов вузов. В ходе изучения научной отечественной и зарубежной литературы были обнаружены следующие аспекты: формирование мотивации к физической культуре определяется не группой мотивов, а самым высоким мотивом в иерархии (то есть самой сильной мотивацией). Определение ведущих мотивов успешно влияет на самостоятельные занятия физической культурой.

Опрос проходил среди студентов 1, 2 и 3-го курса на базе Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, всего в опросе принял участие 281 студент.

В тестировании приняли участие три группы студентов 3-го курса для оценки уровня личностной мотивации к занятиям физической культурой по методике М. М. Безруких, Е. А. Бабенкова и В. Н. Безобразова. Данная методика позволила нам оценить личностную мотивацию студентов вузов, а также выявить

ведущие мотивы к занятиям физической культурой и спортом: самосохранение здоровья, самосовершенствование, двигательная активность, совершенствование (внутренний мотив долга), оценка окружающих (внешняя стимуляция), приобретение практических навыков, общение, доминирование, физкультурно-спортивные интересы, соперничество, удовольствие от движений, игра и развлечение, подражание, привычка, положительные эмоции.

Вторая градация методики оценки личностной мотивации позволила определить уровень мотивации студентов, для этого полученные ответы суммировались, результат интерпретировался следующим образом:

- высокий уровень общей мотивации – 135–150 баллов;
- средний уровень мотивации – 105–134 балла;
- низкий уровень мотивации – 75–104 балла;
- безразличное отношение – 45–74 балла;
- негативное отношение к занятиям физической культурой – до 44 баллов.

Моделирование применялось для составления программы мотивации.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате проведенного нами опроса удалось выявить, что из альтернативного или дополнительного направлений физкультурной и спортивной деятельности в качестве занятий по физической культуре и спорту студенты предпочитают (рис. 1): фитнес – 34,2 %, деятельность туристического клуба – 30,2 %, внутренние спортивные соревнования вуза – 18,1 %, спортивные фестивали – 17,4 %. Студенты, предлагающие не проявлять себя на занятиях по физической культуре и спорту, выбрали вариант «для меня это не важно» – 16,4 % и «затрудняюсь ответить» – 15,3 %. Также некоторые студенты указали свои собственные варианты, выбрав вариант ответа «другое»: занятия по хоккею, спортивное ориентирование и военная подготовка – 1,9 %.

Студенты вузов, самостоятельно занимающиеся физической культурой и спортом (рис. 2), уделяют в неделю: менее 1 часа – 6,4 %, не занимаются – 9,6 %, 7 часов и более – 14,2 %, 5–6 часов – 18,1 %, 1–2 часа – 19,6 % и 3–4 часа – 32 %.

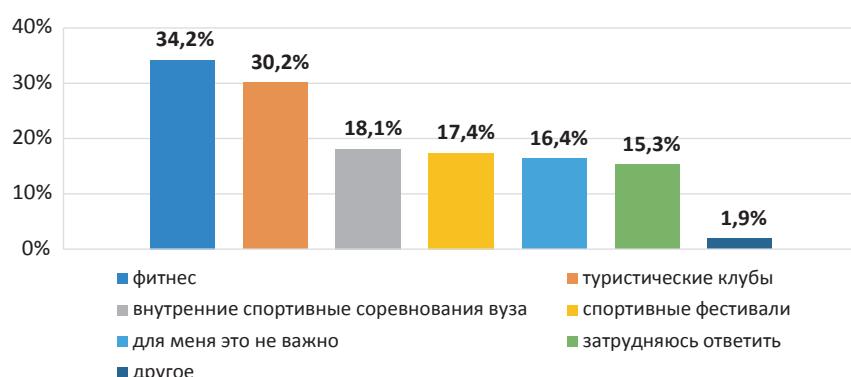


Рис. 1. Наиболее предпочтительные альтернативные или дополнительные направления физкультурной и спортивной деятельности у студентов

Примечание: составлено авторами.

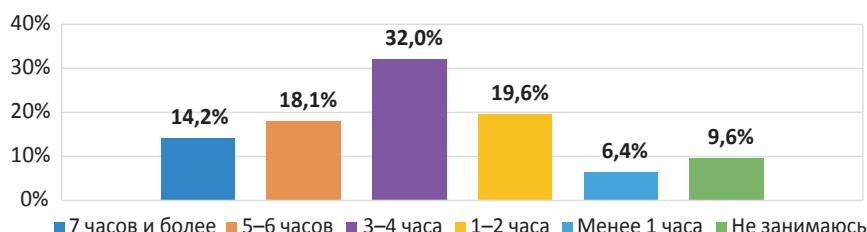


Рис. 2. Самостоятельные занятия физической культурой и спортом, количество часов

Примечание: составлено авторами.

На вопрос «В течение недели сколько занятий по физической культуре и спорту вы посещаете в вашем институте» (рис. 3), большинство студентов утверждают, что стараются посещать все занятия – 57,3 %. Однако остальные считают достаточным посещать занятия один раз в неделю – 16,4 %, или вовсе не посещают – 22,4 % занятия по физической культуре и спорту без какой-то причины. Оставшиеся студенты указали собственные ответы в варианте «другое» – 3,2 %, в котором описали причины отсутствия на занятиях: состояние здоровья, посещение дополнительных занятий с физкультурно-спортивной направленностью и работа во время занятий.

В рамках экспериментальной части исследования для анализа уровня личностной

мотивации студентов к занятиям физической культурой была применена методика, разработанная М. М. Безруких, Е. А. Бабенковой и В. Н. Безобразовым. Данный опросник позволил не только оценить степень заинтересованности студентов, но и выделить ключевые мотивы, побуждающие их к физической активности.

Участникам исследования предлагалось оценить 30 утверждений по 5-балльной шкале, где: 5 – полное согласие, 4 – скорее согласен, 3 – частичное согласие, 2 – нейтральная позиция, 1 – категорическое несогласие.

Проведенное тестирование (табл. 1) показало, что все рассматриваемые мотивы имеют определенную степень значимости для студентов. При этом ни один из них не был классифицирован как малозначительный.

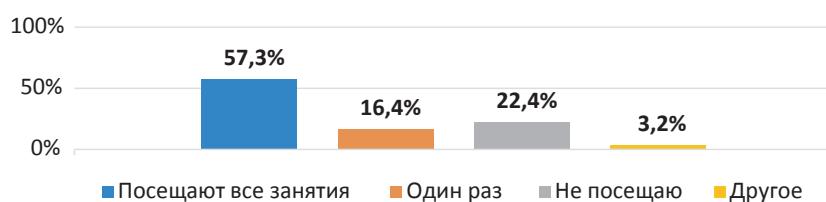


Рис. 3. Посещение занятий по физической культуре и спорту в течение недели в институте

Примечание: составлено авторами.

Таблица 1

Результаты тестирования на определение ведущего мотива

Мотив	№ утверждения	Среднее значение баллов	Степень влияния мотива
Самосохранение здоровья	1,16	6	Средневыраженный
Самосовершенствование	2,17	8	Ведущий
Двигательная активность	3,18	6	Средневыраженный
Долженствование (внутренний мотив долга)	4,19	6	Средневыраженный
Оценка окружающих (внешняя стимуляция)	5,20	6	Средневыраженный
Приобретение практических навыков	6,21	6	Средневыраженный
Общение	7,22	8	Ведущий
Доминирование	8,23	6	Средневыраженный
Физкультурно-спортивные интересы	9,24	6	Средневыраженный
Соперничество	10,25	6	Средневыраженный
Удовольствие от движений	11,26	8	Ведущий
Игра и развлечение	12,27	7	Средневыраженный
Подражание	13,28	6	Средневыраженный
Привычка	14,29	6	Средневыраженный
Положительные эмоции	15,30	8	Ведущий
Итого:			Ведущих – 26,7 % Средневыраженных – 73,3 %

Примечание: составлено авторами.

К категории средневыраженных мотивов относятся:

- самосохранение здоровья;
- двигательная активность;
- совершенствование (внутренний мотив долга);
- оценка окружающих (внешняя стимуляция);
- приобретение практических навыков;
- доминирование;
- физкультурно-спортивные интересы;
- соперничество;
- игра и развлечение;
- подражание;
- привычка.

Эти мотивы оказывают умеренное влияние на вовлеченность студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Ведущими мотивами для студентов являются:

- самосовершенствование – возможность улучшать свои умения;
- общение – возможность взаимодействия с другими людьми во время занятий;
- удовольствие от движений – положительные ощущения, связанные с физической активностью;
- положительные эмоции – улучшение настроения и самочувствия благодаря занятиям.

Таким образом, социальные и эмоциональные аспекты играют ключевую роль в мотивации студентов, тогда как практические, соревновательные и дисциплинарные факторы остаются важными, но менее доминирующими.

Для оценки уровня мотивации студентов к занятиям физической культурой применялась вторая градация методики М. М. Безруких, Е. А. Бабенковой и В. Н. Безобразова, в опросе приняли участие три группы студентов третьего курса, полученные баллы суммировались.

Анализ данных (рис. 4) показал следующее распределение уровней мотивации:

- высокий уровень – 36 % студентов;
- средний уровень – 31 % студентов;
- низкий уровень – 24 % студентов;
- безразличное отношение – 8 % студентов;
- негативное отношение – 2 % студентов.

Большинство опрошенных (67 %) демонстрируют средний и высокий уровень мотивации, что свидетельствует о позитивном отношении к занятиям физической культурой.

Однако почти треть респондентов (32 %) имеют низкий уровень мотивации или безразличное/негативное отношение, что указывает на необходимость разработки специальных мер по вовлечению этой категории студентов.

Наличие 2 % студентов с негативным отношением требует индивидуального подхода для выявления причин такого отношения и их коррекции.

На основе проведенного опроса и тестирования нами была разработана экспериментальная программа по повышению мотивации у студентов вуза в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности (табл. 2).

Цель программы – улучшить мотивацию студентов вузов к занятиям физической

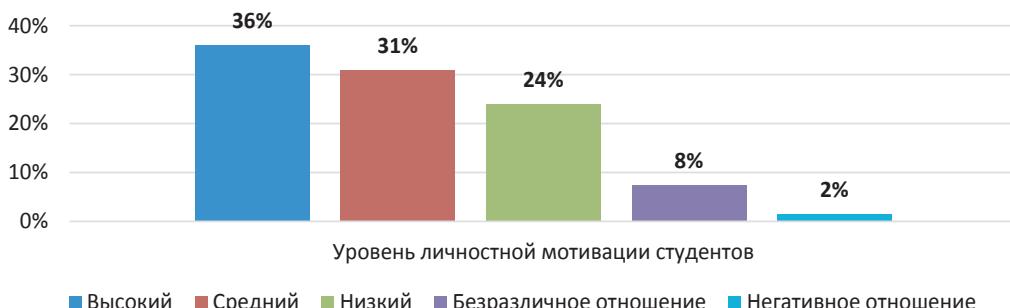


Рис. 4. Результаты тестирования оценки личностной мотивации к занятиям физической культурой

Примечание: составлено авторами.

Таблица 2

Структурные компоненты программы повышения мотивации у студентов вузов к занятиям физической культурой

Программа повышения мотивации студентов вузов к занятиям физической культурой	
Цель – повышение мотивации студентов вузов к занятиям физической культурой	
Методика проведения	
Попутная тренировка «фитнес на ходу»	Круговая тренировка
Содержание средств	
– упражнения по дороге на учебу (работу) и обратно; – упражнения в учебной аудитории; – упражнения дома в течение дня	– легкий бег; – силовая тренировка; – стретчинг
Особенности использования	
– выполнение упражнений по количеству встречающихся ориентиров в течение дня; – в любом доступном месте (дома, по дороге на учебу (работу) и обратно, в учебной аудитории)	– упражнения и их дозировка подбираются с учетом возможностей студента; – занятия проводятся под музыкальное сопровождение
Показатели эффективности	
Среднее значение посещаемости студентов; аттестация по элективным дисциплинам по физической культуре и спорту; количество студентов, занимающихся в дополнительных секциях физической культурой; оценка уровня мотивации студентов к занятиям физической культурой	

Примечание: составлено авторами.

культурой и спортом с помощью метода по-путной тренировки «фитнес на ходу».

Особенности программы:

- программа дает возможность студентам, имеющим разный уровень физической подготовленности, заниматься физической культурой;
- использование данной программы позволяет студентам самостоятельно подбирать оздоровительную нагрузку;
- программа предполагает приобретение студентами опыта индивидуальной работы.

Занятия выполняются в индивидуальной форме. Программа предусматривает проведение учебных занятий 2 раза в неделю продолжительностью 90 минут, а также ежедневное выполнение и фиксирование выполненных за день упражнений по методике «фитнес на ходу» (табл. 3–5).

Рабочая подпрограмма «Фитнес» была разработана с целью улучшить мотивацию студентов вузов к занятиям по физической культуре и спорту. Программа основывалась

Таблица 3

Содержание упражнений попутной тренировки «фитнес на ходу» по дороге на учебу (работу) и обратно

№	Содержание	Ориентир, стимул	Дозировка	Особенности
1	Ходьба по бордюру	Бордюр	10 раз по 20 метров	Развитие координации
2	Поднимание по лестнице	Лестница	Ежедневно	Мышцы спины, пресса, ног
3	Ускорение быстрым шагом	Пешеходный переход	100 метров (в течение дня)	Мышцы ног, спины
4	Повороты туловища в стороны	Красный автобус	20 раз	Мышцы спины, груди
5	Перепрыгивания	Канализационные люки, ямы, лужи	Ежедневно	Мышцы ног, спины
6	Свой вариант	–	–	–

Примечание: составлено авторами.

Таблица 4

Содержание упражнений попутной тренировки «фитнес на ходу» в учебной аудитории

№	Содержание	Ориентир, стимул	Дозировка	Особенности
1	Сгибание и разгибание ног в коленном суставе	Утомление	15 раз для каждой ноги	Мышцы нижних конечностей
2	Втягивание и расслабление пресса	Смена слайдов / темы в презентации	10–15 секунд напряжения	Мышцы брюшного пресса
3	Сидя на стуле: одновременное поднимание стоп на носочки, напряжение икроножных мышц	Потеря внимания на занятии	По факту	Икроножные мышцы
4	Сидя за партой: повороты туловища	Усталость от конспектирования	30 раз	Мышцы спины и живота
5	Обратные отжимания от стула	Окончание занятия	15–20 раз	Мышцы верхних конечностей
6	Свой вариант	–	–	–

Примечание: составлено авторами.

Таблица 5

Содержание упражнений попутной тренировки «фитнес на ходу» дома в течение дня

№	Содержание	Ориентир, стимул	Дозировка	Особенности
1	Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине	Просмотр видео на телевизоре, планшете, телефоне	30 раз	Мышцы живота
2	Перекатывание мяча из одной стопы в другую	Сидя за компьютером	10 минут	Мышцы нижних конечностей
3	Подъем на носки	Смотреть в окно	По факту	Мышцы нижних конечностей
4	Приседания	Поднятие упавших предметов	20 раз	Мышцы спины
5	Сжимание кистевого эспандера	Разговор по телефону	50 раз для каждой руки	Мышцы верхних конечностей
6	Свой вариант	–	–	–

Примечание: составлено авторами.

на результатах проведенного опроса и выявленных предпочтениях студентов, включала в себя следующее содержание: легкий бег, силовая тренировка и стретчинг.

Особенности программы:

- проведение занятий по данной программе позволяет подбирать нагрузку и чередовать ее в оздоровительных целях;
- программа предполагает приобретение студентами опыта индивидуальной и коллективной работы;
- занятия проводятся под музыкальное сопровождение, которое увеличивает положительные отношения к занятиям по физической культуре и спорту.

Занятия выполняются в групповой форме. Программа предусматривает проведение заня-

тий 2 раза в неделю продолжительностью 90 минут.

Формы организации занятий

Занятие по подпрограмме «Фитнес» является основной формой организации учебного процесса. Для повышения мотивации занимающихся к занятиям по физической культуре и спорту и более успешного решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач применяется метод круговой тренировки, который предусматривает выполнение заданий на специально подготовленных местах. Объем упражнений подбирается с учетом технических и физических умений занимающихся.

Структура занятия «Фитнес» включает в себя следующие этапы.

1. Подготовительная часть. Бег в легком темпе 5–10 минут, комплекс общеразвивающих упражнений.

2. Основная часть. Круговая тренировка (каждый занимающийся на соответствующей станции выполняет свое задание, перемещение идет по кругу через равные промежутки времени по сигналу). Занятие включает сгибание/разгибание рук с гантелями, приседания со штангой/грифом от штанги, прыжки на скакалке, запрыгивание на платформу, сгибание/разгибание туловища.

3. Заключительная часть. Упражнения на растяжку мышц туловища, верхних и нижних конечностей на гимнастическом коврике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании опроса (уровни мотивации) и тестирования (ведущие мотивы) студентов разработана экспериментальная программа повышения мотивации в процессе физкультурно-спортивной деятельности студентов,

Список источников

1. Жомин К. М. Морфофункциональные и психофизиологические особенности студенток в зависимости от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2016. 157 с.
2. Шатилович Л. Н., Низмутдинова В. И., Речапов Д. С. Анализ показателей здоровья студенческой и рабочей молодежи // Теория и практика физической культуры. 2017. № 12. С. 28–30.
3. Кизъко Е. А., Соколова О. А., Кизъко А. П. Состояние здоровья и физической подготовленности современной студенческой молодежи // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 9. С. 121–128. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.9.p121-128>.
4. Соломченко М. А. Влияние мотивации на формирование положительного отношения молодежи к занятиям физической культурой и спортом // Наука и инновации в сфере образования и производства : сб. науч. тр., 15–17 апреля 2016 г. г. Орел. Орел : Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2016. С. 201–205.
5. Бадардинов И. К. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом // Наука через призму времени. 2017. № 3. URL: <https://nau-pr.ru/journal/69.php> (дата обращения: 17.10.2025).
6. Займов Г. Э., Ивашкина Е. Э. Основы формирования мотивации к занятиям физической культурой // Современные технологии в мировом

включающая в себя 2 подпрограммы:

– в 1-й подпрограмме: занятия по учебной программе и выполнение упражнений по методу попутной тренировки «фитнес на ходу» (по дороге на учебу, работу, и обратно; в учебной аудитории; дома; в течение дня) по количеству встречающихся ориентиров в течение дня;

– во 2-й подпрограмме: бег, силовая тренировка (метод круговой тренировки), стретчинг.

Показатели эффективности подпрограмм: среднее значение посещаемости занятий, аттестация по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», количество студентов, занимающихся в дополнительных секциях физической культурой (в том числе самостоятельно), уровень мотивации студентов к занятиям физической культурой.

References

1. Zhomin K. M. Morfofunktionalnye i psikhofiziolicheskie osobennosti studentok v zavisimosti ot vida i rezhima fizkulturno-sportivnoy deyatelnosti: Cand. Sci. Thesis (Biology). Novosibirsk; 2016. 157 p. (In Russ.).
2. Shatilovich L. N., Nazmutdinova V. I., Rechapov D. S. Students' and young employees' health situation analysis. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 2017; (12):28–30. (In Russ.).
3. Kizko E. A., Sokolova O. A., Kizko A. P. State of health and physical condition of modern student youth. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2021;(9):121–128. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.9.p121-128>. (In Russ.).
4. Solomchenko M. A. Vliyanie motivatsii na formirovaniye polozhitelnogo otnosheniya molodezhi k zanyatiyam fizicheskoy kulturoy i sportom. In: *Collection of Scientific Articles: "Nauka i innovatsii v sfere obrazovaniya i proizvodstva"*, April 15–17, 2016, Oryol. Oryol: Orel State University named after I. S. Turgenev; 2016. p. 201–205. (In Russ.).
5. Badardinov I. K. Formirovaniye motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kulturoy i sportom. *Nauka cherez prizmu vremeni*. 2017;(3). URL: <https://naupri.ru/journal/69.php> (accessed: 17.10.2025). (In Russ.).
6. Zaymov G. E., Ivashkina E. E. Osnovy formirovaniya motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kulturoy. In: *Proceedings of the Research-to-Practice Conference: "Sovremennye tekhnologii v mirovom nauchnom*

- научном пространстве : сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф., 25 мая 2017 г., г. Пермь. В 6 ч. Пермь: ООО «Аэтерна», 2017. Ч. 4. С. 49–51.
7. Капустин Е. С., Баторж Б. Вопросы формирования устойчивой мотивации к занятиям по физической культуре // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств : сб. материалов XIX междунар. науч.-практич. конф., 15–16 июня 2017 г., г. Иркутск. В 2-х т. Иркутск : Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. С. 199–203.
 8. Калик В. В. О повышении мотивации к занятиям физической культурой // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11, № 8. С. 64–66.
 9. Мартын И. А., Гонтюров А. В. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студенческой молодежи // Бюллетень науки и практики. 2017. № 6. С. 316–319. <https://doi.org/10.5281/zenodo.808864>.
 10. Муртазалиева Х. Р. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом // Состояние, проблемы, перспективы физической культуры, спорта и туризма полигэтнического общества : сб. ст. Всерос. науч.-практич. конф., 20 апреля 2017 г., г. Пятигорск. Пятигорск : Изд-во Ставролит, 2017. С. 112–115.
 11. Турянская В. А. Влияние средств массовой коммуникации на формирование мотивации подростков и молодежи к занятиям физической культуры // Студенты – городу : сб. ст. студентов-исполнителей дипломных проектов, выполненных по заказу исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга, 2017, г. Санкт-Петербург. СПб. : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2017. С. 157–159.
 12. Тутов С. В., Бульбанич С. В. Практические пути формирования мотивации к занятиям физической культуры // Царскосельские чтения. 2017. № 2. С. 274–276.
 13. Шаймарданова Л. Ш., Николаева К. В., Шаймарданова М. А. Формирования мотивации к занятиям физической культуры // Научный взгляд в будущее. 2016. Т. 3, № 1. С. 362–366.
 14. Голубева Г. Н., Губайдуллин И. Р. Мотивация самопрезентации семейного физкультурно-оздоровительного туристско-рекреативного проекта // Наука и спорт: современные тенденции, 2024. Т. 12, № S2. С. 264–269. <https://doi.org/10.36028/2308-8826-2024-12-S2-264-269>.
 15. Губайдуллин И. Р. Внутренняя и внешняя мотивация студентов вуза в физкультурно-оздоровительной деятельности // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : материалы VI Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. уча-
- prostranstve*”, 25 May, 2017, Perm. In 6 pts. Perm: ООО “Aeterna”; 2017. Pt. 4. p. 49–51. (In Russ.).
7. Kapustin E. S., Batorzh B. Voprosy formirovaniya ustoychivoy motivatsii k zanyatiyam po fizicheskoy kulture. In: *Proceedings of the 19th International Research-to-Practice Conference: “Sovershenstvovanie professionalnoy i fizicheskoy podgotovki kursantov, slushateley obrazovatelnykh organizatsiy i sotrudnikov silovykh vedomstv”*, June 15–16, 2017, Irkutsk. In 2 vols. Irkutsk: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; 2017. p. 199–203. (In Russ.).
 8. Kalik V. V. O povyshenii motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kulturoy. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomiceskikh nauk*. 2017;11(8):64–66. (In Russ.).
 9. Martyn I., Gontyurev A. Formation of motivation to lessons by physical culture and sports in students. *Bulletin of Science and Practice*. 2017;(6):316–319. <https://doi.org/10.5281/zenodo.808864>. (In Russ.).
 10. Murtazalieva Kh. R. Formirovaniye motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kulturoy i sportom. In: *Proceedings of the All-Russian Research-to-Practice Conference: “Sostoyanie, problemy, perspektivy fizicheskoy kultury, sporta i turizma polietnicheskogo obshchestv”*, April 20, 2017, Pyatigorsk. Pyatigorsk: Izd-vo Stavrolit; 2017. p. 112–115. (In Russ.).
 11. Turyanskaya V. A. Vliyanie sredstv massovoy kommunikatsii na formirovaniye motivatsii podrostkov i molodezhi k zanyatiyam fizicheskoy kultury. In: *Collection of Articles by Students Completing Diploma Projects Commissioned by Executive Bodies of State Power in St. Petersburg: “Studenty – gorodu”*, 2017, Saint-Petersburg. St. Petersburg: Saint-Petersburg State Economic University; 2017. p. 157–159. (In Russ.).
 12. Tutov S. V., Bulbanovich S. V. Prakticheskie puti formirovaniya motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kultury. *Tsarkoselskie chteniya*. 2017;(2):274–276. (In Russ.).
 13. Shaymardanova L. Sh., Nikolaeva K. V., Shaymardanova M. A. Formirovaniya motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kultury. *Nauchnyy vzglyad v budushchee*. 2016;3(1):362–366. (In Russ.).
 14. Golubeva G. N., Gubaidullin I. R. Motivation for self-presentation of a family physical culture and health tourism and recreational project. *Science and Sport: Current Trends*. 2024;12(S2):264–269. <https://doi.org/10.36028/2308-8826-2024-12-S2-264-269>. (In Russ.).
 15. Gubaydullin I. R. Vnutrennyaya i vnesnyaya motivatsiya studentov vuza v fizkulturno-ozdorovitelnoy deyatelnosti. In: *Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation: “Problemy i perspektivy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki i adaptivnoy fizicheskoy kultury”*, February 21, 2025, Kazan. Kazan: Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism; 2025. p. 628–630. (In Russ.).

- стием, 21 февраля 2025 г. г. Казань. Казань: Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2025. С. 628–630.
16. Голубева Г. Н., Голубев А. И. Метод попутной тренировки – «фитнес на ходу» – как современная технология самоменеджмента // Наука и спорт: современные тенденции. 2021. Т. 9, № 2. С. 48–53.
17. Голубева Г. Н., Губайдуллин И. Р. Самомотивация в физкультурно-оздоровительной деятельности студентов вуза // Инновационный ресурс спортивной науки: кинезиологически, спортивизированные и цифровые технологии : материалы науч. симпозиума, 27 мая 2024 г., г. Москва. М. : Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», 2024. С. 123–126.

Информация об авторах

Г. Н. Голубева – доктор педагогических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0003-2440-749X>,
golubevagn@mail.ru✉

И. Р. Губайдуллин – старший преподаватель;
<https://orcid.org/0009-0009-2180-6752>,
mr.gubaidullin-ilnur@yandex.ru

About the authors

G. N. Golubeva – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;

<https://orcid.org/0000-0003-2440-749X>,
golubevagn@mail.ru✉

I. R. Gubaidullin – Senior Lecturer;
<https://orcid.org/0009-0009-2180-6752>,
mr.gubaidullin-ilnur@yandex.ru

Научная статья

УДК 373.2.015.31:796

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-9>

(CC) BY 4.0

Концептуальные основы экокинезиологического подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста

Вадим Сергеевич Сосуновский

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются онтологические, аксиологические, методологические и праксиологические основания разработки экокинезиологического подхода к физическому воспитанию детей дошкольного возраста, направленного на комплексное развитие кинезиологического потенциала через интеграцию двигательной активности с познавательным, социальным и эмоциональным развитием. Актуальность работы обусловлена современными вызовами технологизации общества, приводящими к снижению двигательной активности дошкольников, что негативно влияет на их физическое, психическое и социальное развитие, включая ухудшение кинезиологического потенциала. Постановка проблемы связана с необходимостью преодоления дефицита движения через комплексное развитие психо-телесно-двигательных характеристик, учитывая взаимосвязь когнитивных функций и моторных навыков. Пути решения включают создание обогащенной образовательной среды, учитывающей современные вызовы технологизации и индивидуализации образования.

Ключевые слова: экокинезиологический подход, физическое воспитание, дети дошкольного возраста, кинезиологический потенциал

Шифр специальности: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

Для цитирования: Сосуновский В. С. Концептуальные основы экокинезиологического подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 100–110. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-9>.

Original article

Conceptual foundations of ecokinesiological approach in physical education of preschool children

Vadim S. Sosunovsky

Tomsk State University, Tomsk, Russia

Abstract. The article reveals the ontological, axiological, methodological and praxeological foundations for developing an ecokinesiological approach to physical education of preschool children aimed at the comprehensive development of kinesiological potential through the integration of motor activity with cognitive, social and emotional development. The importance of the work is a result of modern societal challenges related to technological advancements, causing a reduction in preschoolers' motor activity, which harms their physical, mental, and social growth, including a decline in kinesiological potential. The problem statement is associated with the need to overcome the movement deficit through the comprehensive development of psycho-bodily-motor characteristics considering the connection between cognitive functions and motor skills. Solutions include the creation of an enriched educational environment that takes into account modern challenges of technological advancements and individualization of education.

Keywords: ecokinesiological approach, physical education, preschool children, kinesiological potential

Code: 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

For citation: Sosunovsky V. S. Conceptual foundations of ecokinesiological approach in physical education of preschool children. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):100–110. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-9>.

ВВЕДЕНИЕ

В свете современных вызовов технологизации общества, проблема снижения двигательной активности у детей дошкольного возраста приобретает особую значимость, экраны гаджетов и виртуальные развлечения все чаще заменяют активные игры на свежем воздухе, что негативно сказывается не просто на физическом развитии подрастающего поколения, а отражается на показателях его кинезиологического потенциала, который представлен психо-телесно-двигательными характеристиками.

Многолетний мониторинг физического развития дошкольников и исследования объема их двигательной активности выявили значительное снижение уровня двигательной подготовленности и объема двигательной активности детей как в период пребывания в дошкольном учреждении, так и в выходные дни. Это не только влечет за собой ухудшение показателей кинезиологического потенциала дошкольников, но и негативно сказывается на их социально-коммуникативном, познавательном, духовном и эмоциональном развитии. Снижение двигательной активности приводит к уменьшению возможностей для социализации, взаимодействия со сверстниками, освоения социальных норм и формирования адекватной самооценки.

Кроме того, в работах многих ученых (И. М. Сеченов, В. П. Озеров, В. К. Бальсевич, В. Б. Коренберг, П. Ф. Лесгафт и др.) указана взаимосвязь физического и умственного развития в процессе решения двигательных задач, следовательно, недостаток двигательной активности оказывает влияние на когнитивные функции ребенка [1–5]. Поэтому образовательный процесс детей дошкольного возраста необходимо осуществлять с учетом сопряженности развития их телесных, моторных и интеллектуальных способностей, что создает направление, такое как обучение на основе движения (М. Монтессори), которое подразумевает активное обучение и воспитание через физическую активность и практическое взаимодействие с окружающей средой [6]. Подтверждение тому мы находим в работах С. Т. Шацкого, который утверждал, что образовательный процесс должен стро-

иться в соответствии с закономерностями развития ребенка и в тесной взаимосвязи с окружающей средой [7].

Поэтому на современном этапе кинезиологический потенциал стоит рассматривать в качестве создания образовательной среды, что влечет за собой теоретическое обоснование и реализацию экокинезиологического подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста, что являлось целью исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование носило теоретико-методологический характер и было направлено на разработку концептуальных основ экокинезиологического подхода к физическому воспитанию детей дошкольного возраста. Объектом исследования выступали теоретические основы и концептуальные положения физического воспитания дошкольников, включая взаимосвязи между кинезиологическим потенциалом, двигательной активностью и образовательной средой. Предметом исследования являлись онтологические, аксиологические, методологические и праксиологические основания экокинезиологического подхода в процессе организации физического воспитания детей дошкольного возраста.

В качестве материалов исследования использовались эмпирические и теоретические данные из научной литературы: монографии, диссертационные исследования, научные статьи по педагогике, психологии, кинезиологии и экологической психологии. Ключевые материалы включали работы классиков педагогики (П. Ф. Лесгафт, М. Монтессори, Л. С. Выготский и т. д.) и современных исследователей (В. К. Бальсевич, В. И. Панов, И. В. Манжелей и т. д.). Данные были получены из открытых источников, таких как электронные библиотеки, а также из архивов диссертаций и монографий.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Экокинезиологический подход мы рассматриваем как комплексный способ построения воспитательно-образовательного

процесса, основанный на взаимодействии человека с окружающей средой через физическую активность и движение, направленный на повышение уровня показателей кинезиологического потенциала.

Кинезиологический потенциал рассматривается в рамках метапредметного научного знания о движении и двигательной активности человека – кинезиологии. Кинезиологический потенциал человека включает в себя взаимосвязь морфофункциональных, психологических, биомеханических аспектов комплексного развития ребенка, которые проявляются в уровне развития физических качеств и характеристиках психомоторной и двигательной подготовленности.

К показателям кинезиологического потенциала человека мы относим помимо соматических (показатели физического развития: длина и масса тела, показатели развития функциональных систем организма и т. д.); соматомоторных (проявления физических качеств: сила, быстрота, выносливость, гибкость); психосоматомоторных (координированность кинематическая и динамическая, моторная стабильность, моторная устойчивость, двигательная память); психомоторных качеств (реактивность простая (разномодальная); реактивность сложная, разномодальная и разнотипная) и еще показатели готовности здоровьесохранительного поведения как системы действий и отношений, опосредующих здоровье и качество жизни индивида.

Говоря о готовности здоровьесохранительного поведения дошкольников как способности к принятию активных действий для поддержания своего здоровья, стоит упомянуть о взаимосвязи с показателями субъектности человека. Но в рамках нашего исследования субъектность служит не полигоном для научного анализа, а выступает одной из характеристик развития ребенка как живой системы и актуальным направлением педагогических исследований.

Используя характеристики субъектности (активность, самостоятельность, целеустремленность, креативность и т. д.) ребенок исследует окружающий мир, в том числе и физ-

культурно-оздоровительную среду, в которой развивает свои социальные навыки. К примеру, придумывает подвижную игру, вовлекает других участников в активное участие в ней, проводит организацию игры, ведет контроль правил игры и т. д.

Таким образом, готовность к здоровьесохранительному поведению мы определяем как внутренний интерес, личную мотивацию и потребность человека в регулярной двигательной активности, отражающихся в проактивной позиции к личностному развитию через систематические занятия физической культурой.

При включении в кинезиологический потенциал показателей готовности здоровьесохранительного поведения он расширяется и создает единое ценностно-ориентационное пространство, где акцент делается не только на системе деятельности, но и на характере отношений между участниками образовательного процесса, что позволяет говорить о экокинезиологическом подходе к физическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Таким образом, экокинезиологический подход представляет собой интеграцию физического, познавательного, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития ребенка, через естественные условия обогащенной образовательной среды, в которой педагог выступает в роли тьютора, помогающего осознать связь между движением, здоровьем и окружающей средой как инструментов самопознания и саморазвития.

Следовательно, в процессе реализации экокинезиологического подхода происходит смещение акцента с воздействия на личность на построение образовательной среды, обогащенной кинезиологическими практиками и созданной с учетом современных тенденций образовательного процесса (использование цифровых технологий, индивидуализация обучения, интеграция двигательной деятельности и познавательного развития и т. д.), в которой ребенок находится в полисубъектном взаимодействии при построении индивидуального маршрута.

То есть экокинезиологический подход создает благоприятные условия и возможности среды для развития кинезиологического потенциала, свойств и качеств личности ребенка.

В онтологическом плане экокинезиологический подход опирается на идеи антропокосмизма или ноосферного мышления (В. И. Вернадский, К. Э. Циолковский и др.), идеи холизма, в котором первичным фактором выделяется целостность, а отдельные элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, что определяет уникальность и направленность развития системы, а также идеи педагогической антропологии о целостности и неделимости духовной и биологической природы человека, единстве общего, особенного и единичного в каждом человеке, совокупности умственного, нравственного и физического в его развитии (П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский) и реализуется на основе принципа целостности человеческой телесности (М. Фуко, В. П. Зинченко и др.) через взаимодействие ее уровней (внутренний и внешний; биологический, психологический, социальный и культурный) и антропоцентристическом принципе в педагогике (М. Монтессори, П. Ф. Лесгафт и др.), что создает благоприятные условия для развития кинезиологического потенциала, активного участия индивида в формировании собственного телесного опыта и осознание себя как творца своего двигательного «Я» [8–12].

В аксиологическом плане экокинезиологический подход основывается на идеях Ж.-Ж. Руссо, которые прописаны в его труде «Эмиль, или О воспитании», о значимости раннего детства и природного развития ребенка, об адаптации процесса воспитания к естественным потребностям и этапам развития ребенка; на идеях И. Г. Песталоцци о значимости эмоциональной и социальной среды в образовании детей; на идеях Д. Дьюи о связи процесса обучения и воспитания с реальным опытом и социальной средой; идеях П. Ф. Лесгафта и Л. С. Выготского о культурно-преобразовательном характере двигательной активности детей, через развитие психотелесно-двигательного потенциала ребенка;

на концепции «воли к жизни» Ф. Ницше, в котором приводится значимость физического и психического здоровья в процессе реализации человеческого потенциала, а также творчества и самовыражения; на идеях М. Хайдеггера о здоровье как взаимосвязи физического, духовного и социального в контексте «быть в среде/природе/мире» [13–16].

В методологическом плане экокинезиологический подход базируется, во-первых, на теории принципа единства познавательного процесса и двигательного акта (И. М. Сеченов, С. Л. Рубинштейн), в которой описывается рефлекторная природа физиологического процесса психомоторики, на теории управления функциональными системами организма П. К. Анохина, в которой психомоторика человека рассматривается как сложная функциональная система, включающая в себя моторную, сенсорную и когнитивно-мыслительную подсистемы осуществления и контроля двигательных действий человека, на концепции В. К. Бальсевича о возрастной эволюции моторики человека, в которой описываются качества кинезиологического потенциала человека, рассматриваемые на основе принципа сопряженности психических и моторных функций человека; во-вторых, на идеи образовательной экосистемы (П. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова, А. В. Уткин, К. В. Шевченко) принципы и концепция которой направлены на создание интегрированной и устойчивой образовательной среды; в-третьих, на различных направлениях экологической психологии (теория среды Л. С. Выготского; психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона; психология окружающей среды (инвайронментальная психология), психология глобальных изменений, психология экологического сознания (В. А. Ясин, В. И. Панов)), в которых рассматривается взаимосвязь между человеком и окружающей его средой; в-четвертых, на идеи средо-ориентированного физического воспитания И. В. Манжелей, в котором происходит процесс инкультурации детей через приобщение их к физкультурно-оздоровительному стилю

жизни на основе гармонизации телесно-духовного потенциала [17–24].

С позиции рефлекторной природы физиологического процесса психомоторики И. М. Сеченова, С. Л. Рубинштейна открывается возможность для более глубокого понимания взаимосвязи между когнитивными функциями и двигательной активностью человека. Эта теория предполагает, что каждое движение, каждое физическое действие является результатом сложного рефлекторного акта, в котором участвуют как сенсорные, так и моторные компоненты.

И. М. Сеченов и С. Л. Рубинштейн подчеркивали, что психические процессы неразрывно связаны с физиологическими и что мышление, восприятие и эмоции находят свое выражение в двигательной активности. Таким образом, психомоторика рассматривается не просто как механическое выполнение движений, а как интегративный процесс, в котором психическое и физическое взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга.

На концепции В. К. Бальсевича о возрастной эволюции моторики человека основано понимание того, как развиваются и изменяются двигательные навыки на протяжении жизни. В этой концепции особое внимание уделяется качествам кинезиологического потенциала (соматические, соматомоторные, психомоторные и психосоматомоторные), которые включает в себя не только физические способности, но и психические процессы.

В. К. Бальсевич подчеркивает, что развитие моторики связано с принципом сопряженности психических и моторных функций, это означает, что двигательные навыки неразрывно связаны с когнитивными процессами, такими как внимание, память и восприятие. Например, успешное выполнение двигательных задач требует не только физических усилий, но и способности к планированию, координации и адаптации к изменяющимся условиям. В процессе возрастной эволюции моторики наблюдается, как психомоторные качества развиваются и трансформируются. У детей дошкольного возраста моторные навыки формируются че-

рез игру и активное взаимодействие с окружающей средой, что способствует развитию не только физического компонента, но и когнитивных способностей. Поэтому создание развивающей предметно-пространственной среды является важным аспектом в процессе формирования кинезиологического потенциала ребенка.

Говоря о проектировании и создании образовательной среды, стоит опираться на идеи экологической психологии, которая изучает влияние среды на поведение, восприятие и развитие человека, а также как люди взаимодействуют с различными аспектами своей среды. Экологическая психология определяет роль окружающего мира в формировании личностных и социальных характеристик человека.

Одними из подразделов экологической психологии является экология детства и экопсихология развития (В. И. Панов), которые описывают логику организации образовательных сред и построения технологий обучения и воспитания с позиции общеприродных закономерностей физического, психического духовного и социального развития детей.

Подтверждением реализации экокинезиологического подхода служат исследования В. И. Панова, в которых выделяются три образовательные парадигмы: дидактическая – передача знаний, умений и навыков от педагога к ребенку, дидактико-психологическая – традиционное обучение с психологической поддержкой ребенка и его родителей, психодидактическая (психолого-дидактическая) – развивающие технологии, построенные на основе психологических теорий обучения и развития, акцентирующие внимание на активном вовлечении ребенка в образовательный процесс.

С позиции принципа взаимодействия человека и окружающей среды В. И. Панов выделяет психологические и квазипсихологические качества и свойства среды, которые выступают условием или фактором психических состояний и развития человека и тем самым обеспечивают его качество жизни. Эти свойства включают в себя эмоциональный климат, социальное взаимодействие, физическую

среду, доступность ресурсов, культурные и социальные нормы (ценности и убеждения, формирующие поведение человека) и адаптивные возможности (наличие эффективных методов преодоления стресса и трудностей).

В. И. Панов, опираясь на онтологическую позицию в системе «человек – среда», предложенную В. И. Вернадским, в которой человек – это определенная функция в природе, указывает, что с одной стороны природа служит для человека основой и инструментом для раскрытия его естественных (сущностных) возможностей, позволяя ему создавать новые природные объекты и развивать самого себя. С другой – человек, развивая свои природные способности, становится средством саморазвития природы, способствуя возникновению новых форм ее существования в социальном контексте.

Следовательно, антропогенное воздействие влияет не только на окружающую природную среду, но и на социальную среду. В связи с этим при разработке экокинезиологического подхода выделяется еще одно свойство среды – технологизация.

Экокинезиологический подход предполагает учет влияния технологизации на двигательную активность человека и его психоэмоциональное состояние. Одна из задач экокинезиологического подхода – минимизировать негативные последствия технологизации и создать условия для устойчивого развития человека в обществе за счет гармоничного сочетания использования современных технологий и поддержания здорового образа жизни.

Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, О. Г. Носкова в своих исследованиях указывают, что в контексте проектирования среды необходимо учитывать, что модификация обстоятельств, провоцирующих возникновение проблемы, зачастую приводит лишь к кратковременному улучшению ситуации, не устранив первопричину явления. Следовательно, в процессе воспитания личности целесообразно рассматривать индивида как неотъемлемую часть сложной системы взаимоотношений с окружающей средой [25].

Методологическая предпосылка и теоретические конструкты системного отношения «индивиду – среда» в работах Л. С. Выготского подчеркивают, что развитие невозможно без учета контекста, в котором оно происходит, – взаимодействие с окружающей средой. Следовательно, окружающая среда является ключевым элементом, способствующим полноценному развитию ребенка через опосредованное воздействие педагога на него.

Экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий А. И. Миракяна выделяет адаптационную функцию, в которой индивид приспосабливается к условиям окружающей среды, используя ее ресурсы для своего развития и благополучия [26].

Говоря о взаимодействиях с окружающей средой, стоит отметить их классификацию: взаимодействие с предметно-пространственной средой (физическая среда), коммуникативные связи между элементами и субъектами системы отношений «индивиду – среда» (социальная среда), технологические взаимодействия в рамках определенной деятельности (например, подготовка к соревнованиям, выполнение образовательного проекта). В свою очередь, экокинезиологический подход помимо выше указанных взаимодействий учитывает взаимодействие человека с его внутренним миром, который также рассматривается как определенная среда, где происходит формирование личностной идентичности и самосознания.

Таким образом, можно определить, что среда не является статичной и однородной системой, она включает в себя как физические, так и социальные компоненты, оказывающие влияние на формирование ценностей, установок и поведенческих моделей человека. Игнорирование данного аспекта в процессе обучения и воспитания может привести к недостаточной подготовке подрастающего поколения к вызовам современности, что негативно скажется на обществе в целом.

Приводя теоретическое обоснование экокинезиологическому подходу как способу проектирования образовательной среды, стоит опираться на идею образовательной экосистемы,

основу которой заложили П. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова, А. В. Уткин, К. В. Шевченко. Образовательная экосистема, в свою очередь, трактуется как динамичная и адаптивная среда взаимодействий между различными участниками образовательного процесса, включая образовательные учреждения и сообщества. Образовательная экосистема ориентирована на принципы человекоцентрированности, децентрализованного управления, открытости, сотрудничества и синергии.

Современное образование диктует принцип индивидуализации, который заключается в человекоцентрированном подходе, когда в центре образовательного процесса находится человек, его интересы и потребности. Открытость способствует формированию сетевых моделей взаимодействия, где знания и опыт свободно циркулируют, способствуя совместному обучению и развитию.

Децентрализация управления образовательного процесса заключается в передаче полномочий и ответственности, что позволяет участникам образовательных отношений принимать активное участие в процессе принятия решений. Основой экосистемы является взаимодействие и сотрудничество между участниками образовательных отношений.

Согласно средо-ориентированному подходу в физическом воспитании, разработанному И. В. Манжелей, в котором описаны способы создания комплекса условий и возможностей для эффективного физкультурно-спортивного саморазвития и самовыражения человека через опосредованное влияние и постоянное обогащение физкультурно-оздоровительной среды, физическое воспитание рассматривается как способ построения воспитательного процесса, основанного на особом понимании сущности воспитания, при котором акценты в деятельности педагога смещаются с активного педагогического воздействия на личность ребенка в область формирования воспитывающей среды как совокупности системных формирующих влияний пространственно-предметного и социокультурного окружения.

В рамках средоориентированного подхода к физическому воспитанию акцент делается

на проектирование и организацию образовательного пространства (создание разнообразных игровых площадок, спортивных залов и зон отдыха, оснащенных современным оборудованием и инвентарем), а также разработку образовательных программ и технологий, направленных не только на физическое развитие человека, но и на инкультурацию физической культуры личности.

В праксиологическом плане экокинезиологический подход опирается на концепцию детского коллектива, разработанную такими педагогами, как А. С. Макаренко, А. Т. Куракин и др., в которой образовательный процесс фокусируется на важности коллективной деятельности и взаимодействия детей, посредством чего формируется чувство принадлежности к группе и обогащается образовательный процесс, через образовательно-воспитательную функцию не только от педагогов, но и друг от друга и окружающей среды; социально-психологическую концепцию формирования отношений Н. Е. Щурковой, в которой акцентируется внимание на межличностных отношениях в образовательной среде и их влиянии на развитие личности ребенка. Суть идеи социально-психологической концепции формирования отношений состоит в роли педагога, который выступает посредником в построении межличностных отношений в образовательной среде, создает условия, направляет детей в процессе взаимодействия с окружающей средой [27].

Также экокинезиологический подход опирается на концепцию формирования базового образования и базовой культуры личности О. С. Газмана как фундамента для дальнейшего обучения и развития человека, которая включает в себя не только знания, но и умения и навыки, необходимые для жизни в обществе [28]. Эта идея далее раскрывается в системе формирования базовой личностной физической культуры ребенка, разработанной Н. И. Дворкиной, акцентируя внимание на роли физической активности дошкольников в процессе укрепления их здоровья [29].

Ведущая идея экокинезиологического подхода заключается в создании обогащенного

кинезиологического развивающего пространства, основанного на интеграции физических и кинезиологических упражнений, направленных на повышение уровня развития компонентов кинезиологического потенциала человека (соматических, психосоматических, психосоматомоторных и психомоторных качеств) и оказывающих влияние на готовность здоровьесохранительного поведения детей через систему взаимодействия между детьми, педагогами, родителями и окружающей средой.

Следовательно, экокинезиологический подход выходит за рамки различных форм организации физического воспитания дошкольников, он представляет собой целостную систему, в которой движение рассматривается как средство развития и самопознания во взаимодействии с окружающей средой, и в контексте полисубъектных отношений.

Стратегической линией экокинезиологического подхода в физическом воспитании дошкольников является интериоризация ценностей физической культуры у детей на начальном адаптационном этапе (этап вхождения в мир культуры), у родителей как системообразующего фактора (активный субъект, преобразующий себя и окружающую среду деятельности), у педагогов как системона-полняющего фактора (организатора единого ценностно-ориентационного пространства) и окружающей среды как системообуславливающего фактора не только материально-технических условий, но и социальных взаимодействий, способствующих формированию мотивации к здоровому стилю жизни.

Следовательно, педагог при реализации экокинезиологического подхода выступает в роли тьютора, создающего стимулирующее пространство для раскрытия кинезиологического потенциала ребенка и его приобщению к физкультурно-оздоровительному стилю жизни через опосредованное воздействие окружающей среды, значимым элементом которой является взаимодействие в триаде (педагог – ребенок – родитель), где совместные усилия приводят к результатам, превышающим сумму индивидуальных вкладов ($1 + 1 + 1 > 3$).

Стратегическая цель экокинезиологического подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста заключается в повышении уровня развития показателей их кинезиологического потенциала (соматических, психосоматических, психосоматомоторных и психомоторных качеств). А тактическая цель заключается в формировании навыков здоровьесохранительного поведения через создание обогащенного кинезиологического развивающего пространства, стимулирующего естественную потребность в движении.

Под обогащенным кинезиологическим развивающим пространством как основоформирующим элементом экокинезиологического подхода мы рассматриваем концепцию, охватывающую широкий спектр подходов к организации двигательной деятельности, созданию разнообразных условий и возможностей, направленных на развитие кинезиологического потенциала ребенка и соответствующих его индивидуальным потребностям и интересам. В основе этой концепции лежит идея о том, что постоянное изменение условий, в которых выполняется движение, стимулирует нервную систему к поиску новых решений и оптимизации двигательных паттернов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стоит отметить, что в условиях современного общества возникает потребность в мощном инструменте для борьбы с негативными тенденциями, связанными со снижением двигательной активности детей. Одним из таких инструментов, на наш взгляд, является экокинезиологический подход, который активно интегрирует двигательную деятельность в образовательный процесс, создавая элективные условия и возможности образовательной среды для развития кинезиологического потенциала и становления здорового стиля жизни ребенка. Экокинезиологический подход не только акцентирует внимание на физическом аспекте деятельности ребенка, но и рассматривает движение как средство для улучшения когнитивных функций, эмоционального состояния и социальной адаптации

детей. Одним из ключевых аспектов экокинезиологического подхода является построение обогащенного образовательного пространства в дошкольном учреждении, насыщенного развивающими материалами и кинезиологическими практиками, созданного с учетом современных тенденций образовательного процесса (использование цифровых технологий, индивидуализация обучения, интеграция двигательной деятельности и познавательного развития и т. д.), в котором ребенок находится в полисубъектном взаимодействии при построении индивидуального маршрута.

Методологические основания разработки экокинезиологического подхода опираются на исследования о системном и экосистемном подходах, кинезиологии как научного знания о движении и двигательной активности человека, экопсихологии и средоориентированного физического воспитания.

Перечисленные основания экокинезиологического подхода поддерживают идею о том, что физическая активность должна быть неотъемлемой частью повседневной жизни детей, а не восприниматься как отдельный элемент. В данном контексте экокинезиологический подход акцентирует внимание на необхо-

димости создания условий, способствующих интеграции физической активности в различные сферы жизни, включая образовательные процессы, семейные взаимодействия и общественные мероприятия.

Кроме того, экокинезиологический подход подчеркивает значимость формирования позитивного отношения к физической активности с раннего возраста, что может быть достигнуто через систематическое внедрение современных научных достижений, педагогических технологий и методик, направленных на повышение эффективности физического воспитания и оздоровления детей, а также использование современных информационно-коммуникационных технологий, цифровых устройств, программных обеспечений, интерактивных и мультимедийных средств обучения.

Таким образом, экокинезиологический подход представляет собой комплексный и многосторонний подход к физическому воспитанию, который учитывает как индивидуальные, так и социальные аспекты развития ребенка и направлен на создание условий для активного вовлечения различных социальных групп и институтов в процесс формирования и поддержания здорового стиля жизни дошкольников.

Список источников

1. Сеченов И. М. Элементы мысли. СПб. : Питер, 2010. 416 с.
2. Озеров В. П. Формирование психомоторных способностей человека : моногр. Ставрополь : Сервисшкола, 2011. 278 с.
3. Бальсевич В. К. Стимулируемое развитие кинезиологического потенциала человека // Культура физическая и здоровье. 2013. № 5. С. 7–9.
4. Коренберг В. Б. Спортивная кинезиология признана – очередь за ее развитием // Культура физическая и здоровье. 2012. № 3. С. 72–79.
5. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения : моногр. М. : Директ-Медиа, 2013. 375 с.
6. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики / пер. С. Г. Займовского. М. : ACT, Астрель, 2005. 269 с.
7. Шацкий С. Т. О том, как мы учим // Коррекционно-развивающее образование. 2013. № 3. С. 58–64.
8. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-пресс, 2012. 573 с.
9. Циолковский К. Э. Философия космической эпохи : моногр. 2-е изд. М. : Академический Продукт, 2020. 240 с.

References

1. Sechenov I. M. Elementy mysli. St. Petersburg: Piter; 2010. 416 p. (In Russ.).
2. Ozerov V. P. Formirovanie psikhomotornykh sposobnostey cheloveka. Monograph. Stavropol: Servisshkola; 2011. 278 p. (In Russ.).
3. Bal'sevich V. K. Stimulated development of kinesiology human potential. *Physical culture and health*. 2013;(5):7–9. (In Russ.).
4. Korenberg V. B. Sports kinesiology is recognized – Queue for its development. *Physical culture and health*. 2012;(3):72–79. (In Russ.).
5. Lesgaft P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Monograph. Moscow: Direkt-Media; 2013. 375 p. (In Russ.).
6. Montessori M. Dom rebenka: metod nauchnoy pedagogiki. S. G. Zaymovsky, trans. Moscow: AST, Astra; 2005. 269 p. (In Russ.).
7. Shatskiy S. T. O tom, kak my uchim. *Korrektionno-rазвивавшее образование*. 2013;(3):58–64. (In Russ.).
8. Vernadskiy V. I. Biosfera i noosfera. Moscow: Ayrpress; 2012. 573 p. (In Russ.).
9. Tsiolkovskiy K. E. Filosofiya kosmicheskoy epokhi. Monograph. 2d ed. Moscow: Akademicheskiy Prospekt; 2020. 240 p. (In Russ.).

10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. М. : Фаир-Пресс, 2004. 574 с.
11. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2004. 416 с.
12. Зинченко В. П. Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 3–21.
13. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или о воспитании / пер. с фр. М. А. Энгельгардта. СПб. : Газ. «Шк. и жизнь», 1912. 491 с.
14. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1936. 350 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология: краткий курс. М. : Рабочник просвещения, 1926. 348 с.
16. Хайдеггер М. О существе человеческой свободы. СПб. : Владимир Даль, 2018. 416 с.
17. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб. : Питер, 2017. 287 с.
18. Анохин П. К. Роль системного аспекта в разработке пограничных проблем нейрофизиологии и психологии // Биомашсистемы. 2018. Т. 2, № 4. С. 22–30.
19. Лукша П. О., Кушнир М. Э., Чекалова Л. Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному. Разговор об образовании будущего // Образовательная политика. 2021. № 2. С. 16–24.
20. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2. С. 175–189. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14>.
21. Гибсон Д. Д. Экологический подход к зрительно-му восприятию / пер. с англ. Т. М. Сокольской ; общ. ред. А. Л. Логвиненко. М. : Прогресс, 1988. 461 с.
22. Ясвин В. А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 42–49.
23. Панов В. И. Экopsихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. Т. 4, № 3. С. 13–27.
24. Манжелей И. В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании : моногр. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005. 207 с.
25. Лидская Э. В., Мдивани М. О., Носкова О. Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариуса) // Экологические исследования : сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии, 26–27 ноября 2008 г., г. Москва. М. : Психологический институт РАО, 2009. 276 с.
26. Миракян А. И. Основания трансцендентальной психологии восприятия // Современная психология восприятия : сб. материалов науч. конф., 30 ноября –
10. Ushinskiy K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt ped. antropologii. Moscow: Fair-Press; 2004. 574 p. (In Russ.).
11. Fuko M. Arkheologiya znaniya. M. B. Rakova, A. Yu. Serebryannikova, trans. St. Petersburg: ITS “Gumanitarnaya Akademiya”; 2004. 416 p. (In Russ.).
12. Zinchenko V. P. Psikhologicheskie aspekty vliyaniya iskusstva na cheloveka. *Cultural-Historical Psychology*. 2006;(4):3–21. (In Russ.).
13. Russo Zh. Zh. Emil, ili o vospitanii. M. A. Engelhardt, trans. St. Petersburg: Gaz. “Shk. i zhizn”; 1912. 491 p. (In Russ.).
14. Pestalotstsi I. G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow: Uchpedgiz; 1936. 350 p. (In Russ.).
15. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya: kratkiy kurs. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya; 1926. 348 p. (In Russ.).
16. Khaydegger M. O sushchestve chelovecheskoy svobody. St. Petersburg: Vladimir Dal; 2018. 416 p. (In Russ.).
17. Rubinshteyn S. L. Bytie i soznanie. St. Petersburg: Piter; 2017. 287 p. (In Russ.).
18. Anokhin P. K. Rol sistemnogo aspekta v razrabotke pogranichnykh problem neyrofiziologii i psikhologii. *Biomashsistemy*. 2018;2(4):22–30. (In Russ.).
19. Luksha P. O., Kushnir M. E., Chekalova L. A conversation about the education of the future. *Educational Policy*. 2021;(2):16–24. (In Russ.).
20. Utkin A. V., Shevchenko K. V. Ecosystem approach in education: From metaphor to methodology and practice. *Cherepovets State University Bulletin*. 2022;(2):175–189. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14>. (In Russ.).
21. Gibson D. D. Ekologicheskiy podkhod k zritelnomu vospriyatiyu. T. M. Sokolskaya, trans; A. L. Logvinenko, ed. Moscow: Progress; 1988. 461 p. (In Russ.).
22. Yasvin V. A. Environmental psychology of education as a direction of psychological and pedagogical science. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2013;(4):42–49. (In Russ.).
23. Panov V. I. Ecopsychological interactions: Types and typology. *Social Psychology and Society*. 2013;4(3):13–27. (In Russ.).
24. Manzheley I. V. Sredo-orientirovannyiy podkhod v fizicheskem vospitaniyu. Monograph. Tyumen: Izd-vo Tyumen. gos. un-ta; 2005. 207 p. (In Russ.).
25. Lidskaya E. V., Mdivani M. O., Noskova O. G. Metod intervyu v ekopsikhologicheskem issledovanii professiy (na primere truda notariusa). In: *Proceedings of the 5th Russian Conference on Ecological Psychology: “Ekopsikhologicheskie issledovaniya”*, November 26–27, 2008, Moscow. Moscow: PI RAE; 2009. 276 p. (In Russ.).
26. Mirakyan A. I. Osnovaniya transsentalnoy psikhologii vospriyatiya. In: *Proceedings of the Scientific Conference: “Sovremennaya psikhologiya vospriyatiya”*, November 30 – December 1, 2010, Moscow. Moscow: URAO Psikhologicheskiy institut; Obninsk: IG-SOTSIN; 2010. p. 61–89. (In Russ.).

- 1 декабря 2010 г, г. Москва. М. : УРАО Психологический институт ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. С. 61–89.
27. Куракин А. Т. Комплексный подход в воспитании. М. : НИИ ОП, 1979. 33 с.
28. Газман О. С. Нужна ли программа воспитания демократической школе? // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 7–14.
29. Дворкина Н. И. Система формирования базовой личностной физической культуры ребенка на этапах дошкольного онтогенеза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2015. 46 с.
27. Kurakin A. T. Kompleksnyy podkhod v vospitanii. Moscow: NII OP; 1979. 33 p. (In Russ.).
28. Gazman O. S. Does a democratic school need any education program? *Educational Studies*. 2013;(2):7–14. (In Russ.).
29. Dvorkina N. I. Sistema formirovaniya bazovoy lichnostnoy fizicheskoy kultury rebenka na etapakh doshkolnogo ontogeneza. Extended abstract of Doctoral Thesis (Pedagogy). Maykop; 2015. 46 p. (In Russ.).

Информация об авторе

В. С. Сосуновский – кандидат педагогических наук, доцент;
<https://orcid.org/0000-0002-9575-1864>,
vadim14sergeevich@gmail.com

About the author

V. S. Sosunovsky – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;
<https://orcid.org/0000-0002-9575-1864>,
vadim14sergeevich@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.091.12

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-10>



Сопровождение педагогов в работе с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды

Юлия Борисовна Дроботенко, Наталья Александровна Назарова[✉]

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам научно-методического сопровождения педагогов, работающих с обучающимися-инофонами в условиях инонациональной языковой среды. Цель исследования заключается в разработке комплексного подхода к поддержке педагогов, направленного на преодоление профессиональных дефицитов в работе с обучающимися-инофонами. В качестве методологической основы используется контент-анализ предыдущих исследований и структурирование направлений сопровождения. Авторы выделяют четыре группы дефицитов педагогов: организационно-педагогические, дидактические, методические и психологические. Для их восполнения предлагается модель сопровождения, включающая обучающее, консультационное, адаптационное, информационное, психологическое и другие направления. Новизна работы заключается в разработке тематики модулей повышения квалификации, методики разработки дифференцированных заданий на основе таксономии SOLO, модели персонифицированной программы обучения и сопровождения, а также стратегий рефлексивных практик. Основные выводы подчеркивают необходимость системной поддержки педагогов, которая не только повышает качество образования, но и способствует социальной интеграции и укреплению межкультурного взаимопонимания. Предложенные инструменты и методы могут быть внедрены в программы дополнительного образования.

Ключевые слова: обучающиеся-инофоны, инонациональная языковая среда, научно-методическое сопровождение, профессиональные дефициты педагогов, персонифицированная программа, таксономия SOLO, рефлексивные практики, поликультурное образование

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Кросс-культурный трансфер инновационных лингводидактических технологий сопровождения граждан Республики Казахстан в области изучения русского языка и русской культуры в условиях инонациональной языковой среды» (дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 № 073-03-2025-053/1).

Шифр специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Для цитирования: Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Сопровождение педагогов в работе с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 4. С. 111–121. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-10>.

Original article

Supporting teachers in working with students in foreign language environment

Yuliya B. Drobotenko, Natalya A. Nazarova[✉]

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract. The article examines the scientific and methodological support of teachers working with students of foreign origin in a foreign language environment. The aim of the study is to develop a comprehensive approach to supporting teachers aimed at overcoming professional deficiencies in working with students of foreign origin. Previous studies are content analyzed, and support areas are structured as a methodological basis. The authors identify four groups of teacher deficiencies: organizational and pedagogical, didactic, methodological, and psychological. To address these deficiencies, the authors propose a support model that includes training, consulting, adaptation, informational, psychological, and other areas. The novelty of this study lies in the development of topics for professional development modules, a methodology for developing differentiated assignments based on the SOLO taxonomy, a model for a personalized training program and support, and strategies for reflective practices. The main findings show that teachers need systemic support, which elevates education quality, encourages social integration and also enhances intercultural understanding. Additional education programs can implement the proposed tools and methods.

Keywords: foreign language learners, foreign language environment, scientific and methodological support, teacher professional deficiencies, personalized program, SOLO taxonomy, reflective practices, multicultural education

Funding: the study is conducted as part of the 2025 state assignment for applied research on the topic "Cross-cultural transfer of innovative linguodidactic technologies for supporting citizens of the Republic of Kazakhstan in the study of the Russian language and Russian culture in a foreign language environment" (supplementary agreement of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 25, 2025, No. 073-03-2025-053/1).

Code: 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

For citation: Drobotenko Yu. B., Nazarova N. A. Supporting teachers in working with students in foreign language environment. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(4):111–121. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-4-10>.

ВВЕДЕНИЕ

В XXI веке миграционные процессы в Российской Федерации продолжают усиливаться, формируя устойчивые тенденции, которые превращают российские образовательные учреждения в важнейшие центры интеграции и социокультурной адаптации детей из семей мигрантов. Распределение таких учащихся по школам создает определенные вызовы для педагогов, так как перед ними встают задачи не только традиционного преподавания предметов, но также преодоления языкового барьера, учета культурных различий и формирования инклюзивной образовательной среды [1, 2]. Для успешного решения этих задач педагогу необходимы специальные компетенции, отсутствующие в традиционных программах повышения квалификации, что обуславливает потребность в системном сопровождении педагогов в условиях инонациональной языковой среды.

В словарях термин «сопровождать» определяется как идти вместе, следовать, поддерживать, помогать советом или действием. Следовательно, понятие «сопровождение» подразумевает предоставление необходимой

помощи и поддержки человеку в ситуации, связанной с определенными трудностями или препятствиями [3]. Научно-методическое сопровождение педагога представляет собой совокупность мер и мероприятий, обеспечивающих поддержку профессиональному развитию педагога, направленную на повышение его компетентности и эффективности в решении профессиональных задач [4]. Для структурирования деятельности по научно-методическому сопровождению педагога традиционно выделяют следующие направления: обучающее (обеспечение непрерывного роста профессиональных компетенций), диагностическое (оценка текущих потребностей и ресурсов педагога), информационное (предоставление актуальной информации и научных материалов), стимулирующее (мотивационная поддержка и поощрение достижений), консультационное (оказание индивидуальной помощи), психологическое (психологическая помощь), коррекционное (устранение пробелов в знаниях и опыте), адаптационное (помощь в освоении нового), аналитическое (анализ опыта и мониторинг динамики

профессионального роста) [3]. Каждое направление ориентировано на решение конкретных задач, способствующих повышению профессионализма педагога и улучшению качества образовательного процесса.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения поставленных в данном исследовании задач авторы использовали комплекс теоретических и проектных методов исследования. Выявление и систематизация основных проблем и дефицитов, с которыми сталкиваются педагоги, осуществлялись методом контент-анализа, который позволил от общего описания проблем перейти к конкретным, верифицированным данным, полученным в ходе анкетирования педагогов, работающих в условиях инонациональной языковой среды.

На основе теоретических источников (Е. А. Александрова, В. П. Вейдт, Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова, В. А. Ростовцева и др.) с помощью метода системного анализа и синтеза была структурирована деятельность по научно-методическому сопровождению и выявлены основные направления сопровождения к каждому выявленному дефициту.

Разработка конкретных инструментов и материалов, составляющих содержание модели сопровождения, осуществлялась проектным методом. В рамках этого метода были разработаны курсы внутрифирменного обучения, содержание которых охватывает профессиональные задачи педагога, личностно-ориентированные технологии и передовые практики; методика разработки дифференцированных заданий на основе таксономии SOLO; модель персонифицированной программы обучения и сопровождения; спроектированные стратегии и форматы рефлексивных практик.

Перечисленные методы характеризуются комплексностью и взаимодополняемостью. Контент-анализ обеспечивает доказательную базу, системный анализ создает структурную модель, а проектный метод позволяет подобрать или разработать необходимые инструменты. Все эти методы направлены на основную цель исследования – разработку комплексной системы сопровождения педагогов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов должна реализовываться с учетом выявленных трудностей, дефицитов педагогов в работе с обучающимися в инонациональной среде.

Контент-анализ публикаций (36), представленных в научной библиотеке eLIBRARY.RU и посвященных трудностям и дефицитам педагогов в работе с обучающимися в инонациональной среде, осуществлялся на основе обобщения данных текстовых материалов (статей, монографий, выступлений на конференциях и форумах), которые нашлись при запросе по ключевым словам «дефициты работы педагогов с обучающимися-инофонами» (38 публикаций) и «дефициты педагогов, работающих в условиях инонациональной языковой среды» (137 публикаций). Проанализированные исследования были посвящены основным характеристикам инофонов, проблемам их адаптации в жизни и обучению в инонациональной языковой среде, особенностям деятельности педагога при работе с обучающимися-инофонами. Отдельных работ с классификациями дефицитов или группировками трудностей работы педагога с инофонами не было обнаружено. Тем не менее обобщение полученных данных [5–8] позволяет выделить четыре основных группы дефицитов работы педагогов с обучающимися-инофонами:

- организационно-педагогические дефициты: связаны с поиском оптимальных технологий, методов и форм взаимодействия, реализацией индивидуального подхода к каждому обучающемуся-инофону;

- дидактические дефициты: обусловлены проблемами подбора и адаптации содержания учебных материалов, созданием дифференцированных заданий, организацией объективных оценочных процедур и выработкой приемов работы с общим уровнем успеваемости учащихся;

- методические дефициты: вызванные недостатком программно-методического обеспечения, включающего необходимые инструкции, методики и персонализированные учебные планы;

– психологические дефициты: включают возникновение стрессовых ситуаций, ощущение педагогической беспомощности («компетентностная фрустрация») и снижение мотивации вследствие повышенной нагрузки и недостатка специализированных компетенций.

Возможность эффективного восполнения дефицитов педагогов в инонациональной языковой среде реализуется через разные направления сопровождения педагогов и соответствующие им практические мероприятия (табл. 1).

Анкетирование и беседа с педагогами образовательных учреждений города Омска (62 человека), работающих в условиях инонациональной языковой среды, позволили

выявить ключевые потребности в каждой группе дефицитов и в соответствии с ними обосновать направления сопровождения педагогов (табл. 1).

Анализ результатов показывает, что организационно-педагогические дефициты, связанные с нехваткой знаний и умений организовать взаимодействие с обучающимися-инофонами в новых условиях, требуют, в первую очередь, обучающее сопровождение. Уникальность ситуаций в поликультурном классе делает необходимым консультационное сопровождение педагогов для разбора конкретных кейсов. Адаптационное направление смягчает стресс от новой профессиональной

Таблица 1

Сопровождение педагогов в инонациональной языковой среде

Дефициты	Направления сопровождения педагогов	Мероприятия	Ожидаемые результаты
Организационно-педагогические	Обучающее	– тренинги по языковому погружению, обучению в сотрудничестве и т. д.;	Педагог способен: – организовывать групповую и индивидуальную работу в разнородном классе;
	Консультационное	– вебинары по организации групповой работы в разноуровневом классе;	
	Адаптационное	– индивидуальные консультации по разработке индивидуальных образовательных маршрутов для детей-инофонов; – семинары по приемам неверbalной коммуникации и упрощению инструкций	
Дидактические	Информационное	– создание банка адаптированных текстов, наглядных материалов (опорные конспекты, схемы), гlosсариев по предметам;	Педагог способен: – самостоятельно создавать, подбирать и адаптировать дидактические материалы для учебного процесса;
	Коррекционное	– мастер-классы по разработке дифференцированных заданий разных уровней сложности (таксономия SOLO и др.); – методические практикумы по критериям и инструментам формирующего оценивания;	
	Обучающее	– разработка и внедрение шаблонов для создания рабочих листов с учетом языкового уровня	

Окончание таблицы I

Методические	Информационное	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение доступа к электронным образовательным ресурсам; – организация творческих групп педагогов для разработки и апробации методических кейсов, дидактических материалов и диагностических карт; – проведение конкурса на лучшую методическую разработку урока в поликультурном классе с последующей публикацией; – мониторинг и анализ эффективности применяемых методик, их корректировка 	Педагог способен: <ul style="list-style-type: none"> – пользоваться актуальными методическими ресурсами; – проектировать и апробировать собственные учебные материалы и их презентации профессиональному сообществу; – осуществлять постоянный анализ, исправлять и улучшать свою методическую работу
	Стимулирующее		
	Аналитическое		
Психологические	Психологическое	<ul style="list-style-type: none"> – супервизорские группы для разбора сложных случаев и снятия эмоционального напряжения; – тренинги по профилактике эмоционального выгорания и саморегуляции; – система нематериального поощрения: благодарности и грамоты; – представление своего успешного опыта на конференциях; – наставничество над новыми коллегами 	Педагог способен: <ul style="list-style-type: none"> – выявлять причины стрессовых ситуаций; – применять техники саморегуляции; – обмениваться опытом; – поддерживать высокий уровень мотивации
	Стимулирующее		
	Диагностическое		

Примечание: составлено авторами на основании источников [3, 4] и на основании данных, полученных в исследовании.

реальности и позволяет преодолевать связанные с этим страхи и сопротивления.

Основной проблемой преодоления дидактических дефицитов является дефицит информационных и методических ресурсов, что составляет задачу информационного сопровождения. Коррекционное направление нацелено на трансформацию сложившейся педагогической практики, а обучающее – обеспечивает педагога теоретическими знаниями и практическими навыками для адаптации контента.

Преодоление методических дефицитов также требует информационного сопровождения, обеспечивающего педагога необходимой ресурсной базой. Поскольку процесс разработки методик требует значительных усилий, важное место в сопровождении педагогов

занимает стимулирующее направление, поддерживающее их мотивацию и оценивающее их вклад. Аналитическое направление способствует оценке и корректировке разработанных материалов.

Психологические дефициты, проявляющиеся в состоянии профессионального выгорания и стресса, требуют в первую очередь целенаправленного психологического сопровождения, нацеленного на снятие эмоционального напряжения и развитие навыков саморегуляции. Поскольку данное состояние напрямую влияет на мотивацию, стимулирующее направление способствует восстановлению профессиональной самоидентичности через систему признания и поощрения. Для своевременного выявления рисков и эффективности принимаемых мер необходимо

диагностическое направление, обеспечивающее мониторинг психологического состояния педагога и позволяющее оказывать ему своевременную помощь.

С целью определения актуальности данных профессиональных дефицитов педагогов в работе с обучающимися-инофонами была проведена диагностика в логике опроса по шкале Рэнсиса Лайкерта, предполагающей оценку убеждений респондентов по поводу работы с данной категорией обучающихся [9]. Так, педагогам была предложена шкала оценок с вариантами ответов: «полностью согласен», «согласен», «частично согласен», «частично не согласен», «полностью не согласен» и утверждения, например: «Основная проблема в работе с обучающимися-инофонами связана с разработкой дифференцированных заданий» или «Основная проблема в работе с обучающимися-инофонами связана с выбором технологий, методов и форм взаимодействия» и т. д.

В результате дидактические дефициты (34 %) оказались самыми актуальными среди педагогов, работающих с обучающимися-инофонами; вторыми по значимости обозначались психологические трудности взаимодействия с данной категорией обучающихся (26 %); далее следовали методические (22 %) и организационно-педагогические дефициты (18 %) [4]. Это показывает, что приоритет педагогов определяется непосредственными условиями их ежедневной практики, они быстро нуждаются в адаптированных текстах, наглядности и дифференцированных заданиях, чтобы выполнить свою прямую функцию – обучить. Кроме того, педагог испытывает постоянный стресс при преодолении барьеров во взаимодействии с обучающимися-инофонами и их родителями. И только после решения дидактических и психологических проблем педагоги готовы решать методические и организационные вопросы работы с детьми-инофонами.

Организация внутрифирменного обучения и курсов повышения квалификации для педагогов, работающих с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды, является результативным способом восполнения

имеющихся дефицитов. Это то образовательное пространство, в рамках которого можно быстро решить задачу информирования педагогов о современных технологиях и средствах обучения и сопровождения обучающихся-инофонов, а также спроектировать траекторию развития профессиональной компетентности педагога.

В рамках проводимых в Омском государственном педагогическом университете исследований, выполняемых по темам «Психолого-педагогическое, социокультурное и лингводидактическое сопровождение граждан Республики Казахстан в области изучения русского языка и русской культуры в условиях инонациональной языковой среды» (2024) и «Кросс-культурный трансфер инновационных лингводидактических технологий сопровождения граждан Республики Казахстан в области изучения русского языка и русской культуры в условиях инонациональной языковой среды» (2025), решалась задача развития педагогических идей в области межэтнического взаимодействия и диалога культур в образовании, практической реализацией которой стала разработка модели сопровождения педагогов, работающих с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды. Дефицитарная составляющая модели (табл. 1) стала основой для разработки обучающих модулей, которые могут встраиваться как во внутрифирменное обучение, в курсы повышения квалификации для педагогов, работающих с обучающимися-инофонами, а также реализовываться самостоятельно как дисциплина в образовательных организациях разного уровня, институтах развития образования и институтах дополнительного профессионального образования. Авторами предлагается следующая тематика обозначенных модулей (табл. 2).

Модули носят проектный характер, и их наполнение может варьироваться в зависимости от целевой аудитории слушателей (их потребностей, дефицитов, типа образовательной организации, в которой работает педагог). Структура каждого модуля включает следующие блоки:

Таблица 2

Тематика внутрифирменного обучения или модулей курсов повышения квалификации

Тематика внутрифирменного обучения / курсов повышения квалификации	Содержание внутрифирменного обучения / курсов повышения квалификации	Развиваемые компетенции
Профессиональные задачи педагога в работе с обучающимися-инофонами	<ul style="list-style-type: none"> – культурные, личностные, психологические особенности обучающихся-инофонов; – виды профессиональных задач педагога, работающего с обучающимися-инофонами; – проблемы практики обучения и сопровождения обучающихся-инофонов; – технологии обучения и сопровождения обучающихся-инофонов 	Организационно-педагогические, дидактические и психологические компетенции, проявляющиеся в способности педагога решать профессиональные задачи по обучению и сопровождению обучающихся-инофонов с учетом их культурных, личностных и психологических особенностей
Личностно-ориентированные технологии сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде	<ul style="list-style-type: none"> – инонациональная языковая среда как контекст обучения и сопровождения обучающихся-инофонов; – обучение в разных типах культур (кросс-культурная дидактика, поликультурное образование, межкультурное взаимодействие); – персонифицированный подход к обучению и сопровождению обучающихся-инофонов; – особенности реализации технологий сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде (тьюторинг, трекинг, дифференцированная помощь, «сопровождение равным» или «сопровождение сверстниками», шедоуинг, эдвайзинг) 	Дидактические и методические компетенции, отражающие способность педагога решать профессиональные задачи, связанные с выбором или разработкой технологий обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде
Передовые практики обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде	<ul style="list-style-type: none"> – проблемы практики обучения и сопровождения обучающихся-инофонов; – лучшие практики обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде; – профессиональные позиции педагога в работе с обучающимися-инофонами; – методика описания / оформления собственной практики обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде 	Методические и организационно-педагогические компетенции, проявляющиеся в способности педагога решать профессиональные задачи самообразования и совершенствования собственной педагогической практики посредством изучения передового опыта обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде, а также оформления собственных успешных практик

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

– лекционный, включающий знакомство педагогов с особенностями обучающихся-инофонов; характеристиками обучения и сопровождения обучающихся-инофонов; профессиональными задачами педагогов при работе с данной категорией обучающихся; спецификой персонифицированных программ обучения и сопровождения; технологиями обучения и сопровождения инофонов;

– тренинговый, направленный на включение педагогов в разного рода деловые игры, коучинги; организацию практикумов или мастерских;

– прикладной, в рамках которого разбираются конкретные ситуации, кейсы, прецеденты обучения и сопровождения обучающихся-инофонов.

Кафедрой иностранных языков (межфак) Омского государственного педагогического

университета совместно с коллегами кафедры иностранных языков Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева (г. Петропавловск) была проведена серия международных научно-методических семинаров «Организация профессионально-ориентированной языковой подготовки студентов в вузе» (2024 и 2025 гг.), в рамках которых апробировались два модуля «Личностно-ориентированные технологии сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде» и «Передовые практики обучения и сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде». В семинарах также принимали участие преподаватели университетского колледжа ОмГПУ, учителя школ г. Омска и г. Петропавловска.

Модуль «Профессиональные задачи педагога в работе с обучающимися-инофонами» реализовывался на методических заседаниях кафедры иностранных языков (межфак). Все представленные в модулях тематики вызвали живое обсуждение, т. к. в ОмГПУ обучается более 560 студентов из других стран. Студенты-инофоны из Китая, Узбекистана, Таджикистана и Туркменистана часто становятся предметом обсуждения на кафедре ввиду их языковых, культурных и психологических особенностей. Проблема давно существует в практике и требовала обсуждения и поиска организационных, методических и дидактических решений.

В качестве методического продукта по результатам проведенных семинаров стали разработанные дифференцированные задания для обучающихся-инофонов на основе таксономии SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes), которая применяется в процессе работы с текстом. Таксономия включает пять уровней и переход от одного уровня к другому показывает возрастание сложности понимания обучающимся-инофоном содержания учебного материала [4].

Предлагаемая методика достаточно результативна и может использоваться в работе педагогов на любом этапе обучения учащихся-инофонов, а также при любом уровне владения учащихся-инофонов русским / иностранным

языком. Разработка заданий в контексте данной методики позволяет облегчить подготовку педагога к занятиям и сэкономить время. Знакомство и практическое применение преподавателями данной методики разработки дифференцированных заданий способствовали совершенствованию их дидактических и методических компетенций.

Следуя дальнейшей логике реализации модели сопровождения педагогов, работающих с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды, на прикладном уровне авторами были предложены ситуации педагогической поддержки обучающихся-инофонов (табл. 3). Определение таких ситуаций и их рассмотрение в профессионально-педагогическом сообществе (семинары, тренинги, конференции и др.) будет способствовать развитию организационно-педагогических компетенций педагогов, работающих с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды.

Обозначенные в табл. 3 ситуации педагогической поддержки определяют характер взаимодействия педагога с обучающимся-инофоном, что влияет на выбор условий реализации учебного процесса, конкретизирует его содержание. Принципами такого взаимодействия педагога с обучающимся-инофоном становятся:

- ориентация на продуктивную диалоговую коммуникацию, в процессе которой обучающийся приобретает новое личностно-значимое знания;
- нелинейность обучения и сопровождения обучающегося-инофона, что обусловлено множественными ситуациями выбора средств и методов взаимодействия между педагогом и обучающимся в рамках возникающих контекстов;
- эмоционально окрашенное общение, ориентированное на включение обучающегося в разного рода события, способствующие себя, других людей и окружающего мира.

Кроме этого, конкретная ситуация педагогической поддержки обучающегося-инофона со стороны педагога становится основой разработки персонифицированной программы

Таблица 3

Ситуации педагогической поддержки обучающихся-инофонов

Группы обучающихся-инофонов, имеющих проблемы	Типы ситуаций педагогической поддержки	Варианты ситуаций педагогической поддержки
Группы обучающихся-инофонов, имеющих ситуативные проблемы	Ситуации предупреждения	<ul style="list-style-type: none">– ситуации совместного проектирования перспектив обучающегося;– ситуации развития коммуникативной культуры / межкультурной коммуникации;– ситуации нравственной беседы;– ситуации опоры на интересы обучающегося;– ситуации развития личностных качеств (лидерских, волевых и т. п.)
Группы обучающихся-инофонов с устойчивыми проблемами	Ситуации коррекции проблем	<ul style="list-style-type: none">– ситуации предоставления жизненных ориентиров (через обучение, проектную и исследовательскую деятельность, волонтерство и т. п.);– ситуации правовой беседы – ситуации авансирования доверием;– ситуации поощрения инициативы;– ситуации поручения;– ситуации восстановления статуса обучающегося
Группы обучающихся-инофонов, имеющих значительные проблемы	Ситуации преодоления проблем	<ul style="list-style-type: none">– ситуации преодоления негативного жизненного сценария;– ситуации правовой защиты;– ситуации посредничества – ситуации индивидуального сопровождения;– ситуации разумного компромисса

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

его обучения и сопровождения. Следует отметить, что при разработке таких персонифицированных программ рекомендуется учитывать общие аспекты обучения и сопровождения инофонов, характерных для всех обучающихся вне зависимости от категории (инвариантная часть программы) и особенные аспекты, учитывающие специфику определенной группы инофонов или одного обучающегося-инофона (вариативная часть программы).

Предлагаемые этапы реализации персонифицированная программа обучения и сопровождения обучающегося-инофона:

1) сигнальный, когда педагог фиксирует «сигналы» возникшей проблемы у обучающегося-инофона (неуспеваемость, агрессивность, конфликтность, замкнутость и т. п.) и определяет готовность к персонификации взаимодействия с данным обучающимся;

2) контактно-созидательный, направленный на анализ педагогом готовности обучающегося к общению в режиме дополнительной помощи и его настроенность на преодоление

проблемы, поиск педагогом средств взаимодействия с данным обучающимся;

3) диагностический этап связан с проговариванием педагогом и обучающимся проблемы, обозначением причин данной проблемы;

4) проектный – обучающийся с помощью учителя направляет свои усилия на перевод возникшей проблемы, конструктивные действия (разрабатывается план действий, подбираются способы работы на занятиях и за пределами аудитории, обозначаются сроки выполнения дополнительных или индивидуализированных заданий), педагог и обучающийся договариваются о варианте взаимодействия по решению проблемы;

5) деятельностный – осуществляет план намеченных действий по решению проблемы;

6) результативно-оценочный – совместно с обучающимся обсуждаются успехи и неудачи продвижения по разработанной образовательной траектории, в случае возникающих дополнительных трудностей, проблема переформулируется, осмысливается полученный опыт.

Для совершенствования психологических компетенций педагогов, работающих с обучающимися в условиях инонациональной языковой среды, используются рефлексивные практики (тренинги, коучинги, супервизии, консультации), что позволяет педагогам осмысливать наработанный опыт, выработать конструктивную критическую позицию по успешным и неуспешным ситуациям взаимодействия с обучающимися-инофонами и увидеть перспективы дальнейшего профессионального развития в вопросах их обучения и сопровождения.

Выделяют следующие стратегии реализации рефлексивных практик для педагогов, работающих с обучающимися-инофонами:

1) «включенное» изучение собственной практики организации учебного процесса и сопровождения обучающихся-инофонов, предполагающее, что педагог пытается понять взаимосвязь между своими целенаправленными действиями по обучению и взаимодействию с инофонами и результатами обучающихся. Среди упражнений, тренирующих такой вид рефлексии, наиболее доступным и достаточно эффективным приемом является «рефлексия вслух» при решении проблемной задачи. Формами реализации «включенной» рефлексии могут быть: рефлексивный консилиум (обсуждение в группах конкретных профессиональных проблем), рефлексивные дебаты (в процессе разговора собеседники не утверждают истину, а задают такие вопросы, что их партнеры приходят к ответу сами), рефлексивное интервью (разработка вопросов, направленных на внутреннюю установку интервьюируемого вдумчиво искать нужные ответы), рефлексивные уроки (участники рефлексивной практики поочередно выполняют роли то ученика, то учителя, что позволяет ему лучше познать себя и как личность, и как субъекта профессиональной деятельности);

2) «отключенное» самостоятельное обдумывание сюжетов взаимодействия с обучающимися-инофонами и их родителями, связанные

с осмысливанием результата и метода обучения посредством внутреннего или письменного рассуждения, отражающего выводы о том, как достигнут (или не достигнут) определенный результат, что может быть модифицировано, дополнено или отвергнуто. Среди упражнений «отключенной» стратегии рефлексивных практик является прописывание, письменный нарратив. Рекомендуемыми формами реализации становятся: нарративное эссе и нарративная метафора. Нарративное эссе ориентировано на представление проблемы через личный опыт автора. Типовая структура нарративного эссе представляет собой постановку проблемы, авторский комментарий, тезис и иллюстрацию. Эссе строится по цепочечному принципу развертывания повествования: компоненты повествования как будто перетекают друг в друга и обладают смысловой завершенностью. Нарративное эссе не только позволяет педагогу разобраться в собственных дефицитах и найти пути их восполнения, но и обменяться опытом с коллегами, поделиться с ними своими размышлениями. Нарративная метафора в рамках данной стратегии рефлексивных практик позволяет отражать способ освоения и понимания реальности – обучения и сопровождения обучающихся-инофонов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, инвестиции в построение продуманной системы сопровождения педагогов являются стратегически важными. Это не только повысит качество образовательных результатов всех без исключения учащихся, но и станет ключевым фактором укрепления социального согласия и успешной интеграционной политики российского общества в долгосрочной перспективе. Педагог, получивший системную научно-методическую поддержку, становится не просто транслятором знаний, но и уверенным медиатором культур, способным воспитать в детях взаимное уважение и понимание в многополярном мире.

Список источников

1. Александрова Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6. С. 14–21.

References

1. Alesandrova E. A. Scientific and methodological support of teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020;(6):14–21. (In Russ.).

2. Барышева Ю. С., Волжанцева Е. В. Социокультурная адаптация детей мигрантов в России: интеграционные культурные мероприятия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 207–219.
3. Вейдт В. П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направление деятельности // Калининградский вестник образования. 2022. № 3. С. 14–24.
4. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Профессиональные дефициты педагогов в работе с обучающимися-инофонами // Письма в Эмиссию. Оффлайн. 2024. № 12.
5. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Личностно-ориентированные технологии сопровождения обучающихся в инонациональной языковой среде // Казанская наука. 2024. № 10. С. 161–165.
6. Giraldo Aristizábal F. A diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment // *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 2018. Vol. 23, no. 1. P. 25–44. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a04>.
7. Квон Г. М., Вакс В. Б., Поздеева О. Г. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Концепт. 2018. № 11. С. 1039–1051.
8. Кузнецова Е. Детей освободили от уроков. URL: <https://expert.ru/obshchestvo/detey-osvobodili-ot-urokov/> (дата обращения: 28.08.2025).
9. Ростовцева В. А., Омельченко Е. А. Компетенции педагогов, работающих с детьми-инофонами: из опыта изучения // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2023. № 2. С. 207–213.
2. Barysheva Yu. S., Volzhantseva E. V. socio-cultural adaptation of children of migrants in Russia: Integrative cultural activities. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*. 2021;(1):207–219. (In Russ.).
3. Veidt V. P. Scientific and methodological support of the teacher: Content and directions of activity. *Kaliningradskij Vestnik Obrazovaniya*. 2022;(3):14–24. (In Russ.).
4. Drobotenko Yu. B., Nazarova N. A. Professional deficits of teachers in working with non-natives learners (inophones). *The Emissia.Offline Letters*. 2024;(12). (In Russ.).
5. Drobotenko Yu. B., Nazarova N. A. Personally-oriented technologies for supporting students in international environment. *Kazan Science*. 2024;(10):161–165. (In Russ.).
6. Giraldo Aristizábal F. A diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 2018;23(1):25–44. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a04>.
7. Kvon G. M., Vaks V. B., Pozdeeva O. G. Using the Likert scale in the study of students' motivational factors. *Koncept*. 2018;(11):1039–1051. (In Russ.).
8. Kuznetsova E. Detey osvobodili ot urokov. URL: <https://expert.ru/obshchestvo/detey-osvobodili-ot-urokov/> (accessed: 28.08.2025). (In Russ.).
9. Rostovtseva V., Omelchenko E. Competencies of teachers working with children whose native language is not Russian: The experience of studying the issue. *Etnodialogi: nauchno-informatsionnyy almanakh*. 2023; (2):207–213. (In Russ.).

Информация об авторах

Ю. Б. Дроботенко – доктор педагогических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>,
drobotenko@omgpu.ru

Н. А. Назарова – кандидат педагогических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0002-6899-0835>,
geybel@omgpu.ru✉

About the authors

Yu. B. Drobotenko – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;

<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>,
drobotenko@omgpu.ru

N. A. Nazarova – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;

<https://orcid.org/0000-0002-6899-0835>,
geybel@omgpu.ru✉