

ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

2025
•4 (65)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

16+

• 2025 • 4 (65) •

Учредитель СМИ

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

Главный редактор

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Зам. главного редактора

Матвеева Н.А., доктор социологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Отв. секретарь

Аверина Н.Г., кандидат философских наук (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Веряев А.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Визель Т.Г., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Демин М.А., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Колмогорова Л.С., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Барнаул);

Крайник В.Л., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул); **Никитина Л.А.**, доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Скоба В.А., доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Труевцева О.Н., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Щеглова Т.К., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);

Антилотова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);

Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);

Виергет Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);

Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);

Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);

Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);

Макарова Н.С., доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);

Маъмуроев Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);

Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

Нургалиева А.К., доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);

Отепова Г.Е., доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);

Потапова М.В., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);

Ромм Т.А., доктор педагогических наук, профессор (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия);

Смышляева Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);

Тухтасинов И.М., доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);

Чен Куонинг, Ph.D. (Тайваньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);

Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Регистрационный номер ПИ № ФС77-80542 от 01 марта 2021 г.

Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, по специальностям: 5.6.1. Отечественная история (исторические науки), 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (с 01.02.2022 г.); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (с 22.02.2023 г.).

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

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Книга-Сервис» 80817.

Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

Дудышева Е. В., Солнышкова О. В. РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РЕГИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ.....	5
Кошман Н. В., Криворотов В. Д., Черных А. Т. РОССИЙСКИЙ ПРОЕКТ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» КАК МЕХАНИЗМ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	12
Мукина К. В. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
Смирнова С. П. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА.....	26
Федяева Н. Д. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	31

Методология и технология профессионального образования

Варкентина Т. И., Тыщенко О. А. ТЕНЕВЫЕ ПОНЯТИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ – ЭЛЕМЕНТ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	37
Линевич Л. А. ПРИМЕНЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ФУНКЦИИ» В ШКОЛЕ.....	42
Степанова Е. В. КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	50
Шилинг Г. С. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ.....	54

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Гонохова Т. А., Домашова Е. В., Мищенко Е. В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СО- ТРУДНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ.....	59
Колмогорова Л. А., Троц В. Е. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	66

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ
Отечественная история

Алексенко М. А., Малахова О. Ю., Попов А. Н. «МЫ СТРОИЛИ БАМ – БАМ СТРОИЛ НАС»: БАЙКАЛО-АМУРСКАЯ МАГИСТРАЛЬ В ВОСПОМИНАНИЯХ И ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ЕЕ СТРОИТЕЛЕЙ	76
Гунаев Е. А. КИВИТОЧНАЯ ПОДАТЬ И СБОР СО СКОТА В КАЛМЫЦКОЙ СТЕПИ И ВНУТРЕННЕЙ КИРГИЗСКОЙ ОРДЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX в.....	83
Казарез А. П. РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТРЕЛКОВЫХ СОЕДИНЕНИЙ КРАСНОЙ АРМИИ В 1942 г.	89
Москвитин Ю. Н. СЪЕЗДЫ ЗОЛОТОПРОМЫШЛЕННИКОВ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛИЦЕЙСКОЙ ОХРАНЫ НА ЧАСТНЫХ ЗОЛОТЫХ ПРИИСКАХ АЛТАЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.....	95
Третьяков С. Н. АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ЖИВОТНОВОДЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ	100
Этнология, антропология и этнография	
Ермолова А. И. «КОСМОС» И «БУДУЩЕЕ» ПОСЛЕ ПОЛЕТА ГАГАРИНА В ПИОНЕРСКИХ ЖУРНАЛАХ 60-х гг.: ПОПЫТКА ВИЗУАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	107
Издано в АлтГПУ	114
Сведения об авторах.....	116
Информация для авторов	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.1

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-5-11

Елена Валерьевна Дудышева

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

Ольга Валентиновна Солнышкова

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, Россия, o_sonen@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РЕГИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ¹

Аннотация. В статье обсуждается проблема совершенствования обучения предметным дисциплинам в инженерных классах школ за счет привлечения преподавателей и образовательных ресурсов региональных университетов. Проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы по профильному сопровождению инженерного образования обучающихся школ разных типов. Предложена трактовка школьных образовательных проектов с позиций хронотопных событий в гибридном пространстве. Приведены рекомендации по использованию образовательных ресурсов в сотрудничестве педагогических и инженерных университетов со школами.

Ключевые слова: инженерные классы; типы школ; профильное сопровождение образовательных проектов; инженерное мышление; региональные вузы; образовательные ресурсы; цифровые средства обучения.

Yelena V. Dudysheva

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

Olga V. Solnyshkova

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), Novosibirsk, Russia, o_sonen@mail.ru

THE ROLE OF EDUCATIONAL RESOURCES AND LECTURERS OF REGIONAL UNIVERSITIES IN PROVIDING SPECIALIZED SUPPORT FOR SCHOOL PROJECTS IN ENGINEERING CLASSES

Abstract. This paper addresses the problem of improving subject learning in school engineering classes through the involvement of lecturers and educational resources from regional universities. It analyzes the results of experimental work on specialized support for engineering education provided to students in different types of schools over several years. The paper also proposes an interpretation of school educational projects from the perspective of chronotopic events in a hybrid space. Recommendations are offered on the use of educational resources in collaboration between pedagogical and engineering universities and schools.

Keywords: engineering classes; types of schools; specialized support for educational projects; engineering thinking; regional universities; educational resources; digital learning tools.

Предпрофессиональный этап инженерного образования, начиная со школьной ступени, рассматривается как один из базовых компонентов подготовки будущих инженерных кадров в государственном масштабе и укрепления технологического суверенитета Российской Федерации. В системе школьного образования достижение данных целей реализуется в том числе в форме организации специализированных инженерных классов и осуществления инженерной подготовки школьников и педагогов в программах дополнительного образования. Вследствие снижения интереса к инженерным

специальностям из-за высоких входных требований высшего образования именно обучающиеся инженерных классов могут рассматриваться как потенциальный кадровый резерв в модели непрерывного образования «школа – вуз», направленной на повышение интереса школьников к инженерным профессиям, формирование предметных и метапредметных компетенций [1]. Значимость сотрудничества школ и региональных организаций в сопровождении предпрофессионального обучения будущих инженеров подчеркивается во многих работах [2; 3]. Поэтому изучение про-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-02 от 23.09.2025 г.

блемы совершенствования организации обучения предметным дисциплинам в инженерных классах школ за счет привлечения к сотрудничеству преподавателей и образовательных ресурсов региональных университетов является актуальной для непрерывного профессионального образования будущих инженеров.

Предпрофессиональное инженерное обучение, помимо углубленного изучения школьных предметов, может включать освоение в университетских лабораториях на современном оборудовании эффективных модулей (по электронике, робототехнике, 3D-моделированию и др.), посещение экскурсий на инженерных производствах, выполнение исследовательских и проектных работ при наставнической поддержке студентов и молодых ученых с формированием образовательного пространства, объединяющего региональные ресурсы университетов, школ и предприятий [1]. Направленность и степень углубленного обучения зависят от типа образовательного учреждения – лицея, гимназии, общеобразовательной школы, содержания программ инженерного образования, специфики региональной системы образования и отраслевой экономики.

Отметим значимость проектного обучения в предпрофильных классах – и как практико-ориентированной деятельности профильной направленности, и как деятельности, способствующей личностному развитию (Ю. В. Громыко, Г. Н. Прозументова и др.), включая навыки совместного обучения [4]. В высшем инженерном образовании выполнение проектов с освоением цифрового инструментария также может способствовать развитию общепрофессиональных компетенций будущих инженеров [5].

Цель статьи: проанализировать роль образовательных ресурсов региональных университетов для различных типов сопровождения инженерных проектов в школах. В представленном исследовании использованы методы теоретического анализа развиваемых характеристик мышления будущих инженерных специалистов как целевого результата проектируемого сопровождения инженерного образования школьников, ретроспективного анализа образовательных ресурсов и форм образовательного взаимодействия инженерных и педагогических вузов для поддержки деятельности школьников в проектах инженерной направленности, опрос учителей инженерных классов и сравнительный анализ результатов опроса по типам школ. Ноизвестна исследования заключается в соотнесении потенциальных дефицитов подготовки школьных педагогов по выявлению особенностей характеристик мышления будущих студентов инженерных

направлений в процессе выполнения профильных учебно-исследовательских проектов.

Вопросы инженерного мышления рассматривались многими исследователями (Б. Ф. Ломов, В. П. Зинченко и др.). Значимой для теоретического анализа выделенной проблемы мы считаем работу О. М. Корчажкиной, которая настаивает на необходимости формирования инженерной культуры учащихся средней школы и описывает инженерное мышление – интеллектуальный базис профессиональной культуры инженерно-педагогических работников – как трехкомпонентную структуру, опирающуюся на естественно-научный, проектный и конструкторский типы мышления [6]. В рассмотренном контексте под «типом мышления» понимается особенность (или, скорее, стиль) мышления, сочетающая разные его виды. Так, естественно-научное мышление обучающихся характеризуется как структурированное, системное и межпредметное, ориентированное на ценностное отношение к окружающему миру, целостное мировоззрение в соответствии с научной картиной мира; проектное мышление будущих инженеров означает способность прохождения полного цикла проектирования «от технического, или проектного, задания и концепции через исследование и анализ возможных вариантов, рассмотрение способов их оптимизации до получения технического решения в виде виртуальной или реальной модели и ее экспериментальных (лабораторных) испытаний»; конструкторское мышление предполагает готовность к экспериментам с реальной моделью, оцениванием ее достоинств и недостатков, определением возможности улучшения [6, с. 35]; отметим, однако, что в данной работе проектные этапы конкретизированы именно для области инженерии.

С позиций когнитивной психологии подчеркивается высокая значимость не столько освоения предметных операций, но развития ряда метапредметных навыков, достигаемых в образовательных проектах посредством формирования событийной общности совместно-распределенной деятельности (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и др.). Подчеркнем также, что именно в процессе исследования междисциплинарных проблем, а не проведения отдельных интегративных уроков естественных и точных дисциплин достигается глубокое понимание междисциплинарных связей. Конструкторское мышление для сферы инженерных предметных задач опирается на разнообразие освоенных вычислительных методов как методов конструирования с использованием современных цифровых технологий. Поэтому важной составляющей мышления будущего инженера является мышление конструктивно-вычислитель-

ное, которое необходимо в настоящее время разным инженерным специалистам, а не только работникам ИТ-сфера [7]. Связь вычислительного с другими видами мышления, включая проектное, проанализирована в статье [8]: вычислительное мышление ориентируется на достижение устойчивых результатов и обобщение, а проектное – на практическое и конкретизированное применение необходимых ресурсов и инструментария. Тем не менее и вычислительные, и проектные аспекты одинаково важны, взаимно дополняют друг друга в решении инженерных проблем. Е. К. Хеннер рассмотрел процедуры, характеризующие вычислительное мышление обучающихся, которые можно связать с целым списком операций других видов мышления (логического, алгоритмического, системного и других): анализом данных, формализацией проблем, применением алгоритмизации и автоматизации для достижения эффективных решений моделированием логической организации процессов и их имитации, переносом на другие задачи [9, с. 26]. Поэтому важно освоение вариативного перечня нескольких профильных технологий.

Возможности сопровождения предметного обучения в предпрофессиональных классах опираются на имеющиеся у вузов образовательные ресурсы и применяющиеся образовательные технологии, реализацию тех или иных направлений подготовки. К традиционно предлагаемым вузами для школ образовательным ресурсам можно отнести адаптированные средства обучения профильной тематики (учебные пособия, лабораторное оборудование), методические ресурсы (рекомендации, программы), а также предметные учебно-методические разработки с доступным для школьников технологическим наполнением (элективные курсы). Как правило, практическое использование подобного учебно-методического обеспечения требует сетевого сопровождения на очных или дистанционных мероприятиях, таких как открытые лекции, мастер-классы, конкурсы, олимпиады для обучающихся: в зависимости от формы организации они должны проходить как в школе, так и на образовательных площадках вузов. Использование дистанционных образовательных технологий позволяет активно применять в интерактивной работе школьников и учителей на местах обучения – в соответствии с графиком и условиями школьного образовательного процесса – электронные образовательные ресурсы (онлайн-видео, интерактивные задания) и цифровые средства обучения (инструменты коммуникации, виртуальные и гибридные лаборатории).

В связи с вариативностью мест проведения, времени и форм организации мероприятий для

проектирования учебно-методического сопровождения необходима опора на подходящие педагогические концепции. Такой теоретической концепцией, способной объединить несколько классификационных категорий (времени, пространства, смысла), на наш взгляд, являются образовательные хронотопы [10]. Понятие хронотопов применяют иногда к профессиональному мышлению, но такое понимание указывает преимущественно на контекстность и освоенность трудовых операций в заданном ритме и рабочей обстановке [11]. Творческий характер проектной деятельности учитывается в меньшей степени. По нашему мнению, продуктивнее говорить о наборе проектных хронотопных событий, так как события (по А. Ухтомскому) выявляются в хронотопе, опираясь на предшествующие события и культурно-исторический смысл. С таких позиций проекты можно характеризовать как частично упорядоченный набор хронотопных событий, причем хронопотов нескольких типов – как физического, так и виртуального пространства. С точки зрения вычислительного мышления не менее важно наличие нескольких образовательных и профессиональных хронотопов, где один и тот же технологический инструментарий позволяет выполнять схожие процессы и достигать технологической устойчивости результата в разных условиях.

На основании приведенного теоретического анализа можно предположить эффективность организации профильных мероприятий как взаимосвязанных образовательных событий для будущих инженеров не только в школе, но и на площадках университетов-партнеров. Примером такой работы является организация мероприятий на базе технопарков педагогических вузов. Так, в педагогическом технопарке «Кванториум имени К. Д. Ушинского» Бийского филиала имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета в течение последних лет, начиная с открытия, проводятся мероприятия инженерной направленности на материале естественно-научных и точных дисциплин. Такие мероприятия организуются для обучающихся и педагогов общеобразовательных школ, лицеев и гимназий. Помимо занятий студентов, в последние три года для обучающихся города и близлежащих районов проведены несколько смен Летних школ естественно-научной и технологической направленности «TexКвантик», каникулярных школ «НаукаСтарт» фестиваля «Парад площадок», входящих в инфраструктуру национального проекта «Образование», мастер-классов «Альтернативные источники энергии», «Робототехни-

ка и программирование», а также серия научных практикумов по дисциплинам естественно-научной направленности, мероприятия Всероссийской недели высоких технологий и технопредпринимательства и Фестиваля наук. Во многих мероприятиях для школьников участвовали студенты – будущие педагоги, например, проводили мастер-классы [12]. Инфраструктура педагогического технопарка позволила проводить курсы повышения квалификации и семинары для учителей, такие как «Организация естественно-научной проектной и исследовательской деятельности учащихся с использованием цифровых лабораторий». Таким образом, у школьников и учителей формируется хронотопное смысловое восприятие вуза как динамического пространства педагогических и технологических инноваций, не только поддерживающего освоение начальных технологических навыков абитуриентами инженерных вузов, но и оказывающего значительное мотивационное влияние на потенциальных учителей математики, физики, информатики, химии, биологии, технологии, а также специалистов других сфер деятельности будущего общества цифровой экономики.

Практические аспекты систематической работы со школьными инженерными классами рассмотрим на основе многолетнего опыта работы кафедры инженерной геодезии Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) (далее – НГАСУ (Сибстрин)). Инженерный вуз, обладая существенным технологическим и кадровым потенциалом, также приглашает школьников и организует большое число мероприятий для обучающихся профильной направленности. Вместе с тем проводится большая работа по поддержке школьных инженерных классов, особенно сельских школ, не обладающих достаточным кадровым ресурсом для углубленного изучения предметов и предметного наполнения проектов. В данном исследовании представлены четыре школы, с которыми проводилось взаимодействие, приведем их краткую характеристику. Наиболее тесное сотрудничество продолжается с сельской общеобразовательной школой, где организованы инженерные классы (Школа 1): ученики вместе с учителями приезжают на образовательные интенсивы и, наоборот, вузовские педагоги периодически организуют инженерные смены в школе; используется оборудование обеих площадок. В другой рассматриваемой сельской школе (Школа 2) инженерные навыки обучающихся формируются в программах дополнительного образования и

проектной деятельности, без формального закрепления статуса инженерных классов; данное образовательное учреждение ориентировано на разностороннее развитие личности обучающихся без выделенных направлений специализации, а по способам организации обучения ближе к гимназиям; учителя также могут воспользоваться консультацией специалистов вуза. С еще двумя городскими школами, имеющими статус лицея и находящимися близко от вуза (Лицей 1, Лицей 2), сотрудничество свелось к эпизодическому, преимущественно в форме участия в мероприятиях вуза; упор сделан на приглашение педагогов профильных дисциплин из разных университетов для углубленного преподавания предметов непосредственно в школьном процессе.

Во всех образовательных учреждениях выполнялись учебно-исследовательские проекты. Кафедра инженерной геодезии НГАСУ (Сибстрин) вместе с выполнением проектов рекомендовала ресурсный сайт с мультимедиаразработками. Школьникам инженерных классов, которые выбрали проекты, связанные с геодезическими работами, обычно необходимо углубленное освоение отдельных тем. Изучение геодезического инструментария, порядка работы с оборудованием требует не только дополнительного времени, но и возможности повторить и закрепить умения, полученные на практических занятиях. Обычно такие занятия проводятся во время летних инженерных школ или во время каникулярных занятий в университете. Для поддержки удаленного обучения школьники и учителя получают дистанционный доступ к цифровым образовательным ресурсам по геодезическим дисциплинам. Таким образом, одним из цифровых средств обучения в проектах является сайт по геодезии, где имеются описания многих работ, там же доступны видеоматериалы и анимированные учебные ролики [5]. При наполнении сайта учитывались запросы школьников инженерных классов и их руководителей от школы, поэтому в некоторых ресурсах добавлены примеры с более подробным объяснением порядка геодезических работ. Например, для работы по топографическим планам и картам в электронном методическом пособии добавлена вкладка с простыми примерами, рассчитанными на школьников. Для апробации контента были приглашены школьники (19 человек), которым были предложены варианты объяснения материала в электронном виде. Затем, после самостоятельного изучения материала, обучающие выполнили тестовые задания. По результатам был выбран оптимальный комплект примеров, где 83 % школь-

ников справились с заданием для студентов первого курса по работе с топографо-геодезическими материалами – апробированный комплект и был выложен на сайте. В настоящее время им пользуются студенты, а также школьники, которым в проектной работе нужно использовать планы и карты. Именно алгоритмические инструкции по оборудованию и способах его грамотного применения оказались наиболее востребованы в развитии обобщенных вычислительных навыков.

Так как проектная деятельность носила межпредметный характер, то в опытно-экспериментальной работе приняли участие учителя разных предметов с опытом организации проектов школьников. Для исследования проблемного вопроса «Как школьники приобретали инженерные навыки в проектах, кроме консультаций с Вами?» обобщены несколько опций, часть из которых иллюстрирует взаимодействие с вузом:

А: путем использования электронных образовательных ресурсов, рекомендованных руководителем проекта от школы.

Б: использование сайтов для обучающихся.

В: путем самостоятельного поиска тематических видеоресурсов.

Г: путем использования электронных образовательных ресурсов, рекомендованных руководителем проекта от организаций-партнеров.

Д: привлекая педагогов вузов-партнеров.

Е: за счет консультаций со студентами вузов-партнеров.

В опросе отражены мнения 17 учителей перечисленных образовательных учреждений (Школа 1, Школа 2, Лицей 1, Лицей 2); для ответов использовалась шкала Лайкерта (1 – никогда; 2 – редко; 3 – иногда; 4 – часто; 5 – всегда). К недостаткам можно было бы отнести небольшую выборку, однако число инженерных классов, их сравнительно недавняя организация не позволяют получить на данном этапе больший объем данных, проверенный многолетней практикой. Полученные результаты (см. табл., где заголовки А–Е соответствуют опциям ответов) можно обобщить по дихотомическому признаку: уровень активного использования (соответствие градациям 5 и 4), уровень низкого использования (3 и ниже). Таким образом, видно, что все учителя активно использовали собственные ресурсы и образовательные ресурсы школы. Также большинство рекомендовало обучающимся иные профессионально-ориентированные цифровые средства обучения (сайты вузов, видеозаписи работы оборудования), за исключением лицеев, где обучение проводилось строго в рамках собственного учебно-методического наполнения.

Ответы педагогов школ с инженерными классами по используемым образовательным ресурсам при выполнении инженерных проектов школьников

№	Образовательное учреждение	Предмет/ специализация	Стаж	А	Б	В	Г	Д	Е
1	Школа 1	Технология	30	5	3	5	4	3	2
2	Школа 1	Учебно-исследоват. работа	26	4	4	3	4	5	3
3	Школа 1	Изо, технология	32	5	5	5	5	4	3
4	Школа 1	Психология	35	5	4	4	5	5	4
5	Школа 1	История	29	5	4	4	5	5	4
6	Школа 1	География	13	5	4	4	5	4	3
7	Школа 1	Математика	7	4	4	4	4	4	2
8	Школа 1	Информатика	25	4	4	4	3	4	2
9	Школа 1	Математика	33	4	4	4	5	5	2
10	Школа 2	Биология	38	4	4	4	4	4	4
11	Школа 2	Черчение	22	4	4	4	3	3	3
12	Школа 2	Тьютор	15	4	3	3	3	4	2
13	Школа 2	Химия	23	4	4	4	1	2	1
14	Лицей 1	Тьютор	13	4	2	3	4	4	2
15	Лицей 1	Тьютор	1	5	3	4	3	3	1
16	Лицей 2	Физика	25	5	2	2	1	2	1
17	Лицей 2	Технология	37	4	2	3	1	3	1

Возвращаясь к результатам опроса, отметим, к сожалению, что участие студентов (опция Е) оказалось отражено слабо в ответах учителей всех школьных организаций, несмотря на мощный профориентационный потенциал такого взаимодействия. Педагогические вузы активнее вовлекают студентов в образовательные мероприятия со школьниками, что можно рекомендовать и инженерным вузам. Из таблицы видно, что наибольшие расхождения между уровнями использования цифровых средств обучения, предложенных вузом (опция Г), наблюдаются между школой с инженерными классами и другими типами школ, как и активности с педагогами вуза-партнера (опция Д). Дополнительно отметим, что для педагогов первого из образовательных учреждений (Школа 1) алтайским педагогическим вузом в сотрудничестве с НГАСУ (Сибстрин) проведены курсы повышения квалификации по организации проектной деятельности школьников [13], что положительно отразилось на проектной культуре школы в целом. Все инициированные проекты оказались результативными (и представлены на конкурсах разных уровней), несли технологическую инженерную направленность, затрагивали социально-гуманистические аспекты, то есть в них отражены все три компоненты стилей естественно-научного, вычислительного и междисциплинарного проектного мышления. Одним из примеров является проект по определению соответствия угла наклона пандусов с целью их доступности для лиц с ОВЗ, где представленные результаты проектирования привели к реальным изменениям в конструкциях входов в здания. Во втором образовательном учреждении (Школа 2) усилиями инициативных учителей проведены проекты с инженерной составляющей, имеющие практико-ориентированный характер, но они не были доведены до внедрения и в них в меньшей степени изучались и применялись знания инженерных технологий. Примером можно назвать проект измерения площади нестандартного школьного помещения – спортивного зала для его возможного переноса из-за ремонта; проект возобновлялся педагогом с различными группами школьников на доступном предметном материале. Поэтому в данном случае из-за отсутствия дополнительного изучения инженерных технологий наименьшее развитие получила именно конструктивно-вычислительная компонента инженерного мышления. В образовательных проектах лицеев, представленных на городских конкурсах, оказалась наиболее выраженной предметная составляющая (пример: единично собранное устройство экологического светильника); в работе над проек-

тами не всегда применялись современные технологии конструирования, а также, что не менее важно для инженерии – в части реальной практической значимости. В данном случае проектная подготовка самих педагогов-предметников могла бы стать основой в дальнейшем развитии проектного мышления и обучающихся инженерных классов лицеев.

По результатам опытно-экспериментальной работы можно предложить следующие рекомендации по использованию образовательных ресурсов региональных университетов. Для обучающихся в инженерных классах школ любых типов или получающих начальную инженерную подготовку в общеобразовательных школах и гимназиях важно систематическое как очное, так и дистанционное участие в различных мероприятиях на разных площадках, включая вузовские – с участием студенческой молодежи, что поможет не только формированию естественно-научных знаний и технологических умений, но и развитию межпредметного проектного мышления, а также более систематическому подходу к профориентации. Мероприятия должны быть вплетены в единую логику проектных образовательных событий, рассмотренных в хронотопной перспективе. Такое проектное событийное обучение должно поддерживаться адаптированными для школьников учебно-методическими ресурсами с применением цифровых средств обучения, предметной подготовкой учителей (в форме факультативов или курсов повышения квалификации), а также доступной консультационной поддержкой профильных специалистов региональных университетов. Для получения конкретных технологических умений, развития вычислительного мышления и успешного инженерного обучения в вузе школьникам необходимо углубленное изучение нескольких технологических решений профильных тем (геодезии, силовой электроники или др.).

Для учителей, руководящих школьными инженерными проектами, также востребована дополнительная подготовка по организации исследовательской и проектной деятельности смешанных форм коммуникации с тем, чтобы повысить социально-практическую значимость и результативность проектов, расширить междисциплинарную тематику проектной проблематики: подготовка может быть персонализирована на основе диагностики дефицитов компонентов инженерного мышления обучающихся. Предметная и проектно-технологическая составляющие могут быть эффективно интегрированы в программы непрерывного педагогического образования с применением распределенной проектной подготовки

и организации междисциплинарной экспертной поддержки профильных проектов [14]. Методологическое обобщение рекомендаций по разработке таких образовательных технологий является темой для более глубокого исследования [15].

Таким образом, данное исследование показало, что совершенствование проектного обучения профильным дисциплинам в инженерных классах

школах разных типов может быть достигнуто за счет разработки и использования цифровых образовательных ресурсов и цифровых средств обучения при сотрудничестве инженерных и педагогических университетов, где хотя бы один из вузов должен быть в территориальной доступности школы для проведения на его площадке образовательных мероприятий.

Список источников

1. Васильева О. Н., Коновалова Н. В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 12. С. 136–143.
2. Реализация интегративных механизмов в повышении готовности старших школьников к инженерному образованию / И. В. Янченко, Я. М. Янченко, М. А. Буреева [и др.] // Современные научноемкие технологии. 2018. № 12-1. С. 229–236.
3. Фаритов А. Т. Педагогические условия формирования инженерной компетенции обучающихся в образовательном пространстве школы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1 (54). С. 225–235.
4. Веряев А. А., Белоненко М. Г. О формировании коллективного субъекта учебной деятельности при выполнении учащимися проектной работы // Педагогическое образование на Алтае. 2016. № 1. С. 15–20.
5. Солнышкова О. В., Дудышева Е. В. Поддержка элементов элитного инженерного образования в студенческих творческих мастерских // Инженерное образование. 2016. № 19. С. 8–14.
6. Корчажкина О. М. Составляющие инженерного мышления и роль ИКТ в их формировании // Информатика и образование. 2018. № 6. С. 32–38.
7. Samad N. A., Osman K., Nayan N. A. Computational thinking through the engineering design process in chemistry education // International Journal of Educational Methodology. 2023. Vol. 9 (4). Pp. 771–785.
8. Systems thinking, design thinking, computational thinking, and critical thinking / C. Blundell, L. Cameron, M. Mukherjee, et al. // Creative Technologies Education. Routledge. 2025. July. Pp. 44–58.
9. Хеннер Е. К. Вычислительное мышление // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 18–33.
10. Веряев А. А., Дудышева Е. В. Хронотопы цифровой трансформации образования // Информатизация образования и методика электронного обучения : цифровые технологии в образовании: материалы IX Междунар. науч.-конф. Красноярск, 23–26 сентября 2025 г.: в 4 ч. / под общ. ред. Ю. В. Вайнштейн, М. В. Носкова. Красноярск: КПГУ им. В. П. Астафьева, 2025. Ч. 2. С. 81–85.
11. Хронотоп инженерно-педагогического мышления / А. В. Феоктистов, А. Г. Кислов, И. В. Шапко, В. Е. Городилов // Высшее образование в России. 2023. № 32 (7). С. 135–156.
12. Dudysheva E. V., Shiling G. S., Zakharov P. V. University students interdisciplinary training of educational resources design for computer modeling in school engineering learning // 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). 2024. April. Pp. 1–6.
13. Дудышева Е. В., Солнышкова О. В. Организация проектной работы обучающихся инженерных классов сельских школ при поддержке педагогических и инженерных университетов // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 57 (42). С. 32–34.
14. Дудышева Е. В. Полипрофессионализация подготовки как фактор становления профессионала в педагогическом образовании // Гуманизация образования. 2023. № 3. С. 114–131.
15. Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования / Е. В. Андриенко, А. А. Веряев, А. Н. Дахин [и др.]. Барнаул: АлтГПУ, 2023. 218 с.

Статья поступила в редакцию 30.09.2025; одобрена после рецензирования 22.10.2025; принята к публикации 23.10.2025.

The article was submitted 30.09.2025; approved after reviewing 22.10.2025; accepted for publication 23.10.2025.

Наталья Владимировна Кошман

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, n.koshman@mail.ru

Вадим Дмитриевич Криворотов

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, vkrovorotovv@list.ru

Александра Тимофеевна Черных

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, alsufevaaleksandra@yandex.ru

РОССИЙСКИЙ ПРОЕКТ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» КАК МЕХАНИЗМ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлено исследование, которое отражает результаты уже полученного практического опыта реализации проекта Минпросвещения России «Разговоры о важном», определены возможности влияния проекта на формирование готовности к социальной вовлеченности обучающихся. Важной частью исследования является изучение оценки методической обеспеченности этого процесса педагогами в различных регионах РФ, а также выявление трудностей при реализации проекта «Разговоры о важном» на современном этапе.

Ключевые слова: социальная вовлеченность; разговоры о важном; обучающиеся; социальная активность; общеобразовательные организации.

Natalia V. Koshman

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, n.koshman@mail.ru

Vadim D. Krivorotov

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, vkrovorotovv@list.ru

Alexandra T. Chernykh

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, aleksandraalsufeva@yandex.ru

THE RUSSIAN PROJECT “CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS” AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS’ ABILITY TO ENGAGE SOCIALLY

Abstract. The article presents a study based on the practical experience already gained in implementing the project “Conversations about Important Things” developed by Ministry of Education of Russia. The study identifies the project’s potential influence on developing social engagement ability in students. A significant part of the research focuses on teachers’ assessment of the methodological support for this process in various regions of the Russian Federation, as well as the difficulties encountered in implementing “Conversations about Important Things” at the present stage.

Keywords: social engagement; Conversations about Important Things; students; social activity; general education institutions.

Сосредоточение внимания на человеческом потенциале как основном ресурсе преодоления экономических и социальных вызовов влечет за собой переосмысление и усиление значимости социальной вовлеченности обучающихся. Социальная вовлеченность – это степень активного участия человека в общественной жизни, направленная на улучшение качества жизни общества. Социальную вовлеченность необходимо формировать в период активного социального взросления, особая роль в этом процессе отводится общеобразовательным организациям. Во ФГОС среднего общего образования отмечена необходимость «развития личности, ее способностей, формирования и удовлетворения социально значимых интересов и потребностей» [1]. В современном обществе проблема вовлеченности становится одной из приоритетных и привлекает все больше внимания ученых, исследу-

ющих ее теоретические аспекты, и практиков с точки зрения применения механизмов вовлеченности как фактора повышения эффективности педагогической деятельности и качества образования (Е. В. Павлова, О. М. Краснорядцева, Э. А. Щеглова) [2].

Проблему вовлеченности исследовали такие отечественные и зарубежные авторы, как А. Астин, К. А. Вилкова, Р. А. Долженко, О. М. Краснорядцева, Н. Г. Малошонок, Э. Паскарелла, Е. В. Павлова, Р. Пэйс, В. Тинто, Э. А. Щеглова. Понятие «вовлеченность» представлено в психологии, педагогике, менеджменте и социологии. Широкое распространение этот термин получил в сфере управления персоналом. Одним из первых ученых, кто использовал понятие «вовлеченность», был Уильям Кан (William Kahn), который рассматривал вовлеченность персонала как реализацию личного потенциала сотрудника в процессе выполнения его

трудовой роли, а также как степень его физического, когнитивного и эмоционального самовыражения в процессе трудовой деятельности [2, р. 692]. У. Кан считал, что исследователи уделяют меньше внимания тому, как люди занимают роли в разной степени – насколько полно они психологически присутствуют в определенные моменты исполнения ролей [3, р. 692]. В образовании одним из первых ученых, кто исследовал проблему вовлеченности, был А. Астин (A. Astin). Автор обозначал студенческую вовлеченность (student involvement) как «совокупность временных ресурсов и умственных усилий, затрачиваемых студентами на приобретение академического опыта» [4, р. 518].

Мы рассматриваем социальную вовлеченность как результат вовлечения в социальную активность, который выражается в совокупности временных ресурсов и усилий, затрачиваемых обучающимися на преобразование общественной жизни, а также в осознанности, удовлетворенности и ощущении значимости выбора данной деятельности. Главное отличие социальной активности от социальной вовлеченности заключается в том, что первое – это факт действия, в то время как второе – качество участия и глубина погруженности в процесс. Существующие исследования механизмов и содержания социальной вовлеченности позволяют предположить, что необходима предварительная подготовка обучающихся к данному состоянию и поведению. То есть изначально требуется формирование социальной активности – «как частного случая инициативного воздействия социальных субъектов на окружающую социальную среду, как действий, направленных на изменение и преобразование социальных объектов, в результате которых происходит изменение самой личности и всей социальной ситуации» [5, с. 382]. Именно социальная активность впоследствии позволит сформировать социальную вовлеченность обучающихся.

Одним из методов формирования такой готовности могут стать «Разговоры о важном». Это относительно новый проект, который с 5 сентября 2022 года реализуется во всех школах и колледжах страны как цикл внеурочных занятий. Педагоги в различных регионах РФ активно включены в реализацию данного проекта. Основные темы связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России. Согласно государственному и социальному заказу, предмет занятий направлен на «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и воспитание патриотизма подрастающего поколения [6]. Роль педагога заключается в том, чтобы, используя жизненный опыт и предлагая проверенные факты, помочь

подростку развить навыки критического мышления: анализировать, сравнивать, делать осознанный выбор и находить свою роль в общественных процессах. Мы полагаем, что «Разговоры о важном» могут способствовать развитию готовности к социальной вовлеченности обучающихся, будут помогать не воспринимать выполняемую деятельность «как нечто чуждое и незначимое». Именно с целью обобщения уже полученного практического опыта, определения возможностей влияния проекта «Разговоры о важном» на формирование готовности к социальной вовлеченности обучающихся проводится данное исследование.

В опросе приняло участие 412 педагогов, проживающих в различных регионах Российской Федерации (рис. 1). Анализ педагогического стажа респондентов показал, что 58,3 % (240 человек) имеют стаж более 20 лет, 11–20 лет – 19,4 % (80 человек); 6–10 лет – 10,2 % (42 человека); 0–5 лет – 12,1 % (50 человек). Большая часть участников опроса – 72,8 % (около 300 человек) – являются работниками основного общего образования; 14,6 % (60 человек) – представители начального общего образования; 8,5 % (35 человек) – представители среднего общего образования; 2,4 % (10 человек) – представители высшего образования; 1,7 % (7 человек) – представители среднего профессионального образования.

Говоря о должности участников, то 85,7 % (353 человек) являются учителями-предметниками и классными руководителями; 6 % (25 человек) – советники директоров по воспитанию и заместили директоров по воспитательной работе; 3,9 % (16 человек) – представители системы высшего образования; 3,1 % (13 человек) являются школьными педагогами-организаторами; 1,2 % (5 человек) – директора школ. Целевая выборка является качественно представительной для целей анализа, но не является статистически репрезентативной в отношении генеральной совокупности.

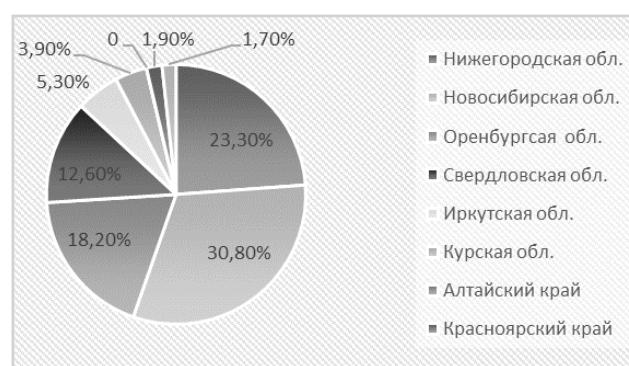


Рис. 1. Количество педагогов РФ, участвующих в опросе, распределение по регионам

На вопрос о роли педагога в проведении «Разговоров о важном» были получены следующие ответы: «ведущий» – 51,2 % (211 человек), «модератор» – 24,5 % (97 человек), «собеседник» – 61,9 % (255 человек), «консультант» – 18 % (74 человек), «наставник» – 56 % (230 человек).

Таким образом, можно отметить, что первые три места занимают позиции «собеседник», «наставник» и «ведущий», это свидетельствует о том, что педагоги стремятся занимать ведущую позицию при организации и проведении «Разговоров о важном», планируют влиять на содержание и отбор информации, выбор формы проведения разговоров. Роль педагога в формировании готовности обучающихся к социальной вовлеченности в рамках проекта «Разговоры о важном» является системообразующей. Важно, что сами учителя отмечают необходимость занимать роль собеседника и наставника в реализации проекта, который делится опытом, поддерживает мысли ребенка или, наоборот, не соглашается с ними. Как отмечает учитель: «Во время таких диалогов мы отрабатываем навык выступлений на публику, учимся рассуждать, находить компромисс с оппонентом».

Одной из задач проводимого опроса было выявление понимания того, какой смысл педагоги вкладывают в понятие «социальная вовлеченность обучающихся». Для этого был задан открытый вопрос: «Как вы понимаете, что такое «социальная вовлеченность обучающихся»?» Наиболее популярными ответами стали следующие: «участие в жизни общества» (около 42 %). Свое понимание педагоги выразили в следующих тезисах: «это активное участие людей в жизни общества», «взаимодействие между собой», а также «участие человека в социуме», «активность в социальной жизни»; вторым по частоте упоминания ответом является «уровень активности в социальных сферах» (около 31 %). Этот показатель педагоги объясняют как «степень участия человека в сообществе или социуме» и «уровень вовлеченности в социально значимые проекты».

Среди ключевых аспектов социальной вовлеченности респонденты выделяют деятельностный компонент, то есть ставят на первое место конкретные действия субъекта. В качестве примеров, иллюстрирующих деятельностный компонент, респонденты отмечают волонтерство, организацию мероприятий, защиту интересов сообщества, участие в местных выборах и активную гражданскую пози-

цию, взаимодействие со сверстниками, участие обучающихся в различных мероприятиях, «Разговоры о важном», участие ребенка в жизни школы и общества, взаимодействие ученика с преподавателем и другими учениками, формирование позитивной жизненной позиции и взаимоотношений.

Наиболее содержательными ответами, на наш взгляд, являются следующие:

1. «Социальная вовлеченность обучающихся – это активное участие школьников в жизни общества, направленное на решение социальных проблем через волонтерство, общественные инициативы и культурные мероприятия».

2. «Это когда ученик не просто присутствует на уроке, а включается в обсуждение важных тем, предлагает решения для местных проблем».

3. «Создание среды, где каждый чувствует свою значимость: от помощи однокласснику до участия в городских программах».

4. «Социальная вовлеченность – это диалог в социальных сетях, где школы и ученики совместно продвигают полезные идеи».

Можно сделать вывод, что педагоги демонстрируют практико-ориентированное понимание социальной вовлеченности, в правильном направлении отражают суть понятия, но сделан акцент на внешнюю активность (более 60 % ответов).

Изучая форматы работы, которые респонденты чаще всего используют в своей деятельности, нами был предложен вопрос: «Какой формат организации «Разговоров о важном» вы используете чаще всего?» Вопрос был с готовыми вариантами ответов. Данные представлены на рис. 2.

Наиболее популярным форматом стала «беседа» – 78,5 % (324 человека), следующими предпочтаемыми форматами стали «презентация» и «просмотр фильма с последующим обсуждением» – 63,1 % (260 человек), далее – «проблемная дискуссия» – 42,7 % (176 человек). Почти четверть опрошенных активно используют такие формы, как «встреча со значимым взрослым» – 21,6 % (89 человек) и «мозговой штурм» – 21 % (87 человек). Чуть менее популярным стал ответ «творческая мастерская» – 17,5 % (72 человека), около трети опрошенных используют формат «коммуникативных/деловых/организационно-деятельностных игр» – 30 % (123 человека). Наименее популярный формат, отмеченный респондентами, – это «TED-конференции». Его отметили 2 % (8 человек) опрошенных.

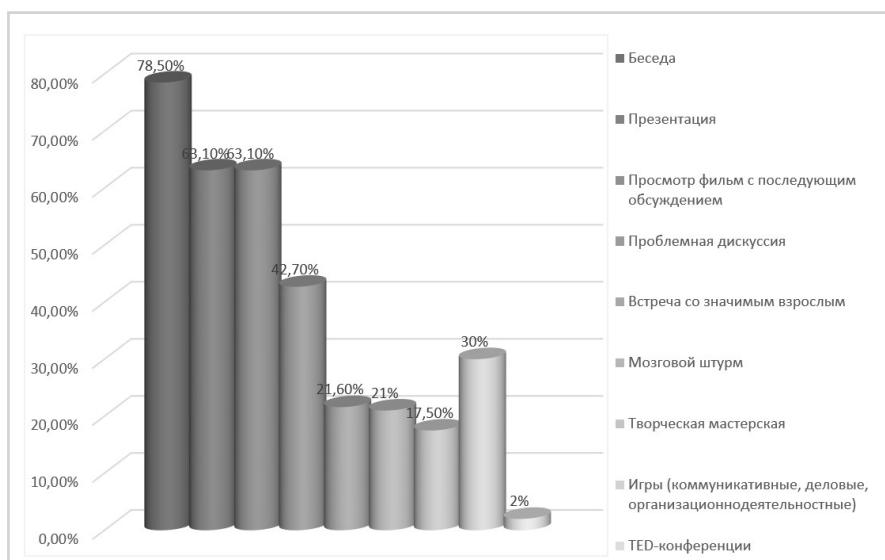


Рис. 2. Форматы «Разговоров о важном», используемые педагогами

Также участникам опроса было предложено оценить качество предлагаемых методических материалов по 5-балльной шкале, исходя из полученных данных, средним показателем стала отметка 4,65, что свидетельствует о высокой степени представляемых материалов.

При ответе на вопрос «Какие дополнительные источники вы используете для подготовки «Разговоров о важном»?» были получены следующие результаты.

1. Открытые источники в Интернете – 60 % (243 человека).
2. Методические издания – 32,8 % (135 человек).
3. Собственные разработки – 28,2 % (116 человек).
4. Интервью с гостем – 26,5 % (109 человек).
5. Открытые источники, социальные сети – 22,3 % (92 человека).
6. Разработки коллег – 15 % (62 человека).
7. Не используют – 10,5 % (43 человека).
8. Аутентичные источники – 4,4 % (18 человек).

Первые места в качестве источников информации занимают открытые источники в Интернете, методические издания и собственные разработки. Также популярным источником остается интервью с гостем, с выпускниками школы, с известными людьми. В качестве дополнительных источников указаны материалы из творческой лаборатории учителя, произведения советских и российских поэтов и писателей, рабочие листы, региональные медиа, примеры, связанные с жизненными ситуациями. Некоторые из авторов отмечают важность возможности для учеников высказать собственные мысли. Вместе с вышеперечисленными источниками используются также задания по темам в ВК «Разговоры о важном»,

литературные художественные произведения, фильмы и мультфильмы, спектакли; материалы платформы «ИНФОУРОК»; книги, журналы, картинки, МайКвиз, краеведческий материал. Таким образом, мы можем отметить достаточно большое разнообразие источников информации для педагогов, что позволяет предположить наличие неформального подхода к подготовке данных занятий у большинства опрошенных респондентов.

Отвечая на вопрос «Какие темы наиболее интересны для школьников/студентов?», респонденты продемонстрировали большое разнообразие ответов: «Историческое прошлое страны», «Великая Отечественная война», «Гражданское и патриотическое воспитание», «Достижения современной науки», «Спорт и культурная деятельность», «Волонтерство», «Экология», «Предпринимательство», «Арктика – территория развития», «Искусственный интеллект и человек», «Знаменитые люди России» и др. Анализируя полученные результаты, мы отмечаем интерес обучающихся, прежде всего к темам, связанным с историей страны, современной отечественной культурой; местом, которое Россия занимает в современном мире; к достижениям науки и техники, развитию искусственного интеллекта. Следующий блок, который также был отмечен обучающимися как наиболее интересный для них, – это темы, связанные с проявлением активной жизненной позиции, справедливостью, долгом, честью. И наконец, третий блок, вызвавший наибольший интерес, – это темы, раскрывающие вопросы взаимоотношений между сверстниками, особенности конфликтного поведения, темы любви и дружбы.

Вместе с тем ряд респондентов отмечает, что для начальных классов предложено недоста-

точное количество интересных тем, а также то, что «разные темы волнуют разные группы детей, большую роль играет подача содержания». Личность педагога является ключевым фактором становления социальной вовлеченности, педагог способен создавать эмоциональную связь, превращая абстрактные «социальные проблемы» в личностно значимые истории.

Выявляя сложности, возникающие у педагогов при подготовке «Разговоров о важном», мы получили следующие результаты:

1) включение обучающихся в подготовку разговора – 36,6 % (185 человек);

- 2) выбор формата разговора – 18,8 % (95 человек);
- 3) нежелание/неготовность родителей быть партнерами в это проекте – 17,6 % (89 человек);
- 4) выбор подходящего содержания для разговора – 11,1 % (56 человек);
- 5) поиск аутентичных материалов – 7,5 % (38 человек);
- 6) определение ключевой идеи разговора – 5,1 % (26 человек);
- 7) нежелание коллег в этот же день или далее на этой неделе развивать идею «Разговора о важном» – 3,2 % (16 человек). Наглядно результаты данного вопроса представлены на рис. 3.



Рис. 3. Сложности, возникающие в подготовке «Разговоров о важном»

Таким образом, в качестве наиболее сложных моментов можно выделить включенность обучающихся в подготовку проекта (это отметили более 36 % респондентов), выбор формы проведения и отсутствие поддержки со стороны родителей (чуть больше 20 % опрошенных), 11 % опрошенных затрудняются с выбором под-

ходящего содержания. Продолжая тему о сложностях в процессе подготовки к «Разговорам о важном», мы проанализировали, какая часть в подготовке и проведении разговоров кажется педагогам наиболее сложной. Полученные данные представлены нами в виде гистограммы на рис. 4.

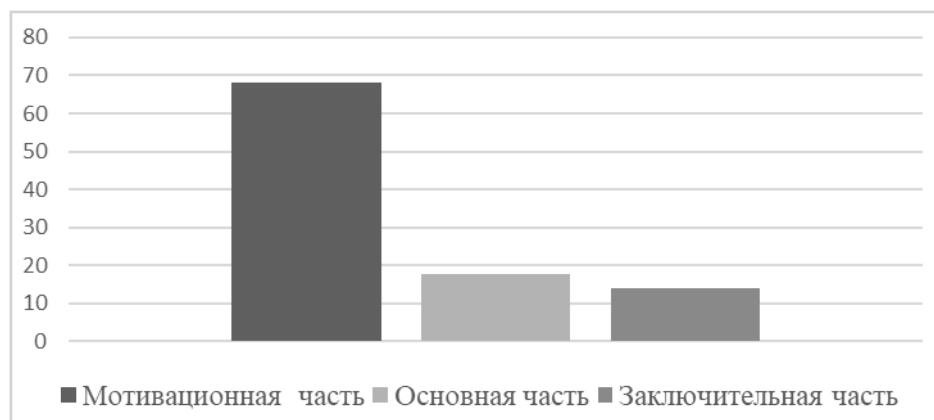


Рис. 4. Наиболее сложная часть в подготовке и проведении «Разговоров о важном»

Анализ ответов респондентов на вопрос, какая часть в проекте «Разговоры о важном» кажется наиболее сложной, показывает, что таковой является мотивационная составляющая проекта. Основная и заключительная части вызывают сложности примерно у одинакового числа опрошенных, и их вес значительно меньше первой.

Это позволяет нам предположить, что именно желанием вовлечь обучающихся, сформировать у них активную позицию в проекте объясняется многообразие форм проведения, тщательный подход и частичная неудовлетворенность предлагаемым содержанием, желание педагогов использовать как можно больше дополнительных источников и собственных методических разработок для подготовки проекта.

Отвечая на вопрос, организована ли обратная связь с обучающимися о содержании «Разговоров о важном», почти 70 % респондентов отмечают, что обратная связь – обязательная составляющая деятельности педагога. Почти 30 % учитывают мнение обучающихся периодически, ориентируясь на значимость темы или проблемы. И лишь небольшой (3 %) процент респондентов считает, что в этом проекте мнение обучающихся не имеет значения (рис. 5).

Анализируя реакцию обучающихся, с которой чаще всего сталкиваются педагоги, мы видим, что чаще всего это интерес или активное участие. Пассивную и негативную позицию занимают лишь около 14 % обучающихся (рис. 6).

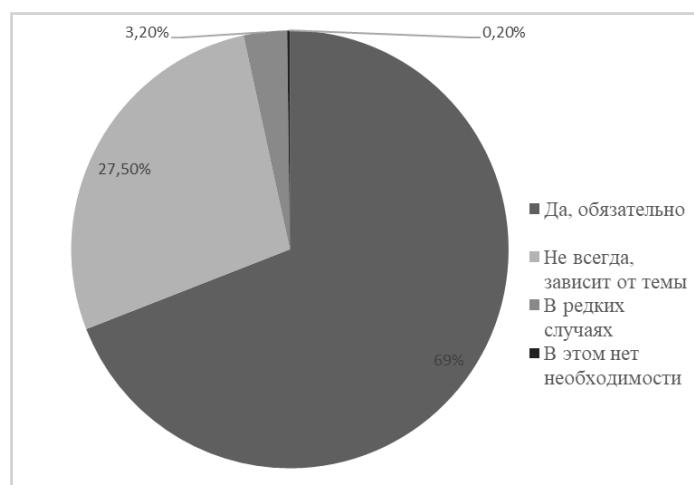


Рис. 5. Организация «обратной связи» по результатам проведения «Разговоров о важном»

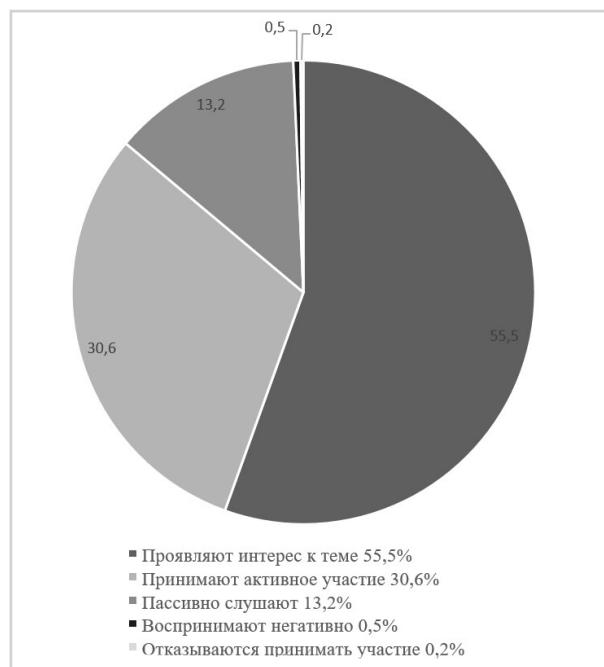


Рис. 6. Наиболее частая реакция обучающихся на проект «Разговоры о важном»

Это позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев педагогам удается выбрать правильный формат и грамотно подобрать содержание, соответствующее возрасту и интересам обучающихся.

Анализ ответов, влияют ли, по мнению педагогов, «Разговоры о важном» на процесс социальной активности, показал, что большинство ответов – «часто» и «иногда». Совсем маленький процент (2 %) ответов «никогда». Результаты представлены на рис. 7.

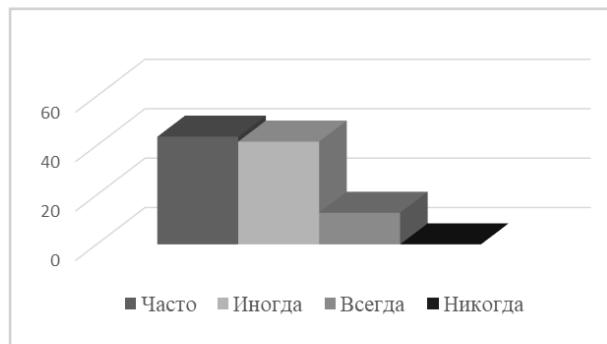


Рис. 7. Результаты диагностики готовности обучающихся проявить социальную активность после проведения «Разговоров о важном»

Таким образом мы можем сделать вывод, что целенаправленный, продуманный подход к организации «Разговоров о важном» вызывает отклик обучающихся, а также желание реализовать появившиеся идеи и мысли.

Рассматривая место, которое занимает проект «Разговоры о важном» в учебном процессе, большинство педагогов видят его как компонент внеурочной деятельности. Лишь чуть больше 23 % педагогов считают, что проект может стать компонентом учебного процесса. Такая позиция педагогов позволяет сделать предположение о том,

что большинство респондентов рассматривают «Разговоры о важном» как возможность неформального взаимодействия с обучающимися, что может повысить степень влияния на них.

Отвечая на вопрос, насколько изменился уровень готовности к социальной вовлеченности после участия обучающихся в проекте «Разговоры о важном», более 40 % педагогов отмечают увеличение такой готовности, 17,6 % полагают, что готовность увеличилась незначительно, около 10 % педагогов считают, что готовность практически не изменилась, 17,6 % затруднились ответить на этот вопрос.



Рис. 8. Уровень готовности к социальной вовлеченности обучающихся после проведения «Разговоров о важном»

Возможно, это связано с тем, что не все педагоги диагностируют результаты, осуществляют обратную связь, что не позволяет им видеть изменения, происходящие с обучающимися.

Из 412 педагогов, принявших участие в опросе, на открытый вопрос «Какие темы из проведенных «Разговоров о важном» в 2024/25 учебном году наиболее способствовали формированию готовности к социальной вовлеченности обучающихся?» было получено 208 ответов, что составляет 50,5 % от общего числа опрошенных. Наряду с общими темами были выделены и конкретные, которые, по мнению педагогов, оказали наибольшее влияние на обучающихся.

Значимость тем (по степени их влияния на формирование социальной активности) распределилась следующим образом:

- 1) темы, связанные с изучением и проявлением патриотизма – 25 %;
- 2) все, многие темы – 12,5 %;
- 3) темы, связанные с волонтерством – 10 %;
- 4) темы, посвященные изучению современных ценностей, успеху, – 9,1 %;
- 5) «Миссия – Милосердие» – 8,7 %;
- 6) «Жизнь в движении» – 8,2 %;
- 7) темы, посвященные научным достижениям – 6,7 %; спортивным достижениям – 4,8 %; экологическим проблемам – 2,4 %.

Проведенное исследование среди педагогов из разных регионов РФ, включенных в процесс подготовки и проведения «Разговоров о важном», позволяет сделать выводы, что «Разговоры о важном» в сегодняшней ситуации стали для педагогов формой активизации готовности к социальной вовлеченности обучающихся. Несомненно, положительным фактом является информация о том, какие темы проекта были отмечены педагогами

как наиболее популярные. Это темы, связанные с патриотизмом и гражданским воспитанием, с вопросами нравственности, исторического просвещения и событий в России и мире. Отмеченные темы оказывают серьезное влияние как на формирование мировоззрения подрастающего поколения, так и на формирование их готовности к активной реализации своей жизненной позиции, что, в свою очередь, повышает возможности их дальнейшей социальной вовлеченности.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что большинство педагогов выступает за единство требований к организации и проведению «Разговоров о важном», оставляя ведущую роль за собой. При подготовке к занятиям большинство респондентов предпочитает использовать методические разработки из официальных федеральных источников. Оценивая качество предлагаемых материалов, мы получили средний балл 4,65, что подтверждает высокую оценку педагогами их содержания. Большинство опрошенных отмечает достаточность представленных ресурсов. Это позволяет предположить, что на данном этапе методическая поддержка требуется в основном в вопросах грамотной подачи материала, в то время как содержательное наполнение находится на должном уровне. В качестве наиболее сложных моментов при реализации «Разговоров о важном» педагоги выделили включенность обучающихся в подготовку проекта, выбор формы проведения, отсутствие поддержки со стороны родителей и подбор подходящего содержания. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятия «социальная вовлеченность». Результаты исследования могут способствовать развитию курса «Разговоры о важном».

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 11.12.2020) // КонсультантПлюс: сайт. URL: clck.ru/3NVnpD (дата обращения: 05.08.2025).
2. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Щеглова Э. А. Ценностно-смыслоное измерение состояния вовлеченности: опыт эмпирического исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 3. С. 691–704.
3. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33, № 4. P. 692–724.
4. Astin A. W. Student Involvement: A Development Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 40. P. 518–529.
5. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 4. С. 379–394.
6. Разговоры о важном. Сервис для классных руководителей: [сайт]. URL: <https://разговорыо важном.рф/> (дата обращения: 05.08.2025).

Статья поступила в редакцию 06.08.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 06.08.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Ксения Владимировна Мукина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, 2174130@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы технологий визуализации; обозначены риски активного внедрения визуальных образов, не всегда отвечающие возрастным нормам дошкольного детства. Описываются новые технологии визуализации, которые не только трансформируют ее традиционные методы, но и детерминируют новые возможности в области речевого развития детей дошкольного возраста, что позволяет детям активно взаимодействовать с визуальным контентом и способствует развитию их речи.

Ключевые слова: визуализация; визуальные технологии; визуальный контент; наглядность; речевое развитие.

Ksenia V. Mukina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, 2174130@mail.ru

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN WORKING WITH PRESCHOOL TEACHERS

Abstract. This article reveals issues related to the use of visualization technologies in preschool education. It addresses the risks associated with the active introduction of visual imagery that may not align with the developmental norms of early childhood. The article describes new visualization technologies that not only transform traditional approaches but also open up new opportunities for developing preschool children's speech. These technologies enable children to engage actively with visual content, thereby supporting their speech development.

Keywords: visualization; visual technologies; visual content; visual aids; speech development.

С ростом применения интерактивных технологий в различных областях и дисциплинах педагогика как наука не осталась в стороне. Включение современных технологий в структуру занятия для обогащения наглядных образов позволяет педагогам привлечь внимание детей, сделать процесс воспитания и обучения интересным и динамичным, но при этом не всегда продуктивным. Стремительное развитие визуальных технологий идет в значительном отрыве от соответствующих педагогических средств визуализации. Выявляется острое противоречие, характеризующееся наличием, с одной стороны, исторически сложившегося педагогического опыта использования визуализирующих средств обучения, с другой – недостаточностью дидактической базы визуализации для решения образовательных задач в условиях возрастаивания влияния визуального информационного канала [1, с. 5]. Яркая анимационная картинка или предмет, привлекающие внимание ребенка и вызывающие его восторг, ограничиваются их демонстрацией и не всегда подкрепляются глубоким обсуждением увиденного. Отсутствие описательных, сравнительных характеристик в процессе визуализации демонстрационных материалов ограничивает речевую активность уже на дошкольном уровне развития.

Одним из первых принципов видимого обучения разработал немецкий педагог, философ и теолог, основатель научной педагогики Ян Амос

Коменский (1592–1670). Его произведение «Мир чувственных вещей в картинках» легло в основу визуальной педагогики и оказало огромное влияние на ее развитие.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) – выдающийся швейцарский педагог и реформатор образования, в одном из главных педагогических трудов «Как Гертруда учит своих детей» писал, что обучение должно опираться на непосредственное восприятие и практическую деятельность.

Работы швейцарского психолога, педагога и философа Жана Пиаже (1896–1980) оказали огромное влияние на психологию, педагогику и философию. Он разработал теорию когнитивного развития, где утверждал, что дети проходят несколько стадий познавательного развития, на каждой из них способности к мышлению и восприятию мира меняются.

Значительный вклад в изучение роли наглядности в дошкольном обучении внесли российские педагоги К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, Д. Б. Эльконин, Т. И. Осокина, Л. А. Венгер, которые доказали, что обучение должно быть максимально визуальным, интерактивным и соответствовать возрастным особенностям детей.

О связи визуальных образов и закономерностях развития речи в своих исследованиях говорили А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Ф. А. Сохин, Н. И. Жинкин и др.

Концепцию информатизации образования предложили Р. Ф. Абдеев, Я. А. Ваграменко, Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, М. П. Лапчик, Е. И. Машбиц, В. И. Монахов и др.

Вопросам развития методологии, теории и практики информатизации образования в условиях массовой коммуникации и глобализации современного общества посвящены исследования Я. А. Ваграменко, О. А. Козлова, К. К. Колина, А. Ю. Кравцовой, А. А. Кузнецова, М. П. Лапчика, Л. П. Мартиросян, С. В. Панюковой, И. В. Соколовой, И. В. Роберт. Эти исследователи, как и многие другие, сделали важные открытия в данной области педагогики, показав тем самым, как визуальные материалы влияют на восприятие, обучение и развитие детей. Они помогли разработать эффективные педагогические стратегии и

технологии, влияющие в том числе и на развитие речи. В конце XX века в систему образования на государственном уровне стали активно внедряться информационные и коммуникационные технологии (ИКТ-технологии), под которыми подразумевалось использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, т. е. всего того, что помогало представлять широкие возможности для познавательного развития детей [2].

Анализ проведенных исследований позволил разделить визуальные средства на четыре вида наглядности, которые способствуют лучшему обучению и пониманию материала детьми разного возраста. Ниже (табл. 1) представлены виды наглядности, средства, используемые в процессе воспитательно-образовательной деятельности.

Таблица 1

Виды наглядности и средства, используемые в процессе воспитательно-образовательной деятельности

Наглядность	Средства	Деятельность
Предметная	Реальные объекты (игрушки, природные материалы, посуда, мебель, одежда)	Позволяет в группах раннего и младшего (1–3 года) дошкольного возраста формировать сенсорные эталоны, развивать тактильные ощущения, восприятие, изучать свойства предметов
Изобразительная	Картинки, иллюстрации, репродукции, фотографии, слайды	Используется в разных (от 1 года до 7 лет) возрастных группах для формирования представлений о предметах, явлениях и событиях, которые нельзя увидеть в реальности; знакомства с названиями предметов, а также развития умений составлять описательные и сравнительные характеристики предметов (объектов) – формирования связной речи
Динамическая	Мультифильмы, видеоролики, театрализованные постановки, дидактические игры с движущимися элементами	Позволяет наглядно демонстрировать в возрастных группах от 3 до 7 лет процессы взаимоотношений, поступков, явлений природы и последовательность действий
Символическая	Модели, схемы, пиктограммы, карты	Используется в подготовительных к школе (6–7 лет) группах для развития абстрактного мышления

Данная таблица позволила систематизировать набор средств по видам наглядности, позволяющих решать задачи воспитательно-образовательной деятельности на разных возрастных этапах. Данная систематизация материала может быть использована педагогами образовательных организаций для проведения внутреннего анализа средств наглядности, постановки цели и решения образовательных задач, а также определения преобладающего вида визуализации в их работе.

В 2024 году нами был проведен опрос, в котором приняли участие 47 педагогов в возрасте от 24 до 62 лет. Это педагоги дошкольного образования, педагоги дополнительного образования, коррекционные педагоги (логопеды) из г. Новосибирска (МАДОУ № 70 «Солнечный городок»), г. Балашихи Московской области (частный детский центр «Совята»).

Целью опроса стало выявление педагогических предпочтений при выборе наглядных средств, которые педагоги используют в процессе чтения, обсуждения, пересказа, заучивания стихотворений или таких технологий, как «Говорящая стена», ТРИЗ и т. д. Все представленные в таблице 1 средства знакомы педагогам и используются в педагогическом процессе, при этом большинство педагогов в настоящее время отдают предпочтение интерактивным и мультимедийным способам наглядности. Также педагогам было предложено провести анализ наглядных средств, которые регулярно используются ими на занятиях, направленных на реализацию воспитательных и образовательных задач речевого развития ребенка. Ниже (рис. 1) представлены результаты проведенного опроса.

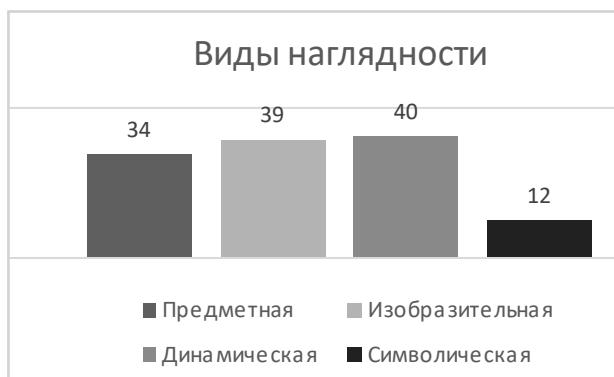


Рис. 1. Виды наглядности

Анализ ответов педагогов показал, что при подготовке к занятию 72 % педагогов используют предметную наглядность, 83 % – изобразительную, 85 % включают в занятие динамичную наглядность. Таким образом, большинство педагогов отдают предпочтение изобразительной и динамической наглядности и регулярно используют визуальные средства в воспитательно-образовательном процессе. Предметная наглядность оказалась на третьем месте. Это объясняется в первую очередь тем, что в опросе принимали участие воспитатели, работающие с детьми раннего (1–3 года) и младшего (3–4 года) возраста, во-вторых,

в численном соотношении они составили не более 10 % от всех участвующих в опросе педагогов. Символическую наглядность, в силу ее малой информативности и доступности визуального восприятия ребенком, используют всего 25 %, как правило, это логопеды и воспитатели подготовительных групп.

В ходе опроса педагоги единогласно отметили, что современные возможности визуальных средств значительно сокращают время при подготовке к занятию, позволяют поддерживать интерес детей в процессе взаимодействия.

Использование визуального ряда в виде фрагментов мультфильмов, фотографий или изображений из Интернета с легкостью привлекает внимание дошкольников, но в процессе обсуждения того или иного сюжета у большинства детей возникают трудности в высказывании своих мыслей, отмечается бедность словарного запаса.

Данный вывод позволил нам продолжить исследование и предложить педагогам выполнить четыре задания с использованием предметной, изобразительной и динамической (без звука) наглядности. Рассмотрим более подробно каждое задание.

Первое задание: выполнить связное подробное описание 4 предложенных предметов с опорой на таблицу 2.

Таблица 2

Опорная таблица характеристик предметов

Предмет				
Цвет				
Материал				
Форма				
Размер				
Части				
Запах				
Вкус				
Отличительный признак (не менее трех)				

Второе задание: выполнить описание иллюстрации к книге «Рассказы о природе для детей» (с. 18) и сравнить с художественным текстом автора Г. Скребицкого.

Третье задание: посмотреть без звука фрагмент мультфильма «Сказка о рыбаке и рыбке» по мотивам произведения А. С. Пушкина (хронометраж с 13:00 по 13:20 мин.), записать своими словами, что увидел старик, и сравнить свое описание с озвученной версией фрагмента.

Регламент выполнения каждого задания – 10 минут.

По результатам анализа выполнения первых трех заданий был сделан вывод, что описание предметов у большинства педагогов не вызвало особого затруднения.

С первым заданием справились 82 % педагогов, со вторым – 14 %, с третьим – 12 %.

При этом ответы педагогов отмечаются бедностью речи, грамматическими, речевыми и стилистическими ошибками; неумением подобрать в своих описаниях слова-синонимы. В описаниях употребляются слова-паразиты (типа, вот, как-то так, короче), встречаются неправильное произне-

сение (ударение) слов и произношение, тавтология, плеоназмы.

Согласно требованиям профессионального стандарта педагога дошкольного образования в его трудовые действия входит «педагогическое обеспечение речевого развития воспитанников», а трудовыми умениями являются умение «применять современные формы и методы речевого развития, осуществлять ознакомление воспитанников с детской литературой, читать им детскую литературу, формировать у них интерес к чтению, общаться с детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, устанавливать эмоциональный контакт с детьми...» [3, с. 7].

Речь взрослого является не просто образцом для подражания, как и многие другие его действия, но и визуализирующими образом красоты и богатства правильной речи.

Обогащение речи дошкольника происходит в процессе взаимодействия со взрослым не только благодаря его умению привлечь ребенка к диалогу, но и эмоциональному посылу, интонации, тембру, педагогическому мастерству слова.

Проведенный анализ лексического запаса педагогов-дошкольников позволил сделать вывод о необходимости повышения грамотности их речи – устной и письменной. Одним из способов обогащения словарного запаса является работа со словарями.

Приведем некоторые примеры обогащения словарного запаса педагогов. Всем участникам проведенного опроса было предложено, разделившись на три группы, обратиться к «Словарю синонимов русского языка» З. Е. Александровой и подобрать синонимы к словам «лес», «природа», «дом»; в «Большом толковом словаре» С. И. Ожегова найти толкование заданных слов.

После работы со словарями педагогам было предложено составить синквейн, где к каждому из вышеприведенных трех слов необходимо было подобрать по два глагола, три прилагательных, после этого каждую отдельную группу слов связать в предложение. Еще одним способом работы со словарями стало первичное зачитанное tolkovanie слова, которое необходимо было угадать.

В качестве рекомендаций при подготовке к занятиям с детьми педагогам было предложено выделить слова из художественных произведений, которые ранее не использовались в повседневной речи, а также дать визуальную опору данным определениям. Например, в стихотворении И. А. Бунина «Листопад» есть такие описания оттенков леса, как «лиловый», «багряный»; в русской народной загадке о дожде говорится – «долговяз».

Не понимая значения слов, речь воспринимается ребенком как фон, бессмысленный поток звуков (как иностранная речь), поэтому говорить о понимании содержания текста и тем более отгадывании загадок нет смысла, если перед этим не была проведена словарная работа. Например, в стихотворении С. Я. Маршака «Где тут Петя, где Серёжа» автор использует слово «долговязый», благодаря которому раскрывается его смысл, а изображение, иллюстрирующее данную характеристику, дает возможность соотнести слово с образом и его словесным определением.

В настоящее время для разбора значений любых незнакомых слов также можно использовать современные информационные ресурсы: Интернет, голосовые помощники, чат-боты, искусственный интеллект. Нужно отметить, что обогащение речи дошкольника происходит не только на основе объяснений незнакомых слов. Визуальная опора укрепляет связь слова и образа между собой, а впоследствии применение введенных слов, речевых оборотов, описаний должно носить системный характер.

В четвертом задании каждому педагогу – участнику опроса необходимо было подобрать разнообразные виды наглядности для визуализации одной из тем о традициях русской культуры: одежда, головные уборы, посуда, ремесло. Условием выполнения данного задания были обязательный хронометраж на поиск и подбор информации по выбранной теме и отметка о соответствии возрастной характеристике каждой единицы подобранного материала.

Анализ выполненных заданий педагогов показал, что на подбор наглядных средств для визуализации темы у педагогов уходило от 1 до 8 часов рабочего времени, при этом не все представленные материалы соответствовали возрасту дошкольника.

Выполнение данного задания позволило сделать вывод, что, несмотря на очевидную доступность, многообразие и вариативность современных форм визуализации информации, полученный результат не отражает качественный показатель данного процесса.

По результатам анализа всех заданий, задействованных в исследовании, нами были сделаны следующие выводы.

Эволюция визуальных технологий трансформировала представления о традиционных видах наглядности, что положило начало изучению влияния интерактивных мультимедийных приложений на обучение детей. Визуализация через цифровые игры и приложения стала удобным по-

мощником в развитии зрительного внимания, памяти, мышления, речи. Например, интерактивная платформа «Мерсибо», приложение «Биба Рыба», сайт Московского института коррекционной педагогики «Дефектология проф» успешно используются педагогами в работе с детьми как для подбора иллюстративного ряда, символических изображений, так и в создании собственных игр и пособий.

В настоящее время выбор компьютерных игровых программных средств для дошкольников достаточно широк, но, к сожалению, большинство игр не рассчитаны на реализацию программных задач ФОП ДО в области речевого развития [4], поэтому могут использоваться лишь частично, преимущественно с целью развития психических процессов: внимания, памяти, мышления [5, с. 134].

Современные технологии позволяют создавать и обрабатывать огромное количество данных, создавая тем самым **информационный шум**, когда визуализация становится перегруженной из-за избыточной информации. Например, использование в мультимедийной презентации одновременно нескольких анимационных или разных по стилю изображений не позволяет ребенку выделить главную задачу визуального изображения; яркость рекламных вывесок, экранных гаджетов перегружает органы зрения, повышает общую утомляемость и раздражительность, формирует неправильную позу; частая смена кадров во время использования мультимедийных средств негативно влияет на работу зрения и мозга, формирует экранную зависимость; избыточное количество игрушек и предметов вокруг ребенка воспринимается как «мусор», не привлекающий внимания, блокирует развитие игровой деятельности и в дальнейшем ролевых и сюжетных игр; слишком сложные или пестрые иллюстрации не вызывают интереса. Все это может отвлекать ребенка от главного – знакомства и познания окружающего мира.

Не всегда визуальные решения (если речь идет об инклюзивном образовании) доступны детям с ограниченными возможностями здоровья и учитывают их потребности. Например, педагогу достаточно трудно подобрать визуальные средства для ребенка с нарушением зрения, которые будут сочетать в себе изображения с высокой контрастностью и четкостью, визуальной информацией, тактильными и аудиальными стимулами (тактильные книги, игры или приложения, где сочетается использование звуковых сигналов в паре с визуальными подсказками на экране). Для детей с аутизмом необходима единая система коммуникативных карточек, чтобы помочь им выражать потребности и эмоции посредством изображе-

ний: цветового кодирования, структурирования информации, наглядных планов и расписания.

Следующей проблемой является **этическая визуализация**, которая должна учитывать возрастные особенности восприятия и эмоциональной сферы дошкольников, способствовать развитию эмпатии, уважения к другим и способности различать правильное и неправильное.

В последнее время в качестве игрушки или персонажа, сопровождающих ребенка в анимированных играх, можно встретить монстров, неестественных животных, с осколом или героями, характер которых отражает демонстрацию силы и агрессии, а не защиту и доблесть. Незрелость эмоционально-волевой сферы не позволяет ребенку дать правильную характеристику подобных персонажей и их действий.

Использование сюжетов и образов, отражающих дружбу, взаимопомощь, честность, уважение и заботу, которые помогают формировать положительные моральные качества, стали непопулярны в дошкольной среде. Тогда как изображения, вызывающие страх, агрессию или отрицательные эмоции, к сожалению, стали актуальны. Специально подобранные визуальные средства, которые направлены на формирование у детей базовых моральных ценностей и норм поведения, необходимо развивать через доступные и понятные образы.

Эмоциональное восприятие визуального материала может вызывать у ребенка разнообразные переживания, а в силу незрелости психики умение контролировать их бывает затруднительным. Например, в рекламе, социальных сетях и играх визуальные элементы могут манипулировать эмоциями и создавать стереотипы. Важно понимать, как визуальные элементы воздействуют на работу лимбической системы и влияют на языковое развитие.

С каждым годом технологии визуализации становятся все более сложными. Активное внедрение искусственного интеллекта, в том числе и в систему образования, еще не говорит о достаточной грамотности и корректности картинки, сгенерированной или подобранный машиной с использованием современных мультимедийных и технических средств того или иного материала, визуализирующего тему.

Для работы с детьми педагог свободно может найти любые материалы и изображения, но они в большей степени предстаются не с учетом возрастных особенностей детей, а с учетом современной парадигмы визуализации. Отсутствие методически выверенных материалов ослабляет качество наглядности.

Визуализация, являясь сложным психическим процессом мозговой активности, стимулирует развитие зрительной памяти, ассоциативного и логического мышления [6, с. 1].

Несмотря на огромный потенциал визуализации в педагогике в качестве инструмента для решения как образовательных, так и воспитательных задач, мы видим, что вышеперечисленные сложности при неграмотном включении в образовательную деятельность являются определенными препятствиями в реализации задач речевого развития.

Грамотное использование современных информационных технологий позволяет сделать образовательный процесс информационно емким, зреющим и комфортным; существенно повы-

сить мотивацию детей к обучению; воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке, что способствует наиболее широкому раскрытию способностей дошкольников, активизации умственной деятельности [7]. Разработка, систематизация визуализирующих средств и их включение в работу с дошкольниками требуют особого внимания, времени и необходимых знаний и должны помогать решать образовательные задачи, согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, в процессе воспитания и языкового развития. Любые современные визуальные образы не должны искажать реальную картину мира, несмотря на их привлекательность и доступность.

Список источников

1. Аранова С. В. Формирование культуры визуализации учебной информации школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2023. 47 с.
2. Лобашев И. В., Лобашев В. Д. Психические аспекты визуализации информации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 24–27. EDN FNOMTI.
3. Профессиональный стандарт педагога. URL: https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 11.11.2025).
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 11.11.2025).
5. Безруких М. М., Паромонова Л. А., Слободчиков В. И. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. 2006. № 3. С. 9–11.
6. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе / авт.-сост. Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. Барнаул, 2006. 104 с.
7. Ставцева Ю. Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Психолого-педагогический журнал «Гаудеamus». 2015. № 1 (25). С. 132–137.

Статья поступила в редакцию 13.03.2025; одобрена после рецензирования 25.04.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 19.03.2025; approved after reviewing 25.04.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Софья Петровна Смирнова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия, sofyas_mirnova_aa@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА

Аннотация. Изменения в понимании сущности одаренности происходили на каждом историческом отрезке начиная с античного периода и по настоящее время. Вопрос подхода к толкованию данного термина и в современном мире является дискуссионным. Насыщенное развитие осмыслиения данного феномена в отечественной педагогике приходится на XX век. В статье проанализированы ключевые подходы к пониманию данного феномена в советский и постсоветский периоды. Автором показаны сходства и различия в зависимости от выделения ядра одаренности. Представлены и охарактеризованы основные направления развития одаренности.

Ключевые слова: одаренность; детская одаренность; творческая одаренность; интеллектуальная одаренность; развитие одаренности; способности.

Sofya P. Smirnova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, sofyas_mirnova_aa@mail.ru

THE EVOLUTION OF IDEAS ABOUT GIFTEDNESS IN 20TH-CENTURY RUSSIAN PEDAGOGY

Abstract. The understanding of giftedness has changed throughout history, from antiquity to the present day. In the modern world, approaches to interpreting this concept remain a matter of debate. The most intensive development of ideas about giftedness in Russian pedagogy occurred in the 20th century. This article analyzes key approaches to understanding the phenomenon in the Soviet and post-Soviet periods. It highlights both similarities and differences, depending on how the core of giftedness is defined. The main directions in the study and development of giftedness are outlined and characterized.

Keywords: giftedness; gifted children; creative giftedness; intellectual giftedness; development of giftedness; abilities.

Актуальность исследования развития представлений об одаренности в отечественной педагогике XX века обусловлена растущим интересом к вопросам выявления, поддержки и развития талантливых детей в современной России. В условиях глобальной конкуренции и стремительного развития технологий формирование интеллектуального и творческого потенциала нации становится приоритетной задачей [1, с. 100; 2, с. 83]. Поддержка одаренности является одним из ключевых направлений отечественной государственной политики, что выражается в ряде нормативных актов, например «Постановление Правительства РФ от 19 октября 2023 г. № 1738 "Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития"». Отмечается также увеличение количества детей и молодежи, проявивших себя в различных областях, с 2021 года по 2023 год эта цифра возросла с 273 818 до 511 579 человек, что показывает рост числа людей, которым необходима поддержка в дальнейшем развитии их одаренности [3]. Анализ эволюции теоретических подходов к пониманию одаренности является необходимым условием для создания эффективной системы выявления и развития талантов, отвечающей вызовам современного общества.

Работы, посвященные изучению российских подходов к пониманию одаренности, на-

пример Е. Л. Григоренко, И. Жельтова, К. К. Батчайевой, И. В. Мусхановой, А. К. Якхяевой, рассматривают достижения отечественных ученых, но концентрируются в целом на проблеме изучения одаренности, отдельных теориях или видах одаренности, что значительно ограничивает представление о данном феномене [4; 5].

Методом исследования заявленной проблемы стал анализ историко-педагогических источников. В ходе работы проведено изучение научной литературы, архивных документов, педагогических и психологических работ отечественных ученых, раскрывающих взгляды на природу одаренности, ее развитие и роль в образовательном процессе в разные периоды XX столетия.

Стоит отметить, что сам термин «одаренность» имеет глубокие философские корни, однако на протяжении исторического развития термин имел ряд синонимов, характерных для лексики определенной культуры: талант или талантливый (от греческого *táλanton*), гений или гениальный (от латинского *genius*), вундеркинд (от немецкого *wunderkind*) [6, с. 34; 7, с. 66; 8, с. 92].

Развитию представлений об одаренности в указанный период сопутствовали мировые, политические, социокультурные, научные события. На начальном этапе создания Союза Советских Социалистических Республик господствовала партийная идеология, поставлена цель на стандартизацию об-

учения. Вопросы одаренности на государственном уровне поднимались в ключе развития человека в труде, его одаренности в подходящей и социально важной профессии [9, с. 54–55]. Позже, в 1936 году, в СССР был наложен запрет на развитие педологии (Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов»), что повлекло за собой сокращение числа педагогических научных работ, поиск новых подходов к изучению и развитию человека. С началом холодной войны формулируется задача по поиску способных, одаренных людей для развития страны и стремительного продвижения в сфере экономики, технологий и науки [10, с. 86; 11, с. 33–34].

Проанализировав авторские трактовки термина «одаренность» в отечественной педагогике XX века, мы выделили основные направления к пониманию его сущности.

Первое направление тесно связано со становлением эксперимента как метода психологии и собственно началом развития экспериментальных исследований. Используя тесты измерения интеллекта (тесты IQ) и достижений, исследователи изучают когнитивные характеристики человека, его умственные способности. Соответственно, одаренность понималась как определенный уровень развития способностей. Представителями первого направления являются Г. И. Россолимо, П. П. Соколов, А. П. Болтунов, А. Ф. Лазурский, Л. С. Выготский, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич, Ю. Д. Бабаева.

Г. И. Россолимо, разработавший «метод психологических профилей», определял одаренность как измеряемую способность приспособливаться к новым условиям, сопоставимую с уровнем развития психических процессов [12]. П. П. Соколов соотносил одаренность со способностью к совершенствованию, через развитие врожденных дарований, вследствие чего сформулировал понятие «умственный уровень развития» [13]. А. Ф. Лазурский придерживался схожей трактовки одаренности. В труде «Классификация личностей» он градировал уровни одаренности в зависимости от степени приспособляемости и наличия природенных способностей [14, с. 44]. В. Д. Шадриков с позиции функциональности считал, что одаренность – это совокупность индивидуальных способностей, функционирующих как единая система для достижения конкретной цели [15, с. 16]. Ю. Д. Бабаева вслед за Л. С. Выготским рассматривает одаренность через «Динамическую теорию одаренности». Одаренность при благоприятных условиях представляется как способность, которая развивается в процессе компенсации [16, с. 276].

Второе направление включает исследования, в которых одаренность рассматривается с точки зрения наличия задатков и склонностей, развивающихся в деятельности. Выделяют общие и специальные способности, характерные для труда в целом и для определенного вида деятельности. Представителями второго направления являются П. Ф. Каптерев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес.

Основополагающими работами на многие десятилетия в изучении способностей стали исследования Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна. Б. М. Теплов отмечал взаимосвязь между способностями и одаренностью человека. Выделил три признака способностей, которые позволяют уточнить, что они проявляются индивидуально, не сводятся к системе знаний и умений, а также развиваются в определенных видах деятельности. С. Л. Рубинштейн, придерживаясь схожей позиции, выделял общую (способность к труду в целом) и специальную одаренность (проявляется в конкретной деятельности). На основании совершенствования способностей, достижения неординарных результатов С. Л. Рубинштейн определил два уровня развития одаренности: «талант» (способность к высоким достижениям) и «гениальность» (способность создавать новое) [9, с. 54].

В. А. Крутецкий в том же ключе определял структуру математической одаренности как совокупность математических способностей (получение математической информации, переработку данной информации, ее хранение, общий синтетический компонент) [17, с. 375–377]. П. Ф. Каптерев считал, что одаренность есть некая неравномерно развитая структура, ввиду наличия неравномерного развития способностей данная идея отражена им в термине «односторонняя умственная одаренность» [18]. Б. Г. Ананьев с позиции онтопсихологии определял, что одаренность есть некая совокупность общих и специальных способностей, которые получают (или не получают) свое развитие в определенной деятельности [19, с. 126].

Третье направление тесно связано с признанием неполноты тестов интеллекта для изучения одаренности и уходом от приравнивания одаренности только к уровню умственного развития. Выделенные исследования рассматривают одаренность как творческую (интеллектуальную) деятельность, потенциал достижения креативного, инновационного результата. Методы исследования ставят целью проанализировать особенности творческого мышления, потенциал ребенка и результаты его деятельности. Представителями третьего направления являются А. В. Петровский,

В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная.

А. М. Матюшкин формулирует концепцию творческой одаренности, в этом ключе он понимает одаренность как предпосылку (потенциал) к творческому развитию в различных видах деятельности. Акцент также делается на важности мотивационного компонента в познавательной деятельности, исследовательской активности. В связи с этим остро встает вопрос о создании соответствующей образовательной среды, в которой будут поддерживать интерес и развитие ребенка [20, с. 33].

Д. Б. Богоявленская, автор метода «творческое поле», выделяла творческую одаренность как некоторое «самонаправленное», через личностную мотивацию, свойство, позволяющее преодолевать «потолок» (выражать оригинальные идеи) [21, с. 204; 22, с. 37; 23, с. 22–23].

М. А. Холодная и С. Т. Музычук, несмотря на использование термина «интеллектуальная одаренность», не сводят его к уровню интеллекта, а представляют как опыт или ресурс для творческой деятельности [24, с. 168].

Как мы отмечали ранее, развитие представлений об одаренности сопровождалось рядом политиче-

ских и социокультурных событий. С начала образования Российской Федерации одной из задач по развитию государства становится выявление, развитие и поддержка талантливых и одаренных лиц. Однако, ввиду достаточно большого количества разнонаправленных подходов, встает вопрос об терминологическом и методологическом обосновании планируемых внедрений и организации работ.

Так, в России в 1998 году коллективом авторов была составлена «Рабочая концепция одаренности», в 2003 году вышло 2-е издание (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, В. С. Юрьевич и др.). Определение, классификации и рекомендации, данные в концепции, отражают некий компромисс между представителями разных научных школ. В концепции одаренность – «...это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [25; 26, с. 8].

Обобщая полученные результаты при исследовании авторских трактовок понятия «одаренность», мы выделили ряд сущностных характеристик (рис. 1).



Рис. 1. Сущностные характеристики понятия «одаренность»

На протяжении XX века не только меняется, но и увеличивается внимание к проблеме сущности одаренности. Развитие представлений об одаренности в отечественной педагогике XX века проходило на фоне развития науки в целом, обу-

словлено особенностями исторического периода, государственным и социальным заказом. Данную тенденцию мы можем наблюдать при анализе ранее выделенных направлений трактовок данного понятия в отечественной науке во второй полови-

не XX века. Интересно, что первое (одаренность как определенный уровень развития способностей) и второе (одаренность как наличие общих или специальных способностей к определенным видам деятельности) направления развиваются и дополняются на протяжении всего XX века. Однако третье направление (одаренность как творческий, креативный уровень развития способностей) появляется и активно исследуется только со второй половины XX века. Мы предполагаем, что это связано с накоплением отечественного научного и педагогического опыта, государственным заказом на способных людей, развитием теорий креативности, признанием ограниченности тестовых исследований. Современные представления об одаренности являются собой синтез предыдущих подходов, рассматривая ее как комплексное качество психики, проявляющееся в достижении выдающихся результатов благодаря уникальным комбинациям личностных ресурсов, мотивации и креативности личности.

Проведенный анализ историко-педагогических источников позволяет выделить существенные характеристики понятия, проследить тенденции в изменении представлений об одаренности, объединив их в несколько ключевых направлений: от измерения с помощью тестов и сопоставлении с уровнем интеллекта; выражении во врожден-

ных задатах, склонностях и способностях, развивающихся в общем или в специфических видах деятельности; к теории творческой (к创ативной) одаренности, регулирующейся мотивацией личности; к компромиссу, сведению одаренности к системно развивающемуся качеству психики, позволяющему достигать неординарных результатов в деятельности.

Результаты данного исследования могут служить научно-методологической основой в построении современных концепций одаренности через призму сложившихся в настоящем времени условий образования и теорий развития личности. Сущностные характеристики исследуемого понятия позволяют определить новые ориентиры при изучении феномена одаренности. На основании полученных результатов мы считаем, что при разработке новейших диагностических методик и программ развития одаренности следует руководствоваться комплексным подходом, учитывать не только показатели интеллектуального развития, но и предусматривать возможность проявления творчества и креативности личности. Таким образом, мы можем выделить необходимость учитывать исторический опыт и социокультурный контекст при разработке современных теорий развития одаренности, ввиду отсутствия единого подхода к данному феномену.

Список источников

1. Смирнова С. П. Развитие представлений об одаренности на разных этапах исторического развития // Современные тенденции развития образования: сборник статей второй международной научно-практической конференции аспирантов и магистрантов, Ярославль, 05–06 апреля 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 100–107.
2. Сундеева Л. А., Потапова М. Ю. К вопросу о современных подходах к определению детской одаренности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13, № 1 (46). С. 104–106.
3. Численность детей и молодежи в возрасте от 7 до 35 лет, ставших победителями или призерами олимпиад и иных конкурсных мероприятий, включенных в перечни федеральных органов исполнительной власти, имеющих зарегистрированные результаты интеллектуальной деятельности, являющиеся авторами статей в научном международном или всероссийском издании, в том числе издании, индексируемом в международных базах данных (Web of Science, Scopus и др.), а также получивших премии и стипендии (именные, Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации), исключая двойной учет детей и молодежи, на конец отчетного периода. URL: https://талантყарсия.рф/uploads/files/Отчеты/Методика%20НацЦели/2023-12-25_gir_ukaz68.pdf (дата обращения: 20.02.2025).
4. Grigorenko E. L., Jeltova I. Systemic Approaches to Giftedness: Contributions of Russian Psychology // Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press. 2005. P. 171–186.
5. Batchaeva K. K., Muskhanova I. V., Yakhyeva A. K. Considerations On Intellectual Giftedness In National And Global Practice // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism (SCTCMG 2022). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher. 2022. Vol. 128. P. 93–99.
6. Гондусова Е. О., Булгакова Е. Г. Феномен одаренности детей // Символ науки: международный научный журнал. 2021. № 12-2. С. 34–35.
7. Хамедова Ю. Р. Развитие способностей. Одаренность // Наука, техника и образование. 2020. № 1 (65). С. 65–70.
8. Чернова А. Р. Ретроспективный обзор методов диагностирования одаренности с проекцией на современное состояние проблемы // Преподаватель XXI век. 2024. № 2-1. С. 90–102.

9. Смирнова С. П. Эволюция представлений об одаренности // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научной конференции, Ярославль, 01–31 июля 2024 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 2024. С. 51–57.
10. Богоявленская Д. Б. От усвоения к пониманию, а затем к творчеству // Подготовка школьника-исследователя в современных областях знаний: научно-методический сборник. М.: Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2023. Т. 1. С. 82–96.
11. Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей: монография / А. А. Попов, М. С. Аверков, П. П. Глухов, С. В. Ермаков. М.: URSS, 2017. 100 с.
12. Россолимо Г. И. Психологические профили: Метод колич. исслед. психич. процессов в нормал. и патол. состояниях. Ч. 1. Методика. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1910. 51 с.
13. Соколов П. П. Исследование умственного уровня детей: (Новая измерительная скала по методу Бинэ-Симона) / предисл.: проф. Н. Виноградов. М.: Мир, 1925. 56 с.
14. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. М.: Юрайт, 2025. 274 с.
15. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: монография. М.: Институт психологии РАН, 2019. 274 с.
16. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности (основные современные концепции творчества и одаренности) / под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.
17. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 411 с.
18. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика. 1982. 740 с.
19. Ананьев Б. Г. Очерки психологии. Л.: Лениздат, 1945. 160 с.
20. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
21. Богоявленская Д. Б. З.З. Мысление, творчество, одаренность // Теория и практика трансдисциплинарных исследований в сфере педагогического образования: учебно-методическое пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 200–206.
22. Богоявленская Д. Б. От дара к одаренности: от слова к понятию // Проблемы современного образования. 2024. № 2. С. 33–38.
23. Богоявленская Д. Б. От усвоения к творчеству // Исследовательское образование в школе: первый этап. Проблемы, задачи, перспективы: сборник трудов Российской педагогической конференции, Москва, Реутов, 03–05 апреля 2023 года. М.: Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2023. С. 19–23.
24. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. [и др.]: Питер, 2002. 264 с.
25. Буйлова Н. Л. Анализ рабочей концепции одаренности // Молодой ученый. 2020. № 9 (299). С. 156–157.
26. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 22.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 17.06.2025; approved after reviewing 22.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

УДК 37.014.7

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-31-36

Наталья Дмитриевна Федяева*Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия, ndfed@yandex.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА¹

Аннотация. В статье ставится вопрос о значении филологического просвещения. Понятие «просвещение» анализируется с опорой на нормативные документы Российской Федерации и Республики Казахстан и на научные публикации. Контент-анализ позволяет выявить основные идеи, эксплицированные в текстах, а также обнаружить лакуны в представлениях о просвещении. Доказывается целесообразность выделения филологического просвещения, в том числе его кросс-культурной составляющей, отмечается воспитательный потенциал филологического просвещения. Предлагается формат марафона для кросс-культурного просвещения.

Ключевые слова: кросс-культура; филологическое просвещение; просветительская деятельность; полиязычный социум; язык; Россия; Казахстан.

Natalia D. Fedyeva*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, ndfed@yandex.ru*

SOCIOCULTURAL DETERMINATION AND THE CONTENT OF THE CROSS-CULTURAL COMPONENT IN TEACHERS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article addresses the importance of philological education. The concept of “education” is analyzed on the basis of normative documents of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan, as well as scholarly publications. Content analysis allows us to identify the main ideas explicated in the texts, as well as to discover gaps in the understanding of educational outreach. The article argues for distinguishing philological education, including its cross-cultural component, and emphasizes its educational potential. A marathon format for cross-cultural education is proposed.

Keywords: cross-cultural education; philological education; educational activities; multilingual society; language; Russia; Kazakhstan.

В статье ставится вопрос о кросс-культурном компоненте просветительской деятельности как об одном из важнейших компонентов филологического просвещения.

Филологическим просвещением предлагаем называть распространение знаний предметной области «Язык и литература», основными акторами которого являются профессиональные филологи – практикующие учителя, вузовские преподаватели, ученые. Важность филологического просвещения определяется ценностным характером языка и литературы, их значением для культуры, социума в целом, а также для становления и воспитания личности.

Необходимость филологического просвещения очевидна. Общественные обсуждения проблем языка (из недавнего – новости об ударении в форме звонит, о написании миллион, о сленговых словах в словарях и проч.) обнаруживают пугающе низкий уровень знаний и компетенций

филологического характера (непонимание сути нормы и предназначения отдельных словарей, неумение выбрать словарь и понять содержание словарной статьи, декларируемое предпочтение неизменного характера языка и его нормы, ложные представления о деятельности лингвистов и др.). На фоне низкого уровня лингвистических компетенций опасными представляются идеи так называемой любительской лингвистики (термин А. А. Зализняка [1]): лингвисты-любители сколь угодно вольно трактуют этимологию слова и происхождение языка, насаждают идеи сакральности букв и избранности отдельных языков. Представляется, что филологическое просвещение может и должно противостоять этим вызовам.

Под кросс-культурным компонентом филологического просвещения мы понимаем такое содержание просветительской деятельности, которое формирует у целевой аудитории представление о языковом многообразии, ценности

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной НИР 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).

языков, их связи с культурой народа, универсальном и национально-специфическом в языках и языковых картинах мира, о языковых контактах. Воспитательное значение кросс-культурного просвещения состоит в формировании взглядов о недопустимости ущемления прав человека по языковому признаку, о необходимости поддержания языкового многообразия, о важности работы по сохранению и популяризации языков.

Предлагаемая нами концепция филологического просвещения и его кросс-культурной составляющей базируется на:

- нормативных документах, раскрывающих сущность просветительской деятельности и требования к ней;
- научных работах, в которых представлены различные аспекты просвещения.

Представим эти две исходные позиции более подробно, уточнив, что в первую очередь при анализе были использованы источники, представляющие юридическую и научную традиции двух государств – Российской Федерации и Республики Казахстан. Выбор второго государства продиктован обстоятельствами, связанными с проектами, которые реализуются Омским государственным педагогическим университетом.

1. Понятие «просвещение» / «просветительская деятельность» в документах об образовании Российской Федерации и Республики Казахстан.

Казахстан, как и Россия, с 1991 года входит в Содружество Независимых Государств (далее – СНГ). В 2002 году постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ был принят модельный закон «О просветительской деятельности». Просвещение, или просветительская деятельность, толкуется в документе как «целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчлененную на устойчивые группы аудиторию и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений» (ст. 2 [2]).

В течение ряда лет после принятия модельного закона, несмотря на неоспоримую никем высокую миссию просвещения, ни в Российской Федерации, ни в Республике Казахстан это понятие не было официально закреплено. К настоящему времени в Республике Казахстан ситуация не изменилась, в России же в 2021 году в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» среди 36 основных понятий появилось понятие «просветительская деятельность», суть которой определяется сле-

дующим образом: «осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации» (ст. 2 [3]).

Знакомство со статьями модельного закона «О просветительской деятельности» позволяет убедиться в том, что среди приоритетных принципов, целей, задач просвещения обнаруживаются установки, соотносящиеся с понятиями общечеловеческого и национального (с одной стороны, говорится об ориентации на общечеловеческие идеалы, с другой – о недопустимости ущемления по этническому признаку), локального/регионального (делается акцент на важности учета этого параметра), государственного и личностного (постулируется важность использования культурного потенциала страны в интересах личности) – в целом постоянно проводится идея о важности культурной ориентации граждан. О языке в модельном законе не упоминается, хотя нет сомнений в том, что язык как социальный феномен – мощнейший инструмент социокультурной и национальной идентификации, а значит, обращение к вопросам филологии в рамках просветительской деятельности позволит успешно решать стоящие перед ней задачи.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» о языке также специально не говорится, но подчеркивается недопустимость использования просветительской деятельности для разжигания розни, помимо прочего, по языковому признаку. В «дочернем» документе – в Постановлении Правительства «Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности» – языковая проблематика в явном виде отсутствует, однако в формулировке пункта 4 («Содержание просветительской деятельности должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности...») [4] нельзя не увидеть возможностей для разговоров о языковом многообразии, ценности всех языков, необходимости учитывать лингвокультурные различия в коммуникации.

2. Понятие «просвещение» / «просветительская деятельность» в публикациях педагогической направленности.

Статья «Народное просвещение в СССР» А. С. Макаренко вышла в конце 30-х гг. XX века. Несмотря на название, понятие просвещения в ней специально не комментируется, само слово *просвещение* употребляется только 4 раза (в целом как синоним слова *образование*, но с акцентом на предшествующую просвещению темную эпоху императорской России). Примечательно, что один из случаев использования именно слова *просвещение* связан с вопросами языка. Так, А. С. Макаренко пишет: «Народное просвещение в СССР – это не только дело просвещения народа, но и дело просвещения народов. <...> Языки этих народностей еще нужно было открывать, как Колумб открыл Америку. Нужно было еще прислушиваться к этому языку, научиться ему, выяснить его законы, грамматику, снабдить его азбукой. И Советская власть не только создала школу и письменность у этих народов, но и организовала действительную и глубокую систему народного национального образования» [5].

В научной электронной библиотеке eLIBRARY мы обнаружили 1 010 статей и диссертаций, относящихся к тематической области «Народное образование. Педагогика», опубликованных/защищенных в течение последних 25 лет (заданный параметр поиска – 2000–2025 гг.), в названии которых есть слово *просвещение*. Контент-анализ этих научных публикаций позволяет сделать следующие выводы, значимые в контексте нашего исследования:

- Преобладают работы, посвященные проблемам просвещения на современном этапе, реже встречаются историко-педагогические исследования. Примерами последних являются статьи «Қазақстандағы 1920 жылдардағы оқу-ағарту» (Просвещение в Казахстане в 1920-е годы) О. Х. Мухатовой (Казахстан) [6] и «Просвещение нерусских народов Поволжья во второй половине XIX – начале XX века (историография проблемы)» И. А. Анохиной [7].

- Наиболее активно обсуждаются проблемы просвещения, дифференцированного в аспекте содержания, – в заголовках этот аспект обозначен определением при слове *просвещение* (экологическое, правовое, психолого-педагогическое, историческое, педагогическое, культурно-историческое, антикоррупционное, музыкальное, театральное, природоохранное, социально-педагогическое, этнокультурное, политическое, жилищное, духовно-нравственное, эстетическое, психологическое, религиозное, половое, гражданское, стоматологическое и др.). Отметим важное для нас обстоятельство: нам не встретились работы, в которых

выделялось бы филологическое просвещение. Обсуждение общих, без дифференциации по содержанию, вопросов просвещения встречается существенно реже.

- Еще один регулярный параметр, уточняющий предмет исследования, – целевая аудитория просветительской деятельности. В заголовках этот параметр обозначается, как правило, существительным в форме родительного падежа, зависимым от слова *просвещение*. В такой позиции обнаружены существительные, характеризующие целевую аудиторию в общем (*население, граждане, российское общество*), а также по возрастному и/или социальному признаку (*дошкольники, школьники, родители, будущие педагоги, туристы, молодежь, граждане пожилого возраста* и др.). Заметно реже встречается определение целевой аудитории через признаки этноса и территории (одно из немногих исключений – статья «Экологическое просвещение детей в якутской семье на примере изучения сайылычной усадьбы» [8]).

- С определением целевой аудитории просветительской деятельности тесно связан вопрос о контексте (в идеологическом смысле) и пространстве (в организационном смысле) этой деятельности. В качестве таковых в большом и большем числе публикаций рассматривается система образования (для школьников площадкой становится школа, для студентов – колледж или вуз), основными акторами соответственно являются учитель/преподаватели.

- Обращает на себя внимание параметр цели/результата: просвещение видится процессом, итогом которого становится новое качество личности и/или социума в целом, в числе таких качеств называется предупреждение преступлений, ответственное родительство, готовность к воспитанию детей, читательская грамотность, финансовая грамотность, электорально-правовая культура, модернизация воспитательной работы в школе, национальная безопасность и др. Упомянем статью «Духовно-нравственное просвещение и патриотическое воспитание молодежи России: основные проблемные области и тренды»: авторский коллектив рассматривает патриотизм, гражданскую и этнокультурную идентичность в аспекте духовно-нравственного просвещения [9]; нам представляется, что обращение к национальному языку и литературе – эффективное средство в этом процессе.

В целом проблематику просвещения / просветительской деятельности нельзя охарактеризовать как детально разработанную, очевидно, что еще нет исследований, системно представляющих

этот процесс. Отсутствуют и работы, сфокусированные на филологическом просвещении.

Итак, в проанализированных юридических и научных источниках понятие просвещения / просветительской деятельности представлено довольно схематично, о филологическом просвещении специально не говорится вовсе, однако предпосылки для этого разговора, безусловно, имеются. Развивая последнюю мысль, упомянем отдельно о понятии этнокультурного просвещения, важность которого подчеркивает тот факт, что Министерство просвещения в 2022 году поддержало проект Дагестанского государственного педагогического университета «Этнокультурное просвещение как инструмент формирования российской идентичности» (о некоторых результатах работы над государственным заданием см. [10]).

В качестве причин необходимости этнокультурного просвещения исследователи называют утрату этнокультурной идентичности, связанную с глобализацией и трансформацией традиционных общественных институтов: «Из-за высоких темпов глобализации и модернизации общества трансформация традиционных институтов общества разрушает естественное мировосприятие граждан и приводит к потере этнокультурной идентичности» [11, с. 340]. В связи с этим же говорится о принципе диалога культур, который важно обращать как вовне, так и вглубь страны (см. об этом [12]) – отметим, что и Россия, и Казахстан – это поликультурные и полилингвальные социумы, для функционирования которых диалог культур необходим, а эффективен он может быть только на основе свободных от стереотипов знаний. Процитируем одну из работ: «Тысячелетний опыт совместного существования приучил к близкому соседству, дал навыки адаптации, сформировал коллективистские установки. Именно этим, а также мощью исторического основания, полиэтничностью генофонда можно объяснить феноменальные способности к возрождению. И в этом плане Россия обладает уникальным наследием, неким алгоритмом, опытом культурного диалога, который может быть задействован в решении национальных проблем» (М. И. Козыякова; цит. по [13, с. 29]).

Представляется, что акцент на диалоге культур как принципе, к восприятию/реализации которого должны быть готовы граждане многонационального социума, является отправной точкой, позволяющей вести разговор о значении кросс-культурного компонента филологического просвещения.

Термин *кросс-культурный* относится к числу междисциплинарных: науке известны кросс-

культурный менеджмент, кросс-культурные коммуникации, кросс-культурный маркетинг, кросс-культурный принцип обучения и проч. Общим во всех случаях является внимание к культуре, с представителем которой предстоит взаимодействие, признание ценности чужой культуры, ее возможной непохожести от культуры индивида. Безусловно, в развитии кросс-культурного подхода и в реализации его принципов одну из главных ролей играет язык.

Кросс-культурный компонент филологического просвещения, как мы уже указывали во вводной части статьи, призван подчеркнуть значение языка для организации диалога культур, мирного, продуктивного сосуществования и взаимодействия социальных групп, этносов и государств в целом.

В государственном календаре обеих стран есть дни, позволяющие выстроить разговор о языке и его роли в диалоге культур. Так, 5 сентября отмечается День языков Республики Казахстан; выбранная дата – день рождения казахского просветителя и ученого, одного из «отцов нации» Ахмета Байтурсынова. С 2025 года 8 сентября будет Днем языков народов России. 8 сентября выбрано Президентом, потому что это день рождения Расула Гамзатова, судьба которого показывает значение языков в судьбе человека. 10 августа в Казахстане отмечают день рождения Абая Кунанбаева, а в России 6 июня – день рождения А. С. Пушкина; оба поэта считаются основоположниками национального языка и литературы. Эти памятные даты могут быть с полным правом включены в «этнокалендарь» (об идее которого см. [13]).

Одна из возможных организационных форм кросс-культурного просвещения – марафон (просветительские марафоны регулярно проводят общество «Знание», фонд «Тотальный диктант» и др.). Преимущества просветительских марафонов заключаются, в частности, в следующем:

- высокая концентрация событий в условиях ограниченного времени (от нескольких часов до нескольких дней) позволяет сфокусироваться на теме;
- протяженность марафона обеспечивает возможность включить в его программу разноплановые мероприятия, привлекательные для разных целевых аудиторий;
- научная основа гарантирует качество содержания;
- публичный характер побуждает организаторов искать интересные форматы для трансляции академического знания и др.

В 2024 году Омским государственным педагогическим университетом был проведен I Российско-казахстанский образовательно-про-

светительский марафон «Под небом Евразии». Кросс-культурный подход был реализован во всех мероприятиях марафона. Так, преподаватели Омска и Астаны «обменялись» аудиториями: студенты ОмГПУ узнали о достижениях лингвистов Казахстана, а студенты Евразийского университета им. Л. Н. Гумилева – о российских лингвистических исследованиях. На мастер-классах были сопоставлены народные русские и казахские народные песни, пословицы, поговорки, сопровождающие человека в быту. Участникам было предложено написать диктант «Дружба великих людей» о взаимоотношениях Ф. М. Достоевского и Ч. Ч. Валиханова. Педагогической общественности был представлен онлайн-курс преподавателей ОмГПУ «Традиции Омской области и Казахстана в контексте межкультурной коммуникации», цель которого – показать, какие сюжеты, образы, мотивы определили своеобразие региональной литературы в XIX–XX веках, как в Омском регионе, приграничной территории, разворачивался межкультурный диалог русских писателей с казахскими авторами. Выбор кросс-культурного вектора объясняется изначальной установкой на ценностные принципы российско-казахстанского взаимодействия внутри каждого из социумов.

Анализ нормативных документов России и Казахстана, в том числе законов об образовании, показал, что параметры просветительской деятельности прописаны в них весьма общо или вообще не прописаны. Научные публикации последних 25 лет хоть и представляют некоторые частные характеристики просветительской деятельности, также демонстрируют существенные лакуны в осмыслении и описании этого феномена. Между тем социокультурный контекст настоятельно требует обсуждения этого вопроса.

Так, в условиях современных полиязычных социумов организация межкультурного диало-

га важна для мирного сосуществования народов и для гармонизации общественной жизни. Во внешней политике диалог культур – залог конструктивного взаимодействия. К сожалению, конфликты на языковой почве, использование языка как средства политической борьбы, как инструмента ущемления все еще весьма частотно, в том числе на постсоветском пространстве. Филологическое просвещение предоставляет возможность обсуждать социально приемлемое развитие несбалансированных языковых ситуаций. Акторами филологического просвещения должны выступать квалифицированные специалисты – преподаватели-филологи. Параметры деятельности прописаны в проанализированных нами документах весьма общо. Площадками для просветительских акций могут быть прежде всего учебные заведения, а также учреждения культуры (библиотеки, дома культуры и проч.).

Одним из продуктивных вариантов организации являются просветительские марафоны, концентрированно представляющие ценностные смыслы диалога культур. Проблематика марафона, определяемая особой датой, некой важной сквозной темой и проч., задает вектор его мероприятий, которые, различаясь организационными формами (лекция, выставка, круглый стол, игра и мн. др.), позволяют донести до аудитории качественное филологическое знание и ценности межкультурной коммуникации.

Уточнение концепции филологического просвещения и реализация его основных принципов в практике просветительской деятельности представляются актуальной задачей, востребованной обществом. Воспитательный потенциал этой деятельности заключается в его значении для формирования этнокультурной идентичности и одновременно уважения к этнокультурным различиям.

Список источников

1. Зализняк А. А. Из заметок о любительской лингвистике. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 208 с.
2. Модельный закон о просветительской деятельности (принят постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ от 7 декабря 2002 г. № 20-15) // Гарант: информационно-правовое обеспечение: сайт. URL: <https://base.garant.ru/2569505/> (дата обращения: 01.08.2025).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/01fbae25b3040955277cbd70aa1b907cceda878e (дата обращения: 01.08.2025).
4. Об утверждении Правил осуществления просветительской деятельности: Постановление Правительства РФ от 1 июля 2022 г. № 1195 // Гарант: информационно-правовое обеспечение: сайт. URL: <https://base.garant.ru/404936297/> (дата обращения: 01.08.2025).
5. Макаренко А. С. Народное просвещение в СССР. URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1937_narodnoe_obrazovanie_v_sssr.shtml (дата обращения: 01.08.2025).
6. Мұхатова О. Х. Қазақстандағы 1920 жылдардағы оку-ағарту // Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Тарихи ғылымдар. Философия. Дінттану сериясы. 2021. № 2 (135). Р. 35–47. DOI 10.32523/2616-7255-2021-135-2-35-47.

7. Анохина И. А. Просвещение нерусских народов Поволжья во второй половине XIX – начале XX века (историография проблемы) // МИТС-НАУКА: международный научный вестник: сетевое электронное научное издание. 2006. № 5. С. 38.
8. Экологическое просвещение детей в якутской семье на примере изучения сайылычной усадьбы / М. П. Филиппова, П. Д. Максимов, И. В. Гоголева [и др.] // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 11 (79). С. 133–141. DOI 10.24158/spp.2020.11.23.
9. Духовно-нравственное просвещение и патриотическое воспитание молодежи России: основные проблемные области и тренды / А. Н. Гуня, А. Б. Ефимов, Т. Б. Рязанова [и др.] // Гуманитарное пространство. 2024. Т. 13, № 4. С. 244–253. DOI 10.24412/2226-0773-2024-13-4-244-253.
10. Хайбулаев М. Х., Сулейманова Р. В., Салманова Д. А. Этнокультурное просвещение в формировании российской идентичности студента педагогического вуза // Образование и право. 2022. № 5. С. 288–293. DOI 10.24412/2076-1503-2022-5-288-293.
11. Наумов С. И. Этнокультурное просвещение в контексте обеспечения национальной безопасности // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2021. № 1 (53). С. 339–341.
12. Козыякова М. И. Этнокультурный диалог как доминанта российской культуры // Ученый совет. 2019. № 2. URL: <https://panor.ru/articles/etnokulturnyy-dialog-kak-dominanta-rossiyskoy-kultury/1781.html#> (дата обращения: 01.08.2025).
13. Протанская Е. С. Этнокультурное просвещение детей в формировании ценностей современной России // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 4 (33). С. 24–31.

Статья поступила в редакцию 31.08.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 31.08.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Методология и технология профессионального образования

УДК 373.5.016:51

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-37-41

Татьяна Ивановна Варкентина

Алтайский краевой педагогический лицей-интернат, г. Барнаул, Россия, tvarkentina@yandex.ru

Оксана Анатольевна Тыщенко

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

ТЕНЕВЫЕ ПОНЯТИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ – ЭЛЕМЕНТ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены скрытые элементы содержания обучения математике в школе, названные теневыми. Отдельные из них – отражение предмета соответствующей научной области – обеспечивают научность изложения материала, другие – более локальные – могут преследовать методические цели. Приведены примеры теневого содержания, выявление и изучение которого способствуют увеличению систематизированности курса. Оценка методической целесообразности выявления и реализации в обучении теневых элементов содержания – актуальное профессиональное умение учителя.

Ключевые слова: теневые понятия; теневые элементы содержания; содержание обучения; содержательно-методическая линия; резервы общеобразовательного курса; алгебраические структуры; кольцо целых чисел; кольцо многочленов; метод выделения полного квадрата; логическая составляющая.

Tatiana I. Varkentina

Altai Regional Pedagogical Boarding Lyceum, Barnaul, Russia, tvarkentina@yandex.ru

Oksana A. Tyschenko

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

SHADOW CONCEPTS AS A THEORETICAL BASIS FOR THE CONTENT OF SCHOOL MATHEMATICS EDUCATION: AN ELEMENT OF SUBJECT-METHODICAL TEACHER TRAINING

Abstract. The article examines the hidden elements of the content of school mathematics education, referred to as shadow concepts. Some of these elements reflect the subject matter of the corresponding scientific domain and ensure the scientific rigor of the material, while others - more localized - pursue methodological goals. The article provides examples of shadow content, the identification and explicit study of which enhance the systematization of the mathematics curriculum. Assessing the methodological expediency of identifying and implementing shadow content elements in teaching is an essential professional skill for teachers.

Keywords: shadow concepts; shadow content elements; learning content; content-methodological line; reserves of the general education curriculum; algebraic structures; ring of integers; ring of polynomials; method of allocating a full square; logical component.

При сохранении определенной инвариантной части содержание обучения математике в школе почти непрерывно изменяется. Это произошло, в частности, в связи с принятием новой концепции развития математического образования [1; 2]. Изменения происходят как на уровне проектирования программ, так и на уровне реализации их в учебниках. За последнее время введена содержательно-методическая линия «Вероятность и статистика», которая не так давно выделилась в отдельный учебный предмет, значительно расширен спектр вопросов алгебры и начал анализа, усиливших прикладную направленность

курса. Как правило, содержание меняется за счет включения в курс дополнительного учебного материала.

Вместе с тем при совершенствовании содержания обучения математике можно рассматривать и другую тактику. Традиционный курс школьной математики, то самое стабильное инвариантное содержание, включая скрытые в обучении элементы, фактически обладает внутренними резервами для совершенствования.

Для скрытых элементов содержания использован термин «теневые понятия» [3; 4] и более общий термин «теневые элементы содержания»

как элементы, обладающие скрытой в обучении частью, выявление которой может быть методически целесообразным.

Логическая составляющая курса школьной математики относится к теневому материалу. Говоря об этом, Г. В. Дорофеев уточняет, что «логические понятия всегда являлись “теневыми” в курсе математики, овладение логикой считается как бы естественным и автоматическим следствием изучения математики. Практика обучения показывает между тем, что это вовсе не так, поэтому привлечение специального внимания к этим вопросам может иметь в качестве следствия повышение уровня абстрактного мышления и логического развития учащихся, значимого вовсе не только с точки зрения изучения математики, но даже прежде всего не с точки зрения математики» [4, с. 41].

Исходим из целесообразности различения содержимого и содержания математического образования. В качестве исходного принимаем тезис о том, что «...математика существует в культуре как система мыслительных средств, необходимых для того, чтобы представлять отношения между мыслимыми сущностями в той или иной науке или сфере деятельности» [5, с. 61] и именно мыслительные средства являются содержанием математического образования.

Теневые понятия, во всяком случае некоторые из них, следует отнести к содержанию математического образования, понимаемого как «система мыслительных средств...». Например, логическая составляющая курса школьной математики может рассматриваться как система средств преобразования информации, средств выявления в информации объективных логических связей [6, с. 37]. Математические методы разной степени общности и назначения также можно отнести к мыслительным средствам.

Вопрос о методической целесообразности выявления теневого материала в инвариантной части содержания обучения и введения этого материала в учебный процесс требует обсуждения в каждом конкретном случае, впрочем, такой вопрос требует обсуждения и при включении в программу школьного курса дополнительного материала. Сказанное позволяет считать актуальной заявленную тему, проблема которой состоит в поиске содержательных резервов инвариантной части курса школьной математики и возможностей для их реализации в учебном процессе.

Цель – выявление скрытых в обучении элементов содержания школьного курса математики с целью полноты его реализации в учебном процессе.

Объект – содержание обучения математике в школе.

Предмет – теневые элементы содержания школьного курса математики.

Методы – анализ литературы, обобщение педагогического опыта.

При проектировании содержания общего образования на уровне учебного предмета учитывается современное представление о соответствующей научной области [7].

Если в XIX веке предмет алгебры рассматривался в связи с анализом уравнений, то начиная с двадцатых годов XX века это обобщенные алгебраические понятия, алгебраические структуры – группы, кольца, векторные пространства. Рассматривая взаимосвязь школьного курса алгебры и лежащих в его основе областей математики, А. Я. Блох обращает внимание на разницу. Если раньше уравнение – объект изучения и в школьной алгебре, и в алгебре как области математики, то сейчас уравнение, по-прежнему являясь одним из основных для школьного курса, перестало быть им в математике. Оно оказывается погруженным в частные разделы алгебры, такие как теория полей, с другой стороны, оно само находит обоснование в математической логике [3, с. 7].

В современном школьном курсе алгебры понятие алгебраической структуры неявно присутствует. Рассмотрим как именно.

Развитие понятия числа в школьном курсе алгебры отличается от логической схемы $N \subset Z \subset Q \subset R \subset C$. Тем не менее оно происходит в следующих расширениях числовых множеств: $N \subset Q^+, N \subset Z, Q^+ \subset Q, Z \subset Q$, приходящихся на 5–6-е классы. Последовательность этих переходов определяется неоднозначно. При определении структуры изложения авторы школьных учебников продумывают два основных: от положительных чисел к отрицательным, от целых чисел к дробным.

Приблизиться к логической схеме развития понятия числа есть возможность в начале 10-го класса в обобщающем разделе «Действительные числа», который предполагает ретроспективный анализ изученных числовых множеств и их свойств, а также разговор об операциях, заданных на N, Z, Q, R и свойствах этих операций.

Изучение векторов на плоскости в курсе геометрии с введением операций сложения векторов и умножения вектора на скаляр и изучением свойств этих операций – пример векторного пространства, изоморфному множеству пар действительных чисел.

В программе по математике начиная с 7-го класса представлено кольцо многочленов. В курсе алгебры и начал анализа профильного уровня

рассматривается теория делимости для многочленов. В свое время Г. В. Дорофеев, мотивируя более основательное изучение темы многочленов в основной школе, особо отмечал методологически важный аспект теории многочленов, как возможность выявления глубинной взаимосвязи между такими разнородными внешне, в особенности для учащихся, математическими вопросами, как многочлены, натуральные и целые числа, соизмеримость и несоизмеримость отрезков, иррациональные числа [4, с. 202].

Однако даже при изучении теории делимости в кольце многочленов подобные связи между крупными разделами школьного курса математики остаются вне поля зрения учителя, учащихся, авторов учебников. Этот материал – как связь между различными разделами математики – следует считать систематизирующим. Фактически для установления этих связей можно обойтись ремаркой учителя или автора учебника, обратив внимание учащихся на то, что на множестве многочленов, как и на множестве целых чисел, в общем случае операция деления не выполняется. Условия «делимости нацело» породили соответствующие разделы математики. Многие свойства делимости и в теории чисел, и на множестве многочленов формулируются и доказываются одинаково с точностью до обозначений. Свойства, которые на первый взгляд различаются, могут стать специальным вопросом для школьного исследования. Например, это

$$(\forall a, b \in Z)(a : b \wedge b : a \rightarrow a = \mp b)$$

В обобщенном виде формулируется

$$(\forall a, b \in K)(a : b \wedge b : a \rightarrow a = \varepsilon \cdot b),$$

где $\langle K; +, \cdot \rangle$ – кольцо, ε – его обратимый элемент. В частности, делящиеся друг на друга многочлены отличаются на обратимый элемент кольца коэффициентов, для многочленов с действительными коэффициентами – на число, отличное от нуля.

Что касается ключевого понятия алгебраической операции, то не однажды в процессе расширения понятия числа возникает повод для разговора о замкнутости того или иного числового множества.

Таким образом, в современном курсе школьной математики частично реализуется понятие алгебраической структуры. При этом содержание понятия алгебраической структуры скрыто в обучении. Учащиеся осваивают примеры конкретных алгебраических структур, т. е. начинает формироваться объем понятий «группа», «кольцо», «поле», «векторное пространство». Обобщенное определение и термины не вводятся. Даже в этих

условиях обсуждение свойств операций, заданных на таких разных множествах, с выявлением «одинаковой устроенности» кольца целых чисел и кольца многочленов возможно, полезно и не требует больших временных затрат.

Наряду с алгебраическими структурами, как системообразующими понятиями школьного курса, которые скрыты в обучении, в математическом содержании присутствует материал, который также может быть назван теневым. Основание для этого – неполнота его изучения или «временная разбросанность». Учебный материал приобретает такой характер в связи с особенностями построения курса математики, которое, в свою очередь, определяется общими закономерностями процесса обучения. Структурируется учебный материал на основе выделения так называемых содержательно-методических линий.

Общее содержание учебного курса – системный объект, на который распространяются общие принципы эффективности функционирования систем [8; 9]. Как системный объект, содержание обучения может быть охарактеризовано с точки зрения логической структуры учебного материала, за которой стоят структурные особенности науки, а также с точки зрения структуры изложения учебного материала, учитывающей закономерности процесса обучения. Логическая структура не являетсянейтральной характеристикой содержания учебного курса по отношению к структуре изложения. Для математики, где предметные знания – один из ведущих компонентов содержания, последовательность изложения не выбирается произвольно. Тем не менее логическая структура позволяет использовать в большинстве случаев несколько логически правильных последовательностей изложения материала [10, с. 59]. Ясно, что такая вариативность ставит вопрос о методической целесообразности той или иной последовательности.

Понятие содержательно-методической линии – специфическая категория, которая используется для анализа методических особенностей учебных материалов, в частности для определения степени соответствия логической структуры содержания и структуры его изложения. В описании А. Я. Блоха [3, с. 35] содержательно-методическая линия представляет собой сечение курса школьной математики, в которое попадают тематически и идеино связанные, но композиционно разъединенные фрагменты учебников. Материал, относящийся к каждой линии, изучается длительное время, нередко на протяжении всего курса, так что ее можно рассматривать с точки зрения установления преемственных и внутрипредмет-

ных связей. С ее помощью возможно выделить отдельные стороны содержания обучения, проследить за формированием групп связанных понятий школьного курса математики.

Распределение учебного материала по главам, параграфам, пунктам в пособиях обычно не находится в непосредственной связи с принадлежностью его к той или иной содержательно-методической линии. Но система основных понятий и приемов каждой линии в ходе обучения постепенно оформляется, образуя блоки. На определенном этапе желательна перестройка уже изученного материала, замена хронологических связей в изучаемом материале логическими. Кроме того, в операционной сфере сворачиваются (расчлененные до этого) процедуры в единый исполнительный комплекс [3, с. 38]. Этот процесс А. Я. Блох называет синтезом. Как правило, синтез происходит на этапе повторения.

Признаками теневого материала в описанном контексте обладают некоторые математические методы, задействованные в курсе. В школьном курсе математики рассматриваются математические методы различной степени общности и значимости. Термин «метод» используется и для метода математического моделирования, метода математической индукции, метода доказательства от противного, метода введения вспомогательной переменной и для локального приема преобразования выражений метода выделения полного квадрата. Для метода выделения полного квадрата, видимо, более уместно было бы использовать термин «прием», но не будем нарушать традиции устоявшихся словосочетаний.

Ни в одной из действующих программ по математике для основной школы не упоминается метод выделения полного квадрата [11; 12].

В прошлой редакции программы по математике [13, с. 25] в разделе «Характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий)» упоминается действие «выводить формулу корней квадратного уравнения». Как известно, доказательство основано на выделении полного квадрата. Именно для более осознанного вывода формулы корней квадратного уравнения предусматривается знакомство с этим приемом преобразования квадратного трехчлена. Позже прием используется точечно в различных темах при решении немногочисленных задач, в частности в задачах на доказательство числовых неравенств, при разложении многочленов на множители и в некоторых других. Таким образом изучение приема «расслаивается» по сферам его применения. Значение условий, определяющих

расслоение, намного превосходит факт единства математического объекта, служащего основой производимых действий [3]. При такой структуре изложения не виден, в частности, диапазон применимости метода и материал, с ним связанный, имеет признаки теневого. Для того, чтобы этот прием стал рабочим для школьников, необходимы специальные методические усилия для синтеза учебного материала, связанного с методом. Благоприятные условия возникают, как уже было сказано, при обобщающем повторении.

Ниже приведены задачи, которые дают представление о диапазоне применимости метода выделения полного квадрата. Предложенные задания соответствуют курсу алгебры основной школы.

1. Докажите неравенство:
 - 1) $x^2 + 2x + 20 \geq 0$;
 - 2) $x^2 - 6x + 10 \geq 0$;
 - 3) $x^2 + x + 2 \geq 0$;
 - 4) $x^2 + y^2 \geq 2xy$;
 - 5) $x^2 + y^2 \geq xy$;
 - 6) $a^2 + 2b^2 + 2ab + b + 10 > 0$;
 - 7) $5x^2 + 4xy + y^2 + 2x + 5 > 0$;
 - 8) $a^4 + b^4 \geq a^3b + ab^3$.
2. Разложите на множители выражения:
 - 1) $6c + x^2 - c^2 - 9$;
 - 2) $a^2 + 2ab - c^2 - 12c + b^2 - 36$;
 - 3) $x^4 + 4$;
 - 4) $n^4 + n^2 + 1$;
 - 5) $n^4 + 6n^2 - 7$.
3. Найдите пару чисел, при которых значение выражения $x^2 - 24y + 10x + 9y^2 + 41$ становится наименьшим.
4. Определите, какую линию на плоскости задает уравнение

$$x^2 - 14x + 6y + y^2 + 49 = 0.$$
5. Докажите, что значение выражения

$$\sqrt{11 + 6\sqrt{2}} + \sqrt{11 - 6\sqrt{2}}$$

 является натуральным числом.
6. Упростите выражения:
 - 1) $\sqrt{21 + 12\sqrt{3}}$;
 - 2) $\sqrt{52 - 14\sqrt{3}}$;
 - 3) $\sqrt{54 - 20\sqrt{2}}$;
 - 4) $\sqrt{61 + 28\sqrt{3}}$.
7. Упростите выражения
 - а) $\sqrt{2 + \sqrt{9 + \sqrt{32}}}$;
 - б) $\sqrt{6 - \sqrt{25 + \sqrt{96}}}$;
8. Известно, что $a + \frac{3}{a} = 2$. Найдите значение выражения $a^2 + \frac{9}{a^2}$.

Докажите, что число $2018 \cdot 2020 \cdot 2022 \cdot 2024 + 16$ является точным квадратом.

В статье уточнено понятие «теневые элементы содержания обучения математике в школе», намечены направления поиска теневого материала, одно из которых – выявление понятий-проекций соответствующей научной области. Описаны примеры теневого материала, изучение которого будет целесообразно в условиях обобщающего повторения. Это методы и приемы разной степени общности, так или иначе задействованные в школьной программе по математике. Детализировано содержание для метода выделения полного квадрата. В перспективе возможна детальная разработка линии «Математический язык и логика», содержание которой по существу це-

ликом является теневым и для курса школьной алгебры, и для геометрии. Программа по математике не выделяет эту линию в качестве основной. В учебниках потенциально логико-языковые понятия присутствуют, но не всегда выявляются в обучении.

Деятельность, связанная с выявлением и специальным изучением теневых элементов содержания обучения математике в школе, с оценкой методической целесообразности введения этого содержания в учебный процесс, с адаптацией теневого содержания, направлена на формирование ключевых профессиональных умений учителя математики.

Список источников

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/download/2744/> (дата обращения: 11.11.2025).
2. Брейтигам Э. К., Кисельников И. В., Кошева Д. П. Реализация Концепции развития математического образования в Алтайском государственном педагогическом университете // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (28). С. 93–95.
3. Блох А. Я. Школьный курс алгебры: метод. разраб. для слушателей ФПК. М.: МГПИ, 1985. 90 с.
4. Дорофеев Г. В. Математика для каждого / предисл. Л. Д. Кудрявцева. М.: Аякс, 1999. 292 с.
5. Боровских А. В. О содержании школьного математического образования. От содержимого к содержанию: математика как система мыслительных средств // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. № 2. С. 61–82.
6. Тыщенко О. А. Выявление и реализация логической составляющей школьного курса математики как неотъемлемая часть профессиональной подготовки учителя // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (62). С. 34–38.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
8. Carl N. Brooks Training System Evaluation Using Mathematical Models // Educational Technology. 1969. Vol. 9, No. 6: Applying Systems Engineering Techniques to Education and Trainning. Pp. 54–61.
9. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в организации обучения. М.: Знание, 1973. Вып. 3. 78 с.
10. Профессиональная ориентация школьников и студентов на педагогическую деятельность в математическом образовании: коллективная монография / под ред. Э. К. Брейтигам, И. В. Кисельникова. Барнаул: АлтГПУ, 2017. 216 с.
11. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2023. 106 с.
12. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Математика (углубленный уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций). М., 2023. 101 с.
13. Алгебра: сборник рабочих программ. 7–9 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / [сост. Т. А. Бурмистрова]. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 2014. 96 с.

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; одобрена после рецензирования 13.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 03.03.2025; approved after reviewing 13.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.

Любовь Андреевна Линевич

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

ПРИМЕНЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ФУНКЦИИ» В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение математической динамической программы GeoGebra при обучении школьников математике с целью визуализации процесса обучения. Автором описаны преимущества применения данной программы в учебном процессе. На примере темы «Функция» было рассмотрено применение программы GeoGebra как средства визуализации математических объектов, что позволяет оптимизировать процесс обучения, а также повысить уровень самостоятельности обучаемого. При этом были использованы задачи, которые будут предложены школьникам при прохождении обязательного государственного экзамена.

Ключевые слова: функция; график функции; математические динамические программы; GeoGebra; визуализация математических объектов.

Lyubov A. Linevich

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

USING THE DYNAMIC MATHEMATICS SOFTWARE GEOGEBRA IN TEACHING FUNCTIONS AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article examines the use of the dynamic mathematics software GeoGebra in teaching mathematics at school, with a focus on visualizing the learning process. The advantages of using this program in mathematics instruction are described. Using the topic “Functions” as an example, the article demonstrates how GeoGebra can serve as a tool for visualizing mathematical objects, thereby optimizing the learning process and enhancing students’ independence. Tasks similar to those used in the compulsory state examination are also applied.

Keywords: function; graph of a function; mathematical dynamic programs; GeoGebra; visualization of mathematical objects.

Информатизация образования представляет сложный и многогранный процесс, который заключается в использовании возможностей информационных технологий в сфере образования. Прежде всего это связано с разработкой методологии оптимального использования компьютерных программ в процессе обучения.

Применение компьютерных технологий в сфере образования позволяет разрабатывать и применять новые подходы к процессу обучения, реализовывать новые методы обучения, использовать новые формы подачи учебного материала, способствует визуализации процесса обучения. Интерактивные динамические модели, которые объединяют в себе конструирование, динамическое варьирование, эксперимент, «не только выполняют иллюстративную функцию в обучении, но и позволяют целенаправленно и эффективно реализовать познавательную функцию наглядности, обладают богатым когнитивно-образовательным потенциалом для формирования необходимых компетенций» [1].

Динамические математические программы можно отнести к наиболее эффективным средствам обучения математике с применением компьютерных технологий. В отличие от традиционного геометрического чертежа или графика функции, выполненных учащимся на листе бумаги, по-

строение, созданное с помощью такой системы, – это модель, сохраняющая не только результат построения, но и его исходные данные, алгоритм и зависимости между объектами. При этом данные легко и быстро (в режиме реального времени) меняются. Например, динамические программы позволяют передвигать, поворачивать объекты, изменять их размеры, вводить разные значения параметров, определяющих используемые объекты.

Использование программ динамической математики, таких как «Живая математика», «Живая Геометрия», «1С: Математический конструктор» и др., предоставляют широкие возможности для организации активной и плодотворной учебно-познавательной деятельности школьников, стимулирования их творческой активности и познавательной самостоятельности. Все большую популярность среди учителей и преподавателей математики в последнее время приобретает программа GeoGebra.

Использование динамической программы GeoGebra позволяет учителю реализовать следующие дидактические возможности. Во-первых, реализуется системно-деятельностный подход, направленный на развитие не только учебно-познавательной, но и исследовательской деятельности учащихся, поскольку GeoGebra может эффективно применяться не только в передаче знаний,

но и способствовать саморазвитию ученика. Во-вторых, при изучении математики применение среды GeoGebra способно более эффективно влиять на развитие познавательного интереса обучающихся за счет интерактивности средств, легкости построения чертежей, высокой степени наглядности [2].

Визуализация математических объектов является одной из самых важных составляющих учебного процесса. Использование компьютерных программ позволяет оптимизировать процесс обучения, при этом меняется роль учителя, который уже не просто является источником учебной информации, а прежде всего выступает в качестве координатора учебного процесса, вследствие чего повышается уровень самостоятельности обучаемого.

В данной статье мы рассмотрим применение программы GeoGebra при изучении темы «Функции». Интерес к вопросам, связанным с восприятием, трактовкой и употреблением понятия «функция», обусловлен тем, что функциональное соответствие является центральным в математике и экспериментальных работах по моделированию реальных процессов [3].

Впервые фундаментально с понятием функции учащийся сталкивается в 7-м классе (тема «Линейная функция»). Конечно, «погружение» в данную тему происходит постепенно, по принципу «от простого к сложному», однако при систематизации полученных знаний мы сталкиваемся с проблемой недостаточного усвоения взаимосвязи коэффициентов функции с ее графиком. Понятие функции является абстрактным и достаточно

сложным для восприятия учащимися, поэтому задача учителя состоит в том, чтобы изучение данного вопроса сделать максимально наглядным и понятным [4].

При изучении темы «Линейная функция» важно, чтобы в итоге учащийся понимал, как меняется график функции при изменении ее коэффициентов. Поэтому после того, как последовательно были рассмотрены свойства линейной функции, стоит посвятить один урок интеграции полученных знаний. На данном уроке мы предлагаем в качестве одного из инструментов использовать программу GeoGebra. Инструмент «Ползунок» в программе позволяет максимально визуализировать взаимосвязь коэффициентов линейной функции и ее графика.

Линейная функция задается уравнением $y = kx + b$. С помощью инструмента «Ползунок», следуя инструкции, которую предлагает программа, зададим границы и шаг изменения коэффициентов k и b . Для наиболее полной иллюстрации свойств коэффициентов границы их изменения должны обязательно включать положительные и отрицательные значения, а также нулевое значение. Мы в качестве промежутка изменения значений параметров выбрали отрезок $[-5; 5]$. По умолчанию шаг выбирается равным 0,1, однако можно задать любое другое значение. Стоит также отметить с помощью инструмента «Пересечение» общую точку прямой с осью ординат, чтобы проиллюстрировать геометрический смысл коэффициента $y = x + 1$. На рисунке 1 представлен график прямой.

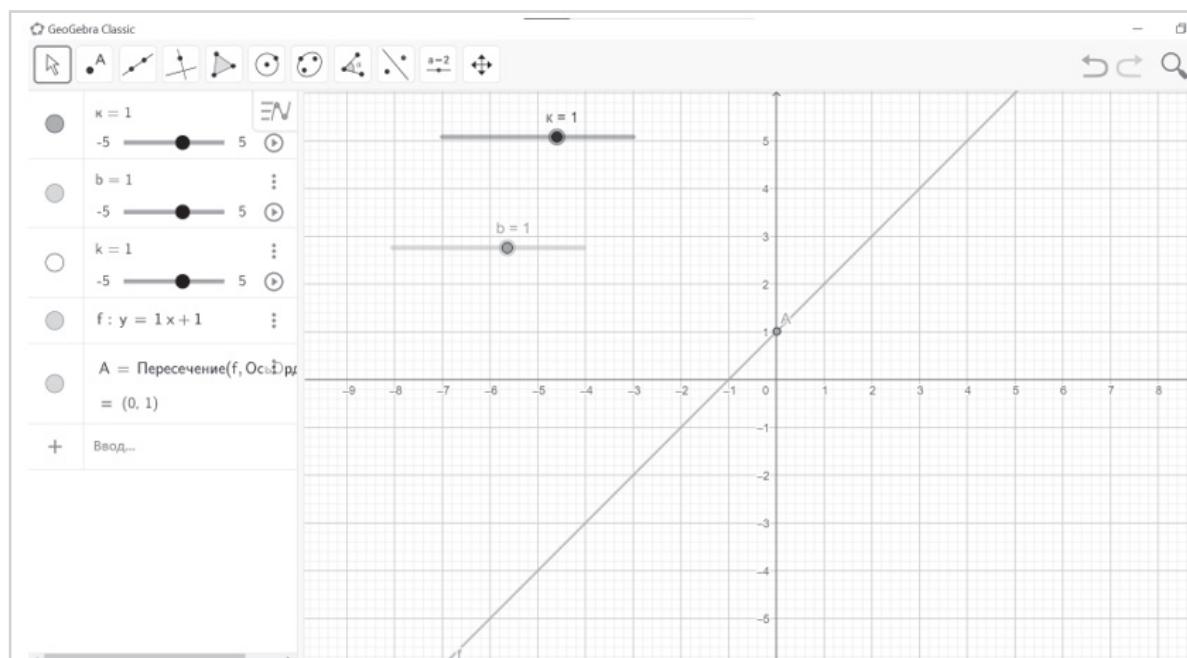


Рис. 1. График прямой $y = x + 1$

Перемещая ползунок для коэффициента k мы проиллюстрируем учащемуся, что данный коэффициент отвечает за угол между прямой и положительным направлением оси Ox , причем стоит заострить внимание школьника на том, что $k = 0$ при мы получим прямую, параллельную оси Ox , при положительном k угол будет острым, при отрица-

тельном – тупым (рис. 2). Значения коэффициентов можно задавать и на панели объектов, однако перемещение ползунка позволяет более наглядно проиллюстрировать свойства коэффициентов.

Аналогично перемещая ползунок для коэффициента b , мы сможем показать, как меняется точка пересечения прямой и оси ординат (рис. 3).

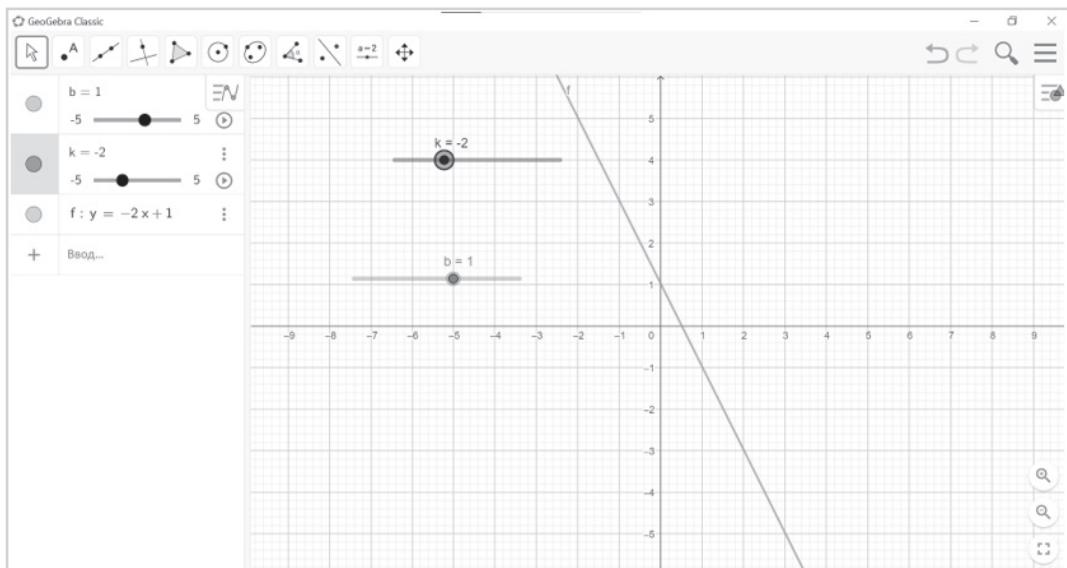


Рис. 2. Изменение графика прямой, при изменении коэффициента k

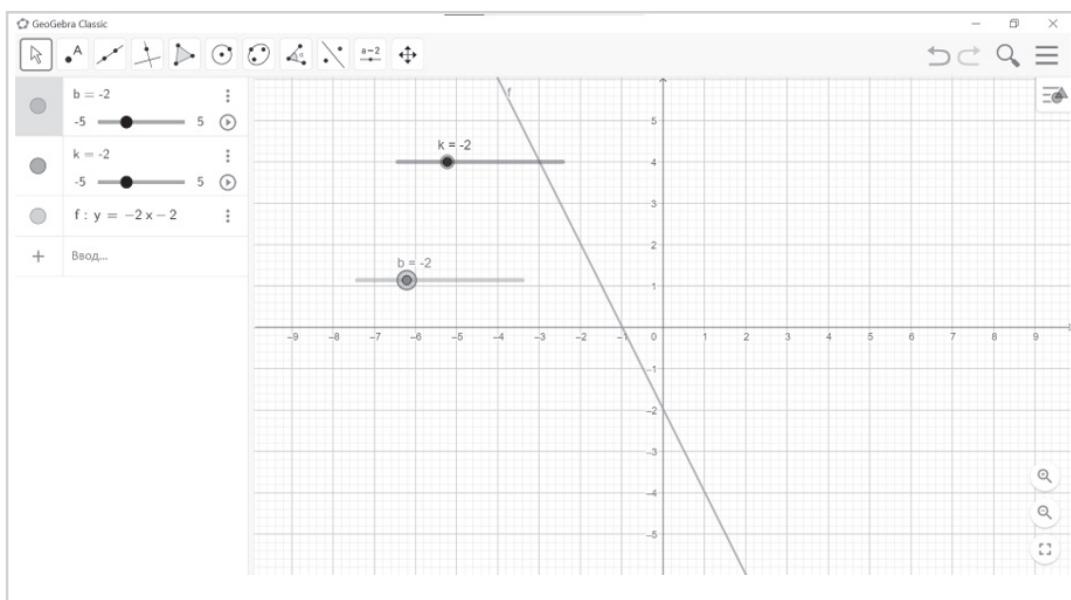


Рис. 3. Изменение графика прямой, при изменении коэффициента k

Особое внимание школьнику стоит обратить на уравнения координатных осей и прямых, им параллельных. Понимание данных частных случаев очень важно для более фундаментального освоения учебного материала (рис. 4).

В дальнейшем знания учащихся о функциях будут расширяться. Знание взаимосвязи коэффи-

циентов функций и их графиков позволит школьнику решать задачи более высокого уровня сложности, а именно задачи с параметром.

К концу 9-го класса учащиеся уже знакомы с линейной, квадратичной, дробно-рациональной функциями, с функцией $y = \sqrt[3]{x}$, а также с кусочно-заданными функциями.

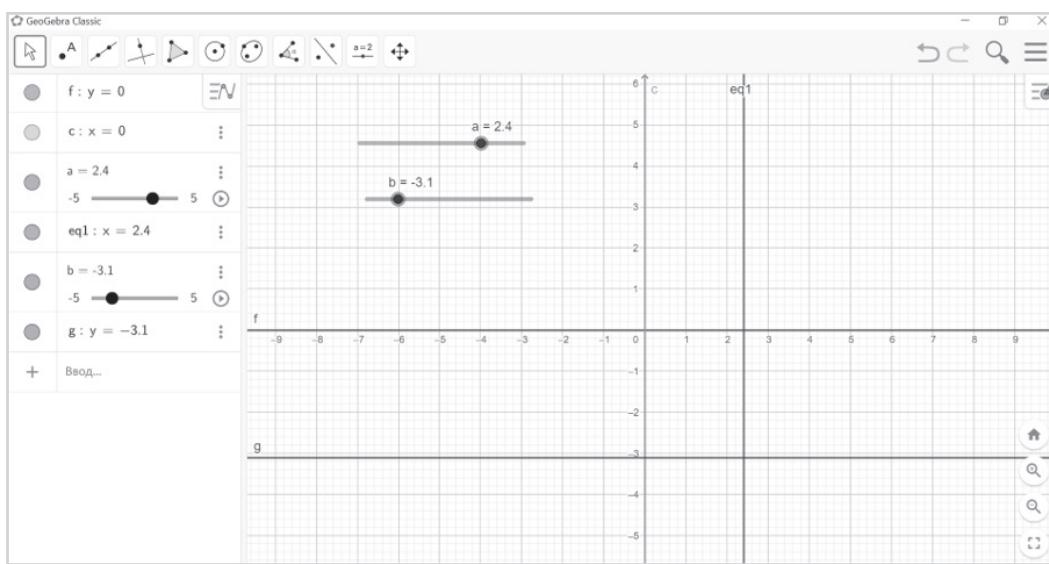


Рис. 4. Графики прямых, параллельных осям координат

Для каждой из вышеперечисленных функций можно рассмотреть типовые задачи, наглядно иллюстрирующие основные свойства коэффициентов функций и их графиков, а также взаимосвязь между ними. Данный материал поможет ученику правильно строить графики функций и достаточно легко решать задачи с параметром. Следует отметить, что особое внимание нужно уделять разработке методических рекомендаций по применению GeoGebra на уроках математики.

Рассмотрим возможности применения данной программы при решении задач с параметром по теме «Функции» на уроках математики. Задачи, решение которых мы рассматриваем ниже, были взяты из государственной итоговой аттестации по математике.

Задача 1 (квадратичная функция). Постройте график функции $y = \frac{(x-4)(x^2+3x+2)}{x+1}$ и определите, при каких значениях m прямая $y = m$ имеет с графиком ровно одну общую точку [5].

Чтобы найти искомые значения параметра, школьнику предварительно нужно построить график заданной функции. Не каждый ученик сможет сразу определить, что графиком функции является парабола, с выкалыванием одной точки из ее области определения. Поэтому для того, чтобы как-то подтолкнуть учащегося к правильно построению графика, мы сначала предлагаем построить его с помощью динамической среды GeoGebra (см. рис. 5). Результат построения демонстрирует, что мы получили параболу. Следовательно, это позволяет предположить, что перед нами квадратичная функция. Проводя дальней-

шие рассуждения, учащийся может сделать вывод о необходимости преобразования заданной функции к виду $y = ax^2 + bx + c$.

Прежде чем начальную функцию привести к виду $y = ax^2 + bx + c$, стоит обратить внимание ученика на то, что предварительно стоит найти область определения начальной функции, так как при преобразовании выражения, в результате сокращения дроби, область определения функции может измениться. Пояснив, почему точка с абсциссой $x = -1$ (на рис. 6 это точка A) не попадает в область определения, можно предложить ученику преобразовать функцию, чтобы уравнение, с помощью которого она задается, стало проще и представляло собой классическое уравнение параболы.

Прямая $y = m$ является прямой, параллельной оси абсцисс. Анализируя построенный с помощью GeoGebra график, с учетом выколотой точки A , школьнику намного проще понять, что данная прямая пересекает график функции в единственной точке только при $m = -1$ и $m = 3$ (см. рис. 7). На наш взгляд, для получения решения более общей задачи стоит предложить учащемуся понять, сколько еще точек пересечения может иметь прямая $y = m$ с графиком функции

$$y = \frac{(x-4)(x^2+3x+2)}{x+1}$$

и при каких значениях параметра m .

Задача 2 (дробно-рациональная функция). Постройте график функции $y = \frac{1-2x}{2x^2-x}$ и определите, при каких значениях k прямая $y = kx$ имеет с графиком ровно одну общую точку [5].

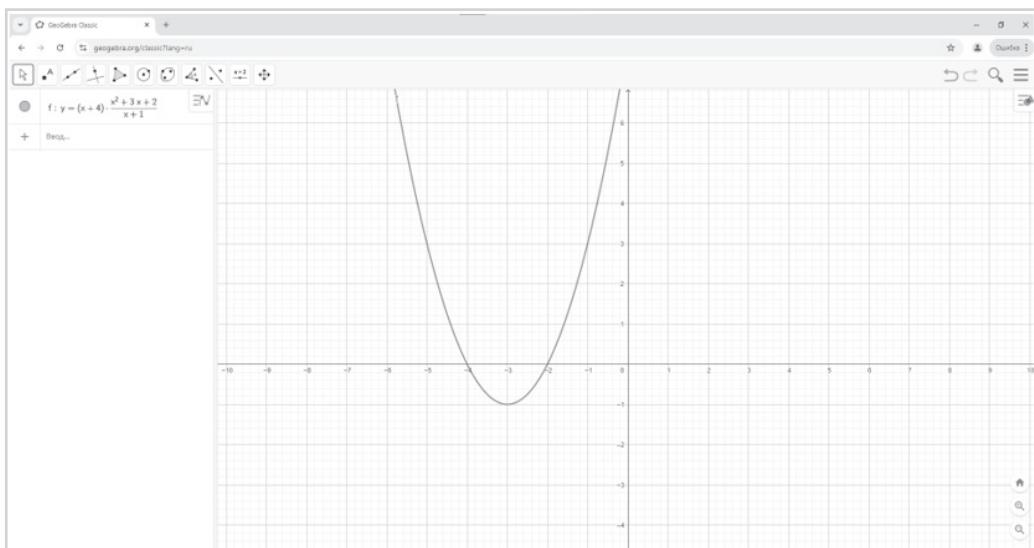


Рис. 5. График функции $y = \frac{(x-4)(x^2+3x+2)}{x+1}$

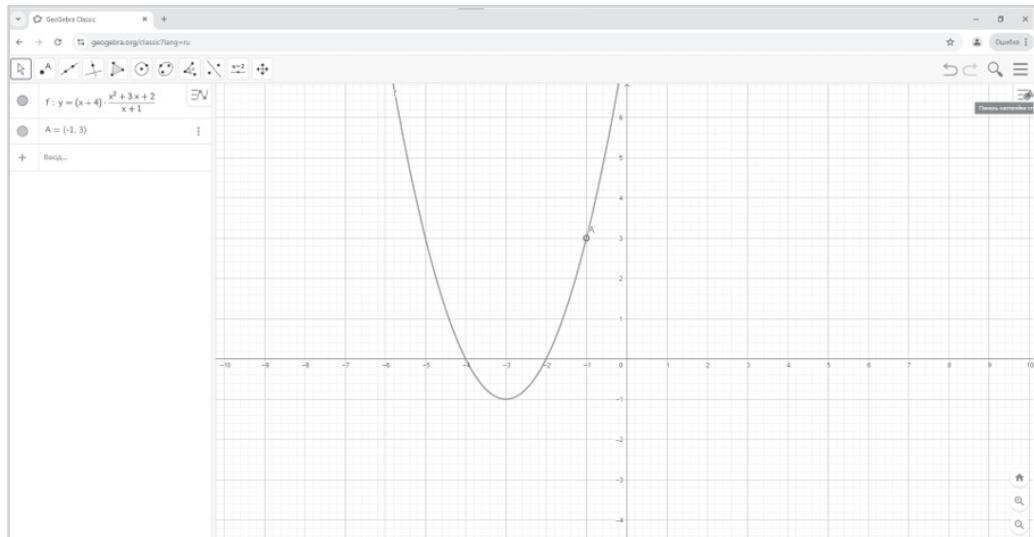


Рис. 6. График функции $y = \frac{(x-4)(x^2+3x+2)}{x+1}$ с учетом ее области определения

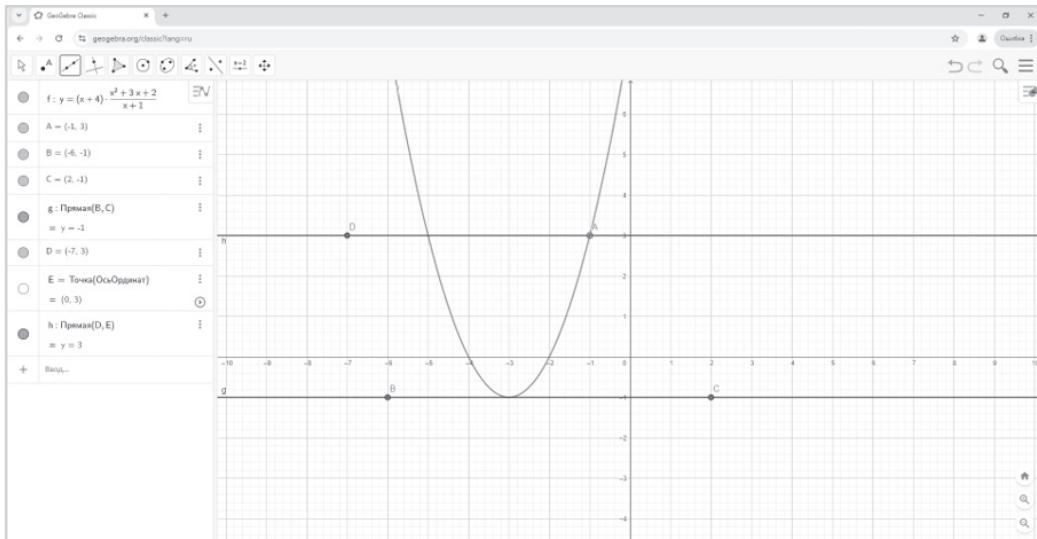


Рис. 7. Ответ на задачу 1

Как и при решении задачи 1, изначально необходимо построить график функции, для этого нужно понять тип функции. Визуально для школьника может показаться, что функции, предложенные в первой и второй задачах, имеют одинаковый тип графика. Однако прежде чем построить график функции в GeoGebra, на наш взгляд, сначала нужно предложить учащемуся найти область определения заданной функции, заострив внимание на том, что, приравнивая знаменатель к нулю, мы получим не полное квадратное уравнение. После разложения знаменателя на линейные множители, то есть представления его в виде $2x^2 - x = x(2x - 1)$, становится очевидным сокращение исходной дроби. Следовательно, получив уравнение функции $y = \frac{1-2x}{2x^2-x}$, ученик автоматически сделает вывод, что графиком является гипербола. Далее, стоит предложить учащему построить график начальной функции в программе GeoGebra, учитывая найденную область определения, чтобы проверить правильность графика, построенного им самостоятельно (рис. 8).

При решении задачи 2, в отличие от задачи 1, учащийся проявляет большую самостоятельность, он уже использует программу для проверки правильности построенного им графика. График, построенный в GeoGebra, конечно, более

удобен для ответа на второй вопрос задачи, чем график, построенный от руки.

График прямой $y = kx$, проходящей через начало координат, построим, используя программу GeoGebra (используя инструмент «Ползунок»), чтобы учащийся, изменяя угол наклона прямой, мог понять, в каком случае график гиперболы и прямая $y = kx$ будут иметь только одну общую точку (рис. 9). И уже подставляя координаты точки A в уравнения прямой, получает искомое значение параметра.

Задача 3 (кусочно-заданные функции). Постройте график функции $y = |x - 2| - |x - 1| + x - 2$ и найдите значения m , при которых прямая $y = m$ имеет с ним ровно две общие точки [5].

Ввиду того, что многим ученикам данная функция покажется гораздо более сложной, чем предыдущие, стоит начать решение задачи с построения графика функции в динамической среде GeoGebra (рис. 10).

После построения графика стоит напомнить учащимся определение кусочно-заданной функции и обратить их внимание на то, что график функции представляет собой совокупность отрезка и двух лучей, которые являются частью каких-либо прямых. Следует отметить, в каких точках происходит замена одной прямой на другую.

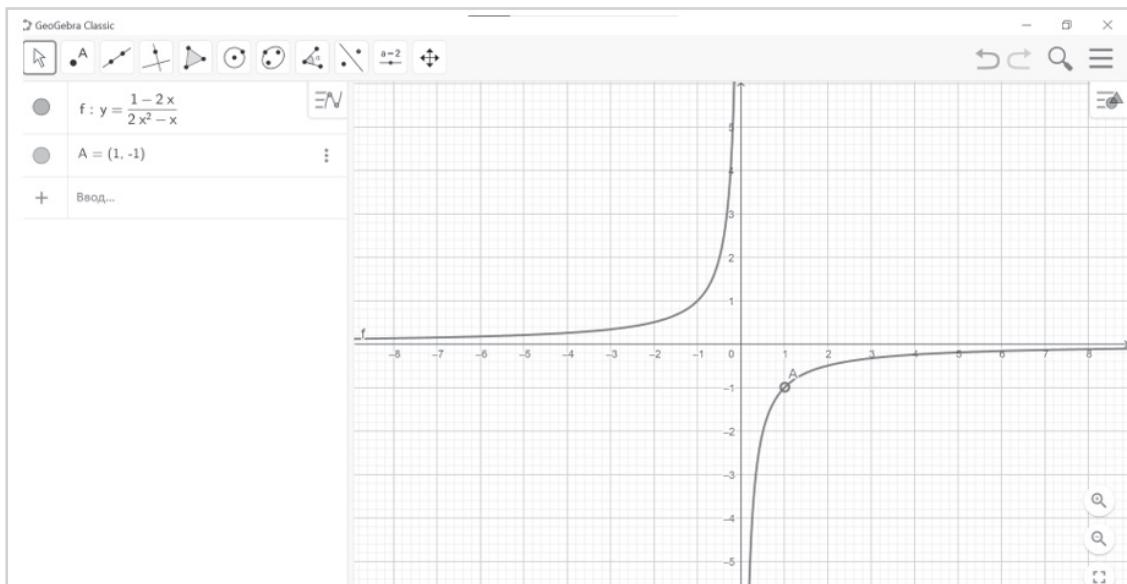


Рис. 8. График функции $y = \frac{1-2x}{2x^2-x}$

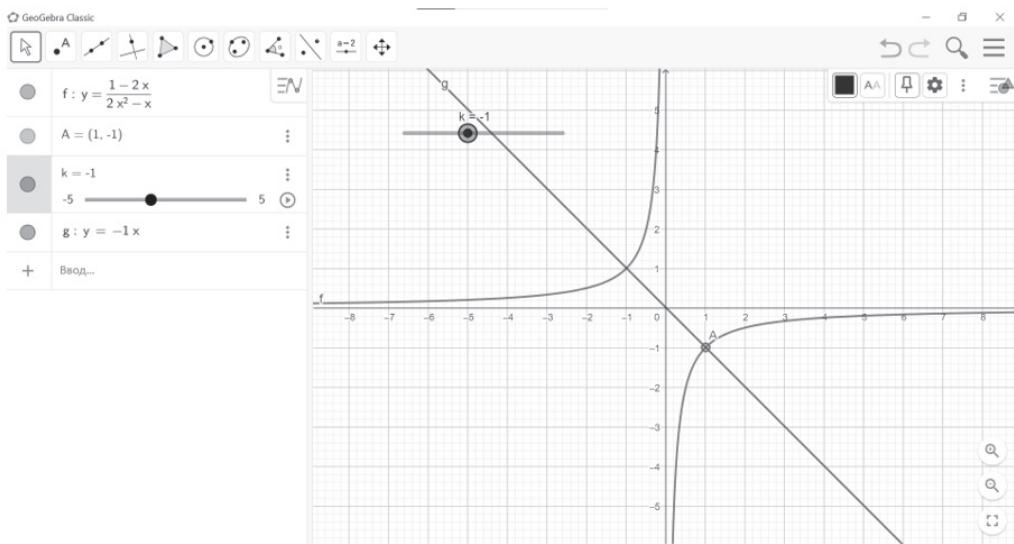


Рис. 9. Пересечение графика функции $y = \frac{1-2x}{2x^2-x}$ и прямой $y = kx$

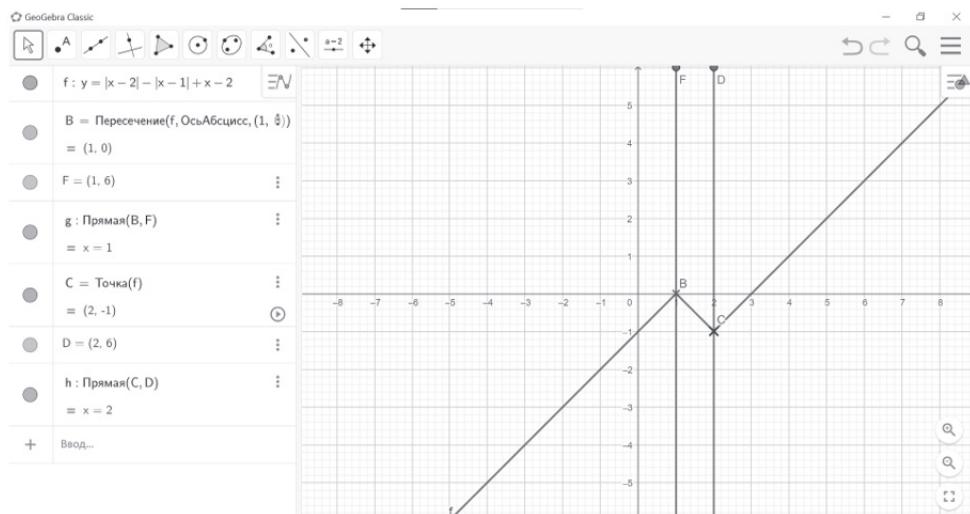


Рис. 10. График функции

После построения графика стоит напомнить учащимся определение кусочно-заданной функции и обратить их внимание на то, что график функции представляет собой совокупность отрезка и двух лучей, которые являются частью каких-либо прямых. Причем следует отметить, в каких точках происходит замена одной прямой на другую.

Когда график построен, выявлены особенности этого графика, учащийся раскрывает модули, входящие в исходную функцию, получая функцию кусочно-заданную:

$$y = \begin{cases} x-1, & \text{если } x \leq 1, \\ 1-x, & \text{если } 1 < x < 2, \\ x-3, & \text{если } x \geq 2. \end{cases}$$

Так как построение прямой было разобрано в задаче 1, то ответ на второй вопрос задачи стоит предложить найти ученику самостоятельно, не прибегая к помощи GeoGebra.

Впоследствии при усложнении изучаемых функций данная методика позволит повысить уровень усвоения учебной программы. Учащиеся будут изучать более сложные функции, графики которых будут зависеть от большего числа коэффициентов. Программа позволит не только построить функции, но и найти их точки пересечения, вычислить площади фигур, образованных при пересечении графиков заданных функций и многое другое.

Программа GeoGebra, на наш взгляд, занимает особое место среди динамических математических программ. Данная программа доступна любому школьнику, имеет понятный интерфейс и широкий спектр функций, что позволяет эффективно применять ее в процессе обучения. GeoGebra – это отличный инструмент, который позволяет значительно оптимизировать учебный процесс, повысить темп урока, а также расширить кругозор учащихся, что способствует повышению качества преподавания.

Список источников

1. Белик Е. В. Методические особенности использования интерактивных динамических моделей в процессе обучения математике в старшей школе // Информатика и образование. 2016. № 7. С. 41–44.
2. Чернышева Д. А., Кравченко Г. В. Возможности применения интерактивной среды GeoGebra в обучении студентов математическим дисциплинам // Сборник трудов всероссийской конференции по математике «МАК-2015». Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2015. С. 225–229.
3. Ненартович М. В. К вопросу использования динамической среды Geogebra при формировании некоторых понятий алгебры // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT: материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 20 января 2021 года / редкол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: Гродненский областной институт развития образования, 2021. С. 240–245.
4. Андрафанова Н. В., Назарян Д. С. Интерактивная геометрическая среда как средство компьютерной наглядности в обучении геометрии // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы международной научно-практической конференции. Елец, 2014. С. 76–80.
5. РЕШУ ОГЭ: официальный сайт. URL: <https://oge.sdamgia.ru/> (дата обращения: 11.01.2025).

Статья поступила в редакцию 28.04.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 28.04.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Елена Валерьевна Степанова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия, ste-jelena@yandex.ru

КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы комментирования литературного произведения и методика создания и использования комментария на уроках литературного чтения в начальной школе. Отмечается, что комментарий – важный инструмент изучения литературы в начальной школе. Он помогает понимать тексты, развивает критическое и образное мышление, формирует общекультурную компетентность учащихся.

Ключевые слова: начальное литературное образование; комментарий к литературному произведению; способ комментирования.

Yelena V. Stepanova

Saratov State University, Saratov, Russia, ste-jelena@yandex.ru

COMMENTARY IN LITERARY READING LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL: FROM THEORY TO PRACTICE

Abstract. The article examines theoretical issues related to commenting on literary works, as well as methods of creating and using commentary in literary reading lessons in elementary school. Commentary is identified as an important tool for studying literature at the primary level: it helps students understand texts, develops critical and imaginative thinking, and contributes to the formation of general cultural competence.

Keywords: primary literary education; commentary on literary works; method of commenting.

Проблема комментирования художественного текста в настоящее время актуальна как для академического литературоведения, так и для методики обучения литературе. Однако если в отечественной филологии принципам комментирования художественного произведения посвящено множество исследований, в том числе ставшие классическими работы Б. М. Томашевского, В. В. Виноградова, С. А. Рейсера, Ю. М. Лотмана, то в методике литературного образования эта проблема в полной мере остается не разработанной. В не утратившем до настоящего времени своей актуальности двухчастном учебнике для вузов «Методика преподавания литературы» под редакцией В. Г. Маранцмана [1], учебнике авторов О. Ю. Богдановой, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова «Теория и методика обучения литературе» [2] должного внимания комментарию на уроках литературы не уделено. В учебнике М. П. Вояшиной «Методика обучения литературе в начальной школе» [3], методическом пособии Т. С. Троицкой [4], адресованных будущим и действующим учителям начальных классов, отмечается важность чтения с комментарием, даются примеры его введения, однако четких методических принципов его создания и подходов к комментированию учителем художественного произведения не дано. Между тем в школе учащиеся знакомятся с произведениями разных жанров и эпох, в которых встречаются незнакомые слова, культурные

реалии. Приходится констатировать, что уже не только литература XIX века вызывает у учащихся смутное понимание, но также произведения середины и конца XX века. В этом случае комментирование становится необходимым. Комментарий позволяет объяснить непонятное, сделать текст доступным для ребенка, **развивает образное и критическое мышление**. При помощи комментария школьники учатся анализировать произведение, сравнивать его с другими текстами, искать скрытые смыслы и аллюзии, комментарий тренирует умения мыслить глубже, видеть взаимосвязи между разными явлениями и событиями.

По словам М. Л. Гаспарова, «главное в современном комментарии – не построчные примечания к отдельным именам, а общая преамбула о сочинении в целом, и о той культуре, в которую оно вписывается» [5, с 295]. Думается, эта же задача стоит и перед методикой литературного образования, в традициях которой рассматривать художественное произведение как значимый компонент формирования общекультурной компетентности учащихся. Парадигма развития человеческой культуры, как и многовековая история Российского государства, в сознании современного школьника выстраивается с трудом. В связи с этим общественно-политические, культурно-исторические, социально-бытовые реалии, имеющие привязку к конкретному времени, так или иначе присутствующие в любом художественном

тексте, остаются ими непонятными. Непонятым нередко оказывается и литературный герой ушедших эпох. Между тем, как писал Ю. М. Лотман, «чтобы представить себе логику поступков литературного героя или людей прошлого <...> надо представлять себе, как они жили, какой мир их окружал, каковы были их общие представления и представления нравственные, их служебные обязанности, обычаи, одежда, почему они поступали так, а не иначе» [6, с. 12].

Проникновение в эти культурные смыслы во все времена требовало от читателя интеллектуальных усилий, навыка самостоятельного поиска дополнительной информации об авторе, произведении, времени его создания. К сожалению, широта и доступность информации в XXI веке не способствуют повышению интеллектуального развития, уровня культурной образованности подрастающего поколения, а в конечном итоге и его читательской грамотности. Обращение к словарю, энциклопедии, подстрочному комментарию становится анахронизмом, на смену этому пришла Википедия – универсальная интернет-энциклопедия, главной особенностью которой является то, что создавать текст и редактировать его может любой пользователь сети Интернет.

Справедливы слова М. Л. Гаспарова: «Бывают эпохи, когда комментарий – самое надежное просветительское средство» [5, с. 295]. Может быть, эта эпоха наступила? Использование комментария на уроках литературы должно стать не только ключом к пониманию произведения, но и средством формирования новых знаний.

Предметом нашего внимания выступают теоретические вопросы комментария к художественному тексту и методика комментирования в процессе литературного обучения. Цель – рассмотреть теоретические основы литературного комментария и сформулировать методические рекомендации его использования в процессе обучения.

В методике обучения литературе наряду с термином «комментарий» используется и термин «объяснение», а также синонимичный ему «пояснение». Последние чаще используются в учебной практике и связаны с разъяснением смысла отдельных слов, понятий, выражений, встречающихся в художественном тексте.

Комментарий также выполняет эту функцию, может пояснить особенности словоупотребления непонятного слова. И все же на теоретическом уровне комментарий рассматривается гораздо объемнее, как жанр филологического исследования, связанный с разъяснением, толкованием текста. Приведем несколько определений термина:

«Комментарий – жанр филологического исследования, разъяснительные примечания к тексту» [7, с. 386]; «Комментарий – жанр филологического исследования, толкование, разъяснение текста литературного памятника» [8, с. 163]; «Комментарий – фундамент интерпретации текста» [9, с. 122]. Как видим, комментарий – это путь к пониманию текста.

Жанровая природа комментария акцентирует внимание как на определенных особенностях его построения, так и на содержательной стороне. Эти специфические признаки, лежащие в основе формы и содержания комментария как доминанты, определяющей его организацию, должны находиться и в поле зрения педагога.

К центральным вопросам теории комментирования относят предмет комментирования, вид, способ, структуру и объем комментария. Рассмотрим каждое из понятий подробнее.

Предметом комментирования в художественном произведении традиционно выступают упоминаемые в тексте малоизвестные имена и события, имена прототипов героев и персонажей, взгляды и увлечения героев, время действия (культурный, общественно-политический фон эпохи), а также встречающиеся цитаты, аллюзии, перифразы, заимствованные слова и выражения, устаревшая лексика, диалектизмы и т. п.

В произведениях, относящихся к кругу детского чтения, предмет комментирования должен быть грамотно отобран, обращение к нему – логически обосновано. Важно не перегрузить учащихся избыточной информацией. Частый и подробный комментарий может отвлечь внимание от самого текста и сделать процесс чтения менее увлекательным.

В теории литературы выделяют следующие виды комментария: текстологический (включает анализ источников текста, его историю); реальный комментарий (сообщает о событиях, лицах, упоминаемых в тексте); историко-литературный, культурологический (прослеживается связь данного произведения с другими явлениями литературы, культуры); биографический (устанавливает связи произведения с жизнью писателя); лингвистический (раскрывает особенности словаря и фразеологии писателя).

Перечисленные виды комментария присутствуют в учебном процессе в начальной школе. Знакомство школьников с художественным произведением грамотный учитель обязательно предварит текстологическим, реальным, биографическим или историко-литературным комментарием, а при работе с текстом прибегнет к лингвистическому. Это традиционные приемы школьного анализа произведения.

Рассмотрим методику применения разных видов комментария на примере стихотворения А. Блока «Ворона».

Вот ворона на крыше покатой
Так с зимы и осталась лохматой...

А уж в воздухе – вешние звонь,
Даже дух занялся у вороны...

Вдруг запрыгала в бок глупым скоком,
Вниз на землю глядит она боком:

Что белеет под нежною травкой?
Вон желтеют под серою лавкой

Прошлогодние мокрые стружки...
Это все у вороны – игрушки.

И уж так-то ворона довольна,
Что весна, и дышать ей привольно!.. [10, с. 5]

Перед чтением следует прибегнуть к биографическому комментарию, сообщить учащимся, что в 1913 г. А. Блок выпустил сборник стихов для детей «Круглый год». Все вошедшие в него стихотворения были посвящены временам года или русскому календарному празднику. Подобный комментарий не только содержит биографический штрих, но и направляет школьников к осознанию темы произведения. Наш опыт работы над этим стихотворением со студентами показывает, что в определении темы они нередко обманываются, обращают внимание на название стихотворения и ошибочно формулируют тему «Ворона», тогда как тематика произведения – весна, приход весны, а связанные с этим изменения в природе переданы поэтом через восприятие окружающего мира вороной.

При анализе стихотворения потребуется и лингвистический комментарий, в частности, для пояснения выражений «вешние звонь», «дух занялся», «дышать привольно». Прилагательное «вешние» в речи современных школьников уступает место активно употребляемой форме весенние, а поэтому может вызвать непонимание. Вместе с тем обратить внимание учащихся на это выражение важно еще и потому, что выбранная автором форма «вешние звонь» создает звукообраз весны в стихотворении. Ворона слышит не только звонь, но и шум, шорохи пробуждающейся природы, возможно, потому поэт отдал предпочтение слову с глухим шипящим звуком.

В совместной беседе с учащимися следует прокомментировать и выражение «дышать привольно». Грамотный учитель не остановится лишь на выяснении лексического значения слова привольный, он обратит внимание на его культурный контекст, принадлежность слова русскому фольклору, русской культуре в целом. Поможет

в этом Д. С. Лихачев, который писал: «Для русских природа всегда была свободой, волей, привольем. Прислушайтесь к языку: погулять на воле, выйти на волю. Воля – это отсутствие забот о завтрашнем дне, это беспечность, блаженная погруженность в настоящее <...> Воля – это большие пространства, по которым можно идти и идти, брести, плыть по течению больших рек и на большие расстояния, дышать вольным воздухом открытых мест, широко вдыхать грудью ветер, чувствовать над головой небо, иметь возможность двигаться в разные стороны – как вздумается...» [11, с. 152–153].

Способ комментирования на уроках литературного чтения может быть разным: установление родо-видовых отношений, подбор синонимов, развернутое объяснение, перевод.

Объем комментария в каждом случае различен, в зависимости от рассматриваемого предмета он может состоять из одного слова, словосочетания, предложения или нескольких предложений, составляющих небольшой текст.

На примере отрывка сказки английского писателя Д. Биссета «Блэки и Редди» покажем возможности некоторых видов комментария.

«Жила-была на свете лошадь. Звали ее Редди.

По утрам Редди развозила молоко и каждый раз встречала по дороге своего приятеля Блэки – маленькую черную собачонку.

По правде говоря, Редди не так уж нравилось развозить молоко. Она всегда мечтала быть скаковой лошадью и брать на скачках призы.

Блэки тоже был не очень доволен своей судьбой. Он мечтал научиться бегать, как настоящая гончая, хотя ноги у него, честно говоря, были коротковаты <...>» [12, с. 162].

При работе с этим произведением в начальной школе необходимо прокомментировать слова и словосочетания, которые несут важную смысловую нагрузку для понимания проблемы и идеи произведения: скаковая лошадь, скачки, гончая.

Скачки – вид спорта, состязание лошадей.

Скаковая лошадь – лошадь, которая участвует в скачках.

Гончая – порода охотничьих собак, которые отличаются быстрым бегом.

Для характеристики образов главных героев – собаки и лошади – важно прокомментировать и «говорящие» клички. Для этого прибегнем к их переводу с английского: *red* – красный; *black* – черный, следовательно, Редди была лошадью красной (темно-коричневой) масти, Блэки – собака черной «рубашки».

Работая над комментарием, учителю необходимо помнить, что комментарий хорош, когда написан просто.

Как видим, комментирование является неотъемлемой частью работы с литературными произведениями. Оно помогает раскрыть смысл текста, выявить скрытые подтексты и взаимосвязи между различными элементами произведения. Создание качественного комментария требует глубокого понимания текста, а также знания исторического контекста и культурных особенностей страны и эпохи, в которой было создано произведение.

Одной из повторяющихся методических ошибок студентов в ходе педагогической практики является их неумение создавать комментарий и работать с ним. Комментируя встретившееся в тексте непонятное школьникам слово, упомянутое историческое событие, обращаясь к фактам биографии автора, они в лучшем случае сообщают лексическое значение слова из толкового словаря, обращаются к статьям энциклопедических и биографических словарей, не учитывая при этом возраст учащихся. В худшем случае используют первый попавшийся им материал из Интернета, не задумываясь об авторитетности источника. Осознание того, что комментарий требует пристального внимания, глубокого осмысливания, тщательной обработки формы и содержания, к сожалению, многим студентам не свойственно. В этой связи в период учебы, освоения ими методических дисциплин считаем важным уделять внимание работе над созданием разных типов комментариев и принципов их использования на уроках литературного чтения.

В заключении сформулируем некоторые методические подходы к организации работы над комментарием в начальной школе:

- учет возрастных особенностей школьников;
- использование визуальных материалов: иллюстраций, репродукций, фотографий, которые помогут школьникам лучше представить комментируемый предмет;
- для создания комментариев следует обращаться к разным источникам: биографии авторов, привлекать исторические, филологические, культурологические исследования, энциклопедии, словари, критические статьи, рецензии;
- регулярное комментирование произведений способствует развитию у учащихся навыков анализа и понимания текста;
- комментарий – это мотивация к самостоятельной деятельности: необходимо поощрять учащихся находить в произведении слова, сведения, требующие комментирования, учить их создавать простые комментарии.

Таким образом, комментарий является важным инструментом в процессе изучения литературы в начальной школе. Комментирование литературных произведений – это сложный и многогранный процесс, требующий внимательного подхода. Решение обозначенной в работе проблемы поможет улучшить качество образования и сделать чтение более интересным и полезным занятием для всех участников образовательного процесса.

Список источников

1. Маранцман В. Г., Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 1995.
2. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 400 с.
3. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева и др.; под ред. М. П. Воюшиной. М.: Академия, 2010. 288 с.
4. Троицкая Т. С. Литературное образование младших школьников: коммуникативно-деятельностных подход. М.: АПКиПРО, 2004. 160 с.
5. Гаспаров М. Л. Записи и выписки. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 392 с.
6. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2019. 608 с.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак», 2001. 799 с.
8. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
9. Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В. И. Новиков, Е. А. Шкловский. М.: Педагогика-пресс, 1998. 424 с.
10. Блок А. Круглый год: Стихотворения для детей. М.: Типография Товарищества И. Д. Сытина, 1913. 28 с.
11. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1988. 238 с.
12. Биссет Д. Блэки и Реджи // Забытый день рождения. Сказки английских писателей. М.: Правда, 1990. 592 с.

Статья поступила в редакцию 19.06.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 19.06.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Галина Сергеевна Шилинг

Бийский филиал имени В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск, Россия, shilinggs@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ¹

Аннотация. Статья посвящена проблеме дефицита педагогов для инженерных классов, вызванного несоответствием традиционной системы подготовки современным требованиям. На материале реализации образовательной программы «Физика и робототехника» в Бийском филиале АлтГПУ методами проектирования УМК и интеграции STEM-подхода созданы система цифровых кейсов, факультатив по электротехнике и силовой электронике, выделен комплекс профессиональных компетенций. Новизна состоит в комплексном подходе, интегрирующем методическую, цифровую и предметную подготовку учителей физики.

Ключевые слова: подготовка учителей физики; инженерные классы; педагогическое образование; методическая подготовка; цифровые компетенции; профессиональные компетенции; технопарк.

Galina S. Shiling

Shukshin Biysk branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russia, shilinggs@mail.ru

IMPROVING THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR ENGINEERING CLASSES

Abstract. The article addresses the shortage of teachers for engineering classes, caused by the gap between traditional training systems and modern requirements. Based on the implementation of the “Physics and Robotics” educational program at the Biysk branch of AltSPU, a system of digital cases and an elective course in electrical and power electronics were developed using educational design and STEM integration methods. A set of professional competencies was also identified. The novelty of the study lies in its comprehensive approach, integrating methodological, digital, and subject-specific training of future physics teachers.

Keywords: physics teacher training; engineering classes; pedagogical education; methodological training; digital competencies; professional competencies; technopark.

Современный этап технологического развития и цифровой трансформации экономики Российской Федерации формирует потребность в качественной подготовке инженерно-технических кадров, способных к инновационной деятельности. В ответ на этот стратегический вызов в рамках национальной политики в сфере образования получила распространение практика создания профильных инженерных классов в общеобразовательных организациях [1; 2].

При этом наблюдается устойчивая тенденция к профильной дифференциации школьного обучения, в рамках которой инженерные профили занимают особое положение, выступая в роли ключевого связующего звена между общим образованием и реальным сектором экономики. В отличие от традиционных моделей современный инженерный профиль школы представляет собой целостную образовательную экосистему, интегрирующую углубленное изучение физико-математических дисциплин, раннее вовлечение в проектную и исследовательскую деятельность, а также формирование критически важных «гибких навыков» (softskills) – системного мышления, командной работы и креативного подхода к реше-

нию технических задач. Создание такой среды, основанной на принципах междисциплинарности и контекстного обучения, позволяет не только готовить мотивированных абитуриентов для ведущих технических вузов, но и закладывать фундамент для будущего кадрового обеспечения стратегических отраслей национальной промышленности и высоких технологий [3, 4].

Таким образом, обучение в классах инженерного профиля призвано сформировать у школьников не только углубленные знания в области естественно-научных и технических дисциплин, но и развить инженерное мышление, проектную культуру и навыки решения нестандартных практических задач.

Отдельно отметим в контексте развития моделей инженерных классов «Кванториумы» и другие детские технопарки. Они выступают в роли критически важной инфраструктурной и методической платформы, преодолевающей традиционный разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением. Они представляют школам доступ к уникальным ресурсам «завтрашнего дня» – от аддитивных технологий и робототехнических комплексов до лабораторий

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-02 от 23.09.2025 г.

геномного редактирования и виртуальной реальности, которые зачастую недоступны в стандартной образовательной среде. Однако их ключевая функция заключается не просто в предоставлении оборудования, а в реализации сетевых образовательных программ, где школьники под руководством инженеров-наставников решают реальные кейсы от промышленных партнеров [5]. Таким образом, технопарки трансформируют инженерный класс из узкопредметного курса в открытую инновационную среду, где у учащихся формируется целостное представление о жизненном цикле инженерного продукта – от идеи и проектирования до создания прототипа и коммерциализации.

Однако все вышеперечисленное, а значит, и общая эффективность функционирования инженерных классов в значительной степени нивелируется дефицитом педагогических кадров, обладающих необходимой квалификацией. Классический формат подготовки будущих учителей в педагогических вузах зачастую не успевает за стремительно меняющимися запросами практики. В связи с этим возникает острое противоречие между социальным заказом на педагога, способного к реализации программ инженерно-технического профиля, и существующей системой его методической и предметной подготовки.

Таким образом, проблема совершенствования методической и предметной подготовки студентов педагогических вузов для работы в инженерных классах приобретает особую актуальность. Осознавая высокую значимость ранней профориентации и предпрофессиональной подготовки, государство инициирует и реализует комплекс мер организационно-правового и ресурсного обеспечения. Это находит отражение в приоритетных национальных проектах (например, таких как проект «Образование», который объединен с национальным проектом «Молодежь и дети» с 2025 года), разработке профессиональных стандартов и Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), ориентированных на интеграцию общего и дополнительного образования технологической направленности. Создается специализированная инфраструктура: оснащаются лаборатории, внедряется современное оборудование (3D-принтеры, станки с ЧПУ, робототехнические комплексы), открываются технопарки на базах школ и вузов, что формирует уникальную образовательную среду, имитирующую реальные условия инженерной деятельности [6; 7, с. 234–239].

Необходима целенаправленная работа по формированию у будущих учителей не только пред-

метных компетенций, но и специфических методических умений: проектирования междисциплинарных занятий, организации проектной и исследовательской деятельности школьников, работы на высокотехнологичном оборудовании и интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс.

Современная программа подготовки учителей физики в рамках педагогического бакалавриата испытывает значительное давление со стороны возрастающих темпов научно-технического прогресса. Даже в течение стандартного пятилетнего цикла обучения происходит лавинообразное накопление новых знаний как в фундаментальной физике (от квантовых технологий и астрофизики до науки о новых материалах), так и в области педагогики, ориентированной на работу с поколением «цифровых аборигенов». Эти изменения усугубляются динамичной трансформацией внешних условий: регулярной актуализацией национальных образовательных инициатив, появлением новых приоритетов в кадровой политике государства, а также изменением геополитического контекста, влияющего на международное научное сотрудничество. Все это происходит на фоне четвертой промышленной революции, где технологии искусственного интеллекта, машинного обучения и BigData не только становятся объектом изучения, но и принципиально меняют сам инструментарий будущего педагога, требуя интеграции цифровых компетенций в ядро профессионального образования.

Выделим целевые установки к организации обучения будущих педагогов. В 2023 году Бийский филиал имени В. М. Шукшина АлтГПУ на базе института естественных наук и профессионального образования осуществил набор на программу бакалавриата – Педагогическое образование «Физика и дополнительное образование Робототехника». Программа направлена на подготовку учителя физики и учителя робототехники, способного осуществлять свою профессиональную деятельность как в школах и классах с инженерной направленностью, так и в учреждениях дополнительного образования, в том числе и разного рода квантториумах.

Программа бакалавриата соотносится с ядром педагогического образования. При этом учебный план подразумевает изучение ряда дисциплин, модули которых нацелены в том числе и на методическую подготовку педагога в вышеуказанных реалиях. Это «Технологии цифрового образования», «Методы исследовательской и проектной деятельности», «Методы количе-

ственного и качественного анализа данных», «Методика обучения физике», «Образовательные технологии в обучении физике», «Методика дополнительного образования детей» и ряд других. Также можно отдельно выделить дисциплины и факультативы, предметное содержание модулей которых непосредственно соотносится с работой в инженерных классах. Это «Общая и экспериментальная физика», «Теоретическая физика», «Электрорадиотехника», «Физические основы робототехники», «Физический практикум», «Компьютерные модели в физике и математике» и ряд компьютерных учебных курсов, связанных с моделированием и программированием.

Отметим компетенции из учебного плана, направленные на формирование профессиональных навыков педагога:

- УК 2.3, использует цифровые инструменты и техники цифрового моделирования для реализации образовательных процессов;
- ОПК-2.2, проектирует индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся;
- ОПК 6.1, осуществляет отбор психолого-педагогических технологий и применяет их в профессиональной деятельности с учетом различного контингента учащихся;
- ПК-3, способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения.

Также на этапе подготовки основных компонентов образовательной программы и разработки рабочих программ подготовки будущих учителей физики был определен комплекс актуальных компетенций (навыков), выходящих за рамки традиционного предметного знания. Их формирование целенаправленно закладывается в содержание ключевых дисциплин, что обеспечивает системный подход к подготовке современного педагога.

К числу таких компетенций мы отнесли цифровую грамотность и навыки работы с данными, компетенции в области STEM-интеграции, навыки педагогического дизайна и работы в гибридной среде.

Приведем примеры разработанных курсов и УМК. Цифровая грамотность и навыки работы с данными формируются, прежде всего, в рамках дисциплин «Технологии цифрового образования» и «Методы количественного и качественного анализа данных». На этих курсах студенты осва-

ивают не только работу с цифровыми лабораториями и специализированным программным обеспечением для визуализации физических процессов, но и методологию статистической обработки результатов эксперимента, что позволяет перевести учебные исследования на качественно новый, доказательный уровень. Это необходимо для повышения объективности и исследовательской составляющей обучения в инженерных классах.

В рамках дисциплин «Технологии цифрового образования», «Методы количественного и качественного анализа данных» и «Методика обучения физики» был создан комплекс цифровых кейсов, формирующих целостное представление о возможностях современных инструментов в преподавании физики. Центральным элементом комплекса стал междисциплинарный проект «Цифровая обработка реального физического эксперимента», где студенты выполняли сравнительный анализ данных, полученных традиционными и цифровыми методами. Дополняет эту работу виртуальный лабораторный практикум по моделированию физических процессов в среде EasyJavaScriptSimulations, позволяющий преодолевать ограничения материальной базы образовательных учреждений. Завершающим компонентом системы выступает проектный модуль по созданию интерактивного образовательного контента с использованием платформы LearningApps, обеспечивающий формирование компетенций педагогического дизайна и создание персонального портфолио цифровых материалов.

Параллельно в дисциплинах «Методы исследовательской и проектной деятельности» и «Методика дополнительного образования детей» внедряется комплект STEM-проектов, направленных на развитие междисциплинарного мышления. Наиболее значимым результатом этой работы станет проектный модуль «Энергоэффективный умный дом: от физических принципов к инженерным решениям», в рамках которого студенты интегрируют знания из физики, информатики и математики, защищая технико-экономическое обоснование своих разработок. Дальнейшее развитие этого подхода может получить в исследовательском проекте «Бионические системы: от природных прототипов к робототехническим устройствам», где осуществляется сравнительный анализ эффективности природных и инженерных решений. Завершающим элементом системы выступает образовательный модуль «Цифровая экосистема школьного технопарка», ориентированный на создание готовых методических решений для организации проектной деятельности школьников.

Как было указано ранее, работа педагога с детьми в инженерном классе подразумевает достаточно глубокое знание физики. Следует отметить, что в XXI веке, веке искусственного интеллекта и роботов, наши технологии не перестали быть электрическими, преобразование и передача как энергии, так и информации производится электрическим способом. Полупроводниковая силовая электроника является краеугольным камнем современной электротехники, позволяя эффективно управлять и преобразовывать электрическую энергию в широком спектре применений. Эта область объединяет идеи электроники и энергетики для разработки устройств и систем, способных эффективно обрабатывать большие объемы электроэнергии [8].

В рамках совершенствования предметной подготовки студентов нами разработан учебно-методический комплекс факультативного курса «Методика преподавания электротехники и силовой электроники для инженерных классов» объемом 72 академических часа. Структура курса предусматривает 24 часа аудиторных занятий и 48 часов самостоятельной работы студентов.

Распределение аудиторной нагрузки было оптимизировано с учетом практико-ориентированной направленности курса: 8 часов отведено на лекционные занятия, 16 часов – на лабораторно-практические работы. Такое соотношение позволяет обеспечить необходимый теоретический фундамент при одновременном формировании практических навыков проектирования учебных занятий инженерной направленности.

Особенностью реализации курса является его расположение на базе технопарка Бийского филиала имени В. М. Шукшина, где созданы условия для работы с современным программным обеспечением и для проведения учебных вычислительных экспериментов. Это позволяет моделировать реальные условия будущей профессиональной деятельности в школах, оснащенных инженерными классами.

Важным элементом учебно-методического комплекса должен стать частично апробированный программно-аппаратный комплекс, функционирующий на серверной платформе. Его использование позволит решать следующие методические задачи:

- обеспечение доступа к углубленному теоретическому материалу;
- моделирование электротехнических систем и устройств;
- разработка виртуальных проектов управляемых устройств;
- проведение вычислительных экспериментов (симуляций, т. е. имитационного моделирования) с возможностью установки значений входных и измерения выходных параметров.

Преимуществом разработанного подхода является ориентация на создание полнофункциональных моделей, пригодных не только для демонстрационных целей, но и для проведения измерительных экспериментов, что соответствует принципам инженерного образования.

Внедрение данного учебно-методического комплекса в образовательный процесс позволяет сформировать у будущих учителей физики комплексные профессиональные компетенции, необходимые для эффективной работы в инженерных классах современной школы.

В заключение отметим, что успешная профессиональная деятельность педагога в инженерных классах возможна лишь при органичном единстве фундаментальной предметной подготовки и современной методической компетентности. Формирование только предметных знаний без развития навыков проектирования образовательной среды, организации проектной деятельности и работы с высокотехнологичным оборудованием оказывается недостаточным для подготовки школьников к решению инженерных задач. В равной степени методические умения, не подкрепленные глубоким пониманием физико-математических дисциплин, не позволяют выстраивать содержательную линию обучения в инженерном профиле.

Особенностью предложенного в статье подхода является акцент на связи фундаментальных физических законов с практическими инженерными применениями, что соответствует задачам подготовки кадров для работы в инженерных классах. Перспективы исследования видятся в разработке критериев оценки сформированности инженерно-педагогических компетенций.

Список источников

1. Профильные инженерные классы / Г. Маврин, Р. Хабибуллин, И. Макарова, Г. Ахметзянова // Высшее образование в России. 2008. Т. 34, № 8. С. 82–87.
2. Васильева О. Н., Коновалова Н. В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 12. С. 136–143.
3. Dudysheva E., Shiling G. S., Zakharov P. V. University Students Interdisciplinary Training of Educational Resources Design for Computer Modeling in School Engineering Learning // 7th International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). Moscow, 2024. Pp. 1–6. DOI 10.1109/Inforino60363.2024.10552015.

4. Кабзова Н. В. Цифровая компетентность как фактор обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда // Экономика и региональное управление: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. Брянск: Брянский гос. ун-т, 2017. С. 681–684.
5. Назарова А. Н., Веденина Л. А., Назарова Е. Н. Роль и место педагогического технопарка «Кванториум» в подготовке будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84 (3). С. 344–346.
6. Мачкарина Т. С. Сущность национального проекта «Образование» // Столыпинский вестник. 2023. № 1. С. 38–42.
7. Шилинг Г. С., Дудышева Е. В. Роль технопарков педвузов в профессиональном становлении будущего учителя физики // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 29 июня 2022 г.). Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2022. 1 CD-ROM. Загл. с титул. экрана.
8. Голых Н. Я., Лопаткин Н. Н., Кудинов И. С. Мобильное приложение для реализации интерактивного и индивидуального обучения студентов // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 84–89.

Статья поступила в редакцию 23.09.2025; одобрена после рецензирования 15.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 23.09.2025; approved after reviewing 15.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 316.6+347.96(571.151)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-59-65

Тамара Алексеевна Гонохова

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, tgonohova@yandex.ru

Елена Викторовна Домашова

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, lenus9habarova@mail.ru

Екатерина Витальевна Мищенко

Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия, katychamishhenko@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессионального выгорания сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний, этапов развития феномена эмоционального выгорания и факторов его возникновения. Описаны уровни и методы организации социально-психологической профилактики эмоционального выгорания сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний. Представлено практическое исследование актуального состояния эмоционального выгорания сотрудников Федерального казенного учреждения «Следственный изолятор № 1 Отдела федеральной службы исполнения наказаний по Республике Алтай».

Ключевые слова: стресс; эмоциональное выгорание; напряжение; резистенция; истощение; социально-психологическая профилактика.

Tamara A. Gonokhova

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, Russia, tgonohova@yandex.ru

Yelena V. Domashova

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, Russia, lenus9habarova@mail.ru

Yekaterina V. Mishchenko

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, Russia, katychamishhenko@gmail.com

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE IN THE ALTAI REPUBLIC

Abstract. This article examines the issue of professional burnout among employees of the Federal Penitentiary Service. It outlines the concept of emotional burnout, its stages of development, and the factors contributing to its occurrence. The article also describes the levels and methods of organizing socio-psychological prevention of emotional burnout among penitentiary staff. A practical study is presented on the current state of emotional burnout among employees of Pre-trial Detention Center No. 1 of the Department of the Federal Penitentiary Service in the Altai Republic.

Keywords: stress; emotional burnout; strain; resistance; exhaustion; socio-psychological prevention.

Любая профессия оказывает значительное влияние на личность человека. Особенности службы сотрудников управления исполнения наказаний предъявляют к сотрудникам высокие требования к условиям труда, что приводит к развитию эмоциональной напряженности и ускоренному формированию синдрома профессионального выгорания работников Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН).

Исследование проблемы профессионального выгорания сотрудников ФСИН является актуальным, поскольку значительная часть персо-

нала сталкивается с ухудшением рабочей производительности. Причины включают стремление к карьерному росту, недостаточную организацию взаимодействия с сотрудниками и осужденными, необходимость выполнения избыточных задач, чрезмерно отнимающих силы и время. Сотрудники, испытывающие постоянный стресс и тревожность, теряют способность эффективно сотрудничать с коллегами, партнерами и адекватно взаимодействовать с лицами специального контингента.

Психологические исследования, проведенные такими учеными, как А. С. Шафранова, Л. В. Кули-

ков, А. К. Маркова, А. Адлер, Дж. Холланд, Е. А. Климов, В. А. Бодров, Д. Г. Трунов и др., свидетельствуют об актуальности тематики эмоционального выгорания. Начало XXI века ознаменовалось увеличением научных исследований феноменов профессионального выгорания и деформаций сотрудников исправительных учреждений. Исследованиями в этой области занимались такие специалисты, как Г. В. Протасова, С. А. Красненкова, О. В. Старицова, Н. Г. Соболев, А. М. Раков, Е. А. Кусакина, О. А. Рожков, Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишникова, Т. В. Больщакова, К. С. Милевич, М. В. Борисова, Т. В. Темирова, Н. С. Пряжникова, Е. Г. Ожогова, В. И. Майстренко, М. А. Буянкина, М. А. Надежина, Е. А. Трухана.

Внимание к изучению феномена эмоционального выгорания в российской психологии обусловлено исследованием профессиональных стрессов. Сам феномен отмечен в трудах Б. Г. Ананьева, использовавшего термин «эмоциональное сгорание» применительно к негативному проявлению в профессии типа «человек – человек». Однако его работа лишь фиксировала наличие феномена, не подкрепляя выводы результатами экспериментальных исследований. Впоследствии исследования в данном направлении прекратились [1].

В конце XX века термин «выгорание» вновь становится объектом внимания психологической науки. Часть работ этой области имеет больше эмпирическую направленность (Н. Е. Водопьянова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Форманюк, В. В. Бойко и др.). Определение понятия выгорания в большей степени заимствовано у зарубежных коллег. Так, термин «эмоциональное выгорание» был предложен в 1974 году американским психиатром Х. Дж. Фройденбергом для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном контакте с клиентами в эмоционально напряженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [2].

Отечественный исследователь В. В. Бойко в основе эмоционального выгорания выделяет стресс, который характеризуется интенсивностью стрессового воздействия, а также социально-мотивационных характеристик личности, которые доминируют в его повседневном поведении и стрессовых ситуациях [3].

В. В. Бойко выделял следующую структуру синдрома эмоционального выгорания, включающую в себя:

- «напряжение, состоящее из переживания психотравмирующих обстоятельств и устойчи-

вой неудовлетворенности собой, чувство безнадежности и безысходности, как следствие наступление депрессии;

- резистенция, характеризующаяся неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, эмоционально-нравственной дезориентацией, скучность эмоциональных реакций, а далее редукция профессиональных обязанностей;

- истощение, проявляющееся в эмоциональном дефиците, отстраненности в системе межличностных контактов, в заключении проявляются психосоматические и психовегетативные нарушения» [3, с. 89].

В современных социально-психологических исследованиях выделяются 2 группы факторов развития синдрома профессионального выгорания. К внешним факторам относят эмоционально-напряженный характер деятельности, связанный с интенсивным общением, эмоционально-насыщенными событиями, чрезмерно завышенные требования от клиентов или руководства, отсутствие четкой организации и планирования деятельности, высокая ответственность за выполнение трудовых обязанностей, психологически некомфортная атмосфера в рабочем коллективе, психологически трудный контингент. Вследствие воздействия указанных факторов специалист вынужден минимизировать эмоциональные реакции, прибегая к тактике избегания и игнорирования производственных конфликтов.

К внутренним факторам проявления профессионального выгорания относятся: эмоциональная ригидность специалиста, выражаящаяся в склонности к эмоциональной шаблонности. При этом исследователи отмечают, что данный синдром чаще проявляется у эмоционально сдержаных людей, чем у эмоционально экспрессивных [4].

Психологическая помощь личности с риском профессиональной деформации включает два ведущих направления – психологическая превенция (профилактика, предупреждение) и психологическое вмешательство (коррекция, социально-психологическая реабилитация, психотерапия).

Профилактика эмоционального выгорания предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации:

- 1) модели, сфокусированные на уровне индивидуальных программ, на уровне персонала организации;
- 2) модели, ориентированные на профессиональные сообщества (профессиональная идеология и субкультуры) и даже на общественные институты;
- 3) модели, сфокусированные на медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом, экономическом уровне [5].

Различают три вида профилактики: первичную, вторичную и третичную. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление и повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. В рамках второго направления целесообразно вести обучение социальным навыкам и навыкам решения проблем, техникам релаксации, развивать жизнестойкость, укреплять позитивную Я-концепцию. Третичная профилактика решает задачи по предупреждению рецидивов и уменьшению негативных проявлений.

В социально-психологической практике реализации профилактической работы по профессиональному выгоранию используются следующие методы:

1) игровые методы социально-психологической профилактики профессионального выгорания реализуются через психологическое воздействия игры на психику и эмоциональное состояние человека;

2) арттерапевтические психокоррекционные методики призваны оказывать релаксационное воздействие на психоэмоциональное состояние человека посредством проецирования негативных и тревожных состояний через разнообразные средства искусства (музыкотерапия, танцевальная терапия, фототерапия, цветотерапия и др.);

3) релаксационные психофизиологические техники ориентированы на снижение тонуса скелетной мускулатуры посредством внушения, самовнушения, глубокого дыхания, занятий йогой и пр.;

4) психогимнастические упражнения направлены на обучение и отработку техники «выразительных движений» в отражении собственных

эмоциональных состояний, развитие пластичности и эмоционального интеллекта [4].

При организации социально-психологической профилактики эмоционального выгорания сотрудников ФСИН необходимо выделить три направления деятельности психолога учреждения: 1) информирование сотрудников о риске возникновения данного синдрома, его причинах и возможностях профилактики, расширения ресурсов личности и его информационной осведомленности; 2) эмоциональная поддержка специалистов, находящихся на стадии профессионального выгорания, которое реализуется посредством общения в профессиональных сообществах и тематических психологических практикумах; 3) создание и реализация системы профилактических занятий, повышающих значимость специалиста определенной профессии [5].

Для изучения психоэмоционального состояния сотрудников ФКУ СИЗО-1 ОФСИН России по Республике Алтай было организовано исследование, состоящее из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

В констатирующем эксперименте принимали участие 30 сотрудников отдела режима, было проведено диагностирование по двум методикам: «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников), «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) [6].

Результаты диагностирования на этапе констатирующего эксперимента по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) представлены на рисунке 1.

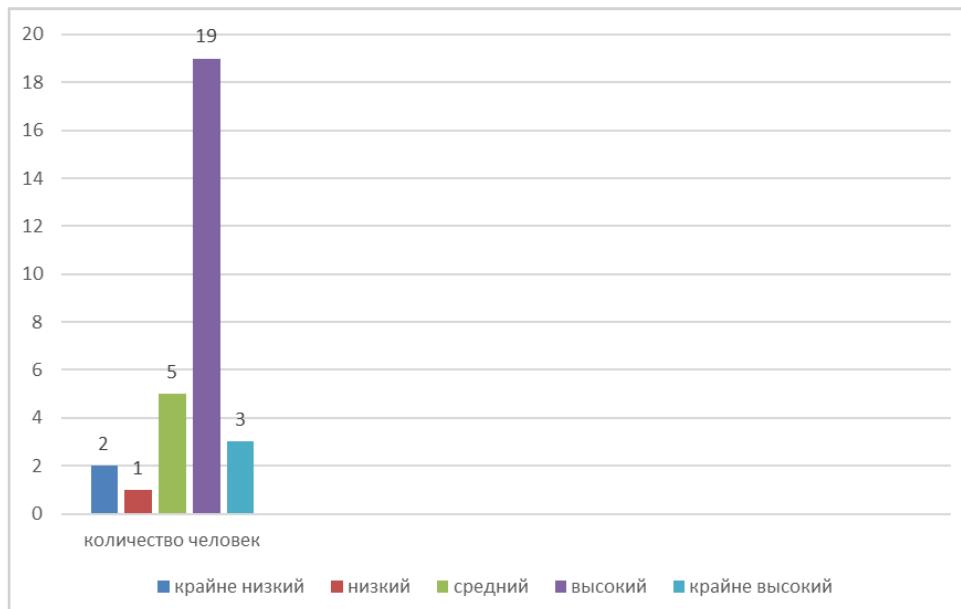


Рис. 1. Результаты диагностирования по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) на этапе констатирующего эксперимента

Анализ результатов диагностирования по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) показал, что 22 сотрудника испытывают высокий и крайне высокий уровень психического выгорания, что обусловлено достаточно интенсивным темпом работы и высоким уровнем трудовой занятости сотрудников,

а также достаточно продолжительным сроком работы в данной организации указанных респондентов.

Результаты диагностирования сотрудников на этапе констатирующего эксперимента по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) представлены на рисунке 2.

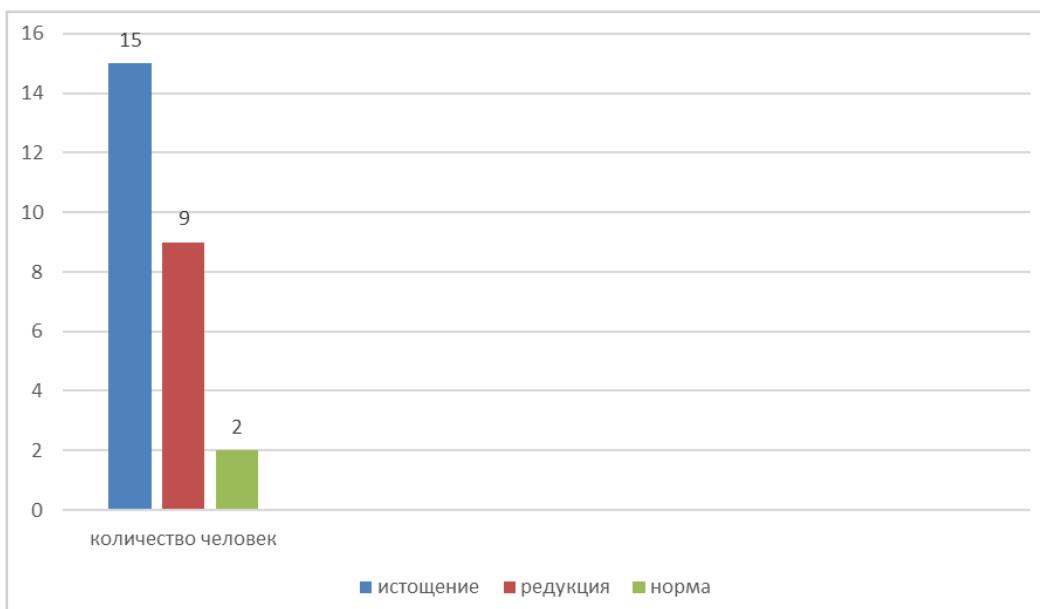


Рис. 2. Результаты диагностирования сотрудников на этапе констатирующего эксперимента по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)

По результатам диагностики сотрудников по данной методике можно констатировать наличие у 50 % опрошенных (15 чел.) признаков эмоционального истощения. Для данных сотрудников свойственно наличие эмоционального дефицита. Причиной данного явления может быть превышение профессиональных требований к сотруднику над его личностными ресурсами. В данной ситуации у сотрудников постепенно развивается эмоционально-когнитивная отстраненность, недостаток физической и эмоциональной энергии, появляются признаки разочарования в собственной профессиональной деятельности и ее результатах.

У 30 % опрошенных сотрудников (9 чел.) отмечается редукция профессиональных достижений, что проявляется в негативном восприятии себя как специалиста, падение личной самооценки, появляется чувство неуверенности в собственных силах и профессиональных умениях. У сотрудников с подобным состоянием нет видения перспектив своего карьерного роста в данной организации, работа не приносит им морального удовлетворения.

У 20 % опрошенных сотрудников (6 чел.) психоэмоциональное состояние в норме, они способны дифференцировать границы личного и служебного, у них сформированы копинг-стратегии преодоления стрессовых ситуаций, имеются эффективные практики снятия эмоционального напряжения после выполнения трудовых обязанностей.

Сопоставив результаты обеих психодиагностических процедур, отметим, что 40 % сотрудников свойственен высокий уровень профессионального выгорания и психического напряжения, это в будущем способно оказать деструктивное влияние на личность сотрудника и результаты его профессиональной деятельности.

На основании анализа результатов психодиагностического обследования психоэмоционального состояния сотрудников была разработана программа тренинговых занятий «Ресурс+». Цель программы: профилактика и снижение имеющегося уровня эмоционального выгорания у сотрудников.

Формы работы: семинары, лекции, беседы, тренинги, групповое консультирование.

Программа тренинговых занятий «Ресурс+» была реализована с ноября 2024 по апрель 2025 года. После реализации цикла тренинговых занятий было проведено повторное психоdiagностическое исследование с использованием тех же мето-

дик, что на этапе констатирующего эксперимента. Результаты диагностирования сотрудников на этапе формирующего эксперимента по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) представлены на рисунке 3.

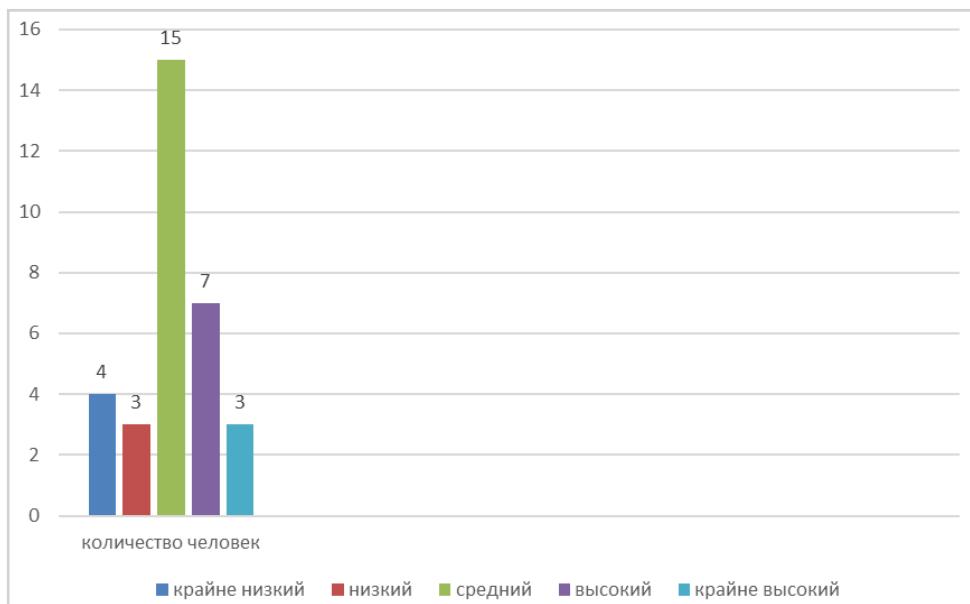


Рис. 3. Результаты диагностики сотрудников по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) на этапе контрольного эксперимента

Анализ результатов повторного диагностирования сотрудников по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) показал, что произошло снижение количества сотрудников с высоким и крайне высоким показателями психического выгорания. 22 сотрудника, согласно

исследованиям, находятся в оптимальном и средне-стабильном психоэмоциональном состоянии.

Результаты диагностирования сотрудников на этапе формирующего эксперимента по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) представлены на рисунке 4.

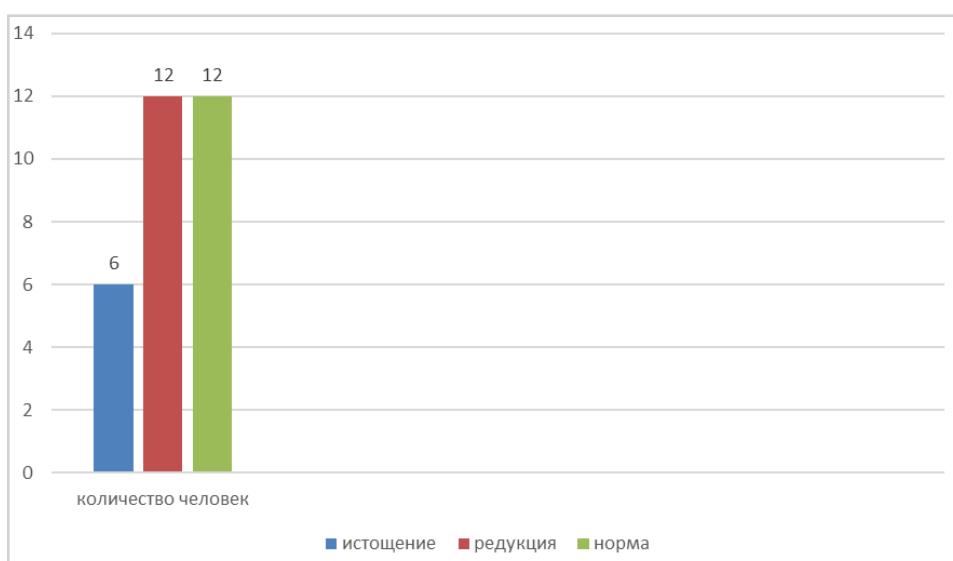


Рис. 4. Результаты диагностирования сотрудников по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) на этапе контрольного эксперимента

По результатам диагностирования сотрудников по данной методике можно констатировать наличие у 20 % опрошенных (6 чел.) признаков эмоционального истощения. Для данных сотрудников свойственно наличие эмоционального дефицита. Причиной данного явления может быть превышение профессиональных требований к сотруднику над его личностными ресурсами. В данной ситуации у сотрудников постепенно развивается эмоционально-когнитивная отстраненность, недостаток физической и эмоциональной энергии, появляются признаки разочарования в собственной профессиональной деятельности и ее результатах.

У 40 % опрошенных сотрудников (12 чел.) отмечается редукция профессиональных достижений, что проявляется в негативном восприятии себя как специалиста, падение личной самооценки, появляется чувство неуверенности в собственных силах и профессиональных умениях. У сотрудников с подобным состоянием нет видения перспектив своего карьерного роста в данной организации, работа не приносит им морального удовлетворения.

У 40 % опрошенных сотрудников (12 чел.) психоэмоциональное состояние в норме, они способны дифференцировать границы личного и служебного, у них сформированы копинг-стратегии преодоления стрессовых ситуаций, имеются эффективные практики снятия эмоционального напряжения после выполнения трудовых обязанностей.

Анализ сопоставления результатов психоидиагностических исследований сотрудников на этапе констатирующего и контрольного экспериментов с помощью t-критерия Стьюдента по методике «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) на этапе констатирующего и контрольного экспериментов показал статистически значимое изменения в показателях психического выгорания сотрудников. После реализации программы снизилось количество сотрудников с высоким и крайне высоким уровнем психического выгорания, обусловленного выполнением трудовых обязанностей.

Результаты расчета изменений в показателях сотрудников (t-критерий Стьюдента) по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) на этапе констатирующего и контрольного экспериментов показал позитивное изменение в психическом состоянии сотрудников после реализации программы социально-психологической профилактики выгорания сотрудников «Ресурс+».

На основании анализа литературных источников и результатов эмпирического исследования по социально-психологической профилактике эмоционального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы были сформулиро-

ваны рекомендации по сохранению психоэмоционального здоровья:

1. Организация труда и управления. Цель: создание благоприятных условий труда и минимизация факторов риска развития эмоционального выгорания.

- Оптимизация рабочего графика. Обеспечение чередования периодов интенсивной нагрузки и отдыха, гибкий график работы.

- Поддержка карьерного роста и профессиональной самореализации. Повышение квалификации сотрудников, возможность продвижения по службе, регулярная оценка эффективности деятельности.

- Повышение мотивации и удовлетворенности работой. Разработка прозрачной системы поощрений и признания заслуг сотрудников.

- Учет индивидуальных особенностей сотрудников. Индивидуальные подходы к распределению обязанностей и ответственности.

- Обучение управлению конфликтами и стрессовыми ситуациями. Проведение тренингов и семинаров по развитию коммуникативных навыков и стрессоустойчивости.

2. Психологическое сопровождение и поддержка. Цель: своевременное выявление признаков эмоционального выгорания и оказание психологической помощи сотрудникам.

- Регулярное проведение психоидиагностических исследований. Оценка уровня эмоционального напряжения, тревожности, депрессии и других показателей психоэмоционального состояния.

- Организация групповых занятий по релаксации и восстановлению сил. Тренинги по саморегуляции, дыхательные техники, медитация.

- Индивидуальное консультирование и психотерапия. Предоставление возможности обращения за квалифицированной психологической поддержкой в случае возникновения проблем.

- Создание комфортной рабочей атмосферы. Формирование позитивной корпоративной культуры, уважение и доверие между сотрудниками.

- Формирование позитивного отношения к профессии. Акцент на значимости выполняемой миссии и социальной ценности деятельности сотрудника.

3. Личностное развитие и самосовершенствование. Цель: стимулирование личностного роста и повышение устойчивости сотрудников к стрессу.

- Развитие профессиональных компетенций. Регулярные курсы повышения квалификации, участие в конференциях и семинарах.

- Расширение кругозора и саморазвитие. Поддержка участия сотрудников в культурных мероприятиях, занятиях спортом, хобби.

- Здоровый образ жизни. Пропаганда здорового питания, физической активности, отказ от вредных привычек.

- Освоение техник самовосстановления. Практики осознанности, йога, арт-терапия.

- Укрепление семейных отношений и социального окружения. Консультации семейного психолога, организация совместных мероприятий с семьями сотрудников.

Таким образом, эффективность профилактических мер зависит от комплексного подхода, включающего организационные изменения, психологическое сопровождение и индивидуальную работу с каждым сотрудником. Важно регулярно оценивать эффективность проведенных меро-

приятий и своевременно вносить необходимые корректировки. Это позволит снизить риск эмоционального выгорания и повысить качество работы сотрудников уголовно-исполнительной системы.

На основании анализа источников по теме и результатов эмпирического исследования было отмечено, что специфика социально-психологической профилактики эмоционального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы заключается в учете специфических условий трудовой деятельности сотрудников, высокой степени ответственности и морального давления, ограниченной социально-психологической поддержки, необходимости систематично и непрерывно реализовывать профилактические мероприятия.

Список источников

1. Богатырев С. В. Современные зарубежные и отечественные исследования эмоционального выгорания и стресса у сотрудников полиции // Академическая мысль. 2020. № 4 (13). С. 106–109.
2. Водопьянова Н. Е. Ресурсная модель психологической помощи субъектам труда, подверженным профессиональному выгоранию // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии: материалы международной практической конференции / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. СПб.: Питер, 2015. С. 202–207.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Наука, 2013. 470 с.
4. Ипатов А. В. Психологическая профилактика деструкций в помогающих профессиях: учебное пособие. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2015. 144 с.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
6. Психоdiagностика: практикум / сост.: Т. А. Филь. Новосибирск: Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2019. 212 с.

Статья поступила в редакцию 31.07.2025; одобрена после рецензирования 08.09.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 31.07.2025; approved after reviewing 08.09.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Лилия Александровна Колмогорова

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, kolmogorova.liliya@list.ru

Виктория Евгеньевна Троц

Независимый исследователь, г. Барнаул, Россия, zemamm@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования компонентов личностного потенциала юношей и девушек, обучающихся в вузе. Выявлено, что у девушек выше уровень личностного потенциала по показателям результирующих переменных, отражающих ресурсы устойчивости (итоговый диспозиционный оптимизм), а также характеристикам фиксированных способов реагирования, закрепившихся в индивидуальном опыте (оценивание результатов саморегуляции поведения). У юношей отмечаются более высокие показатели по устойчивым индивидуальным характеристикам саморегуляции (рефлексивность и уровень субъективного контроля).

Ключевые слова: личностный потенциал; диспозиционный оптимизм; жизнестойкость; личностная автономия; самоэффективность; копинг-стратегии; толерантность к неопределенности; контроль за действием; рефлексивность; субъективная витальность.

Liliya A. Kolmogorova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, kolmogorova.liliya@list.ru

Victoriya Ye. Trots

Independent Researcher, Barnaul, Russia, zemamm@mail.ru

FEATURES OF THE PERSONAL POTENTIAL OF UNIVERSITY STUDENTS: GENDER DIFFERENCES

Abstract. This article presents the results of an empirical study examining the components of personal potential among male and female university students. The findings indicate that young women exhibit higher levels of personal potential in outcome variables reflecting resilience resources (specifically dispositional optimism), as well as in indicators related to fixed response patterns formed through individual experience (evaluation of behavioral self-regulation outcomes). In contrast, young men scored higher on stable individual characteristics of self-regulation, such as reflexivity and the level of subjective control.

Keywords: personal potential; dispositional optimism; hardiness; personal autonomy; self-efficacy; coping strategies; tolerance for uncertainty; action control; reflexivity; subjective vitality.

В современном мире, в котором постоянно нарастает неопределенность и все процессы ускоряются, лучшей стратегией для комфортного существования является опора на себя. Способность гибко регулировать свою активность, эффективно использовать имеющиеся ресурсы, быстро адаптироваться к новым условиям – одни из самых важных психологических характеристик, которые необходимы человеку. Все эти характеристики и качества можно рассматривать через такое понятие, как личностный потенциал.

В процессе обучения в высшем учебном заведении происходит становление студентов как в профессиональном плане, так и в плане их личностного развития, включая личностный потенциал. Это позволяет студентам приобрести конкурентоспособные качества и навыки для успешной самореализации в будущем, сохранить и укрепить психологическое благополучие и повысить свою академическую успеваемость в настоящем.

Понятие «личностный потенциал» было введено в научный оборот Д. А. Леонтьевым в связи с разработкой концепции личностного потенциала. Работа над данной концепцией началась в начале 2000-х годов. В 2011 году вышла монография «Личностный потенциал: структура и диагностика», в которой личностный потенциал был определен как «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [1, с. 8].

Личностный потенциал как стержень личности есть то в ней, благодаря чему она способна функционировать «надситуативно» или «неадаптивно», не следя исключительно внутренним импульсам или давлению внешней среды, а прокладывая свой непрямой путь в изменчивом мире, руководствуясь своими целями и смыслами. Согласно простому рабочему определению Д. А. Леонтьева, личность – «это то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешнему давлению» [2, с. 69].

И. И. Белякова [3] разработала концепцию, связывающую понятие личностного потенциала с успешностью самореализации в учебной деятельности. По мнению данного исследователя, успешность в учебе зависит от развития определенных личностных качеств (волевые качества, рефлексия, осознание своих целей и возможностей, освоение навыков самопознания и саморегуляции). Обязательной предпосылкой формирования личностного потенциала, согласно И. И. Беляковой, является принятие себя и личностное самоопределение. Т. В. Черняновская, Ю. В. Шептицкая и Е. В. Костенко [4] также рассматривали личностный потенциал у студентов, но через степень адаптивности, которая зависит от некоторых личностных характеристик. К таким характеристикам исследователи отнесли уровень самооценки (самопринятия), особенности эмоциональной сферы и поведения, а также способность к эмпатии. Н. Н. Решетникова рассматривает феномен личностного потенциала в аспекте профессионального самоопределения и приходит к следующим выводам: «личностный потенциал выступает как система свойств и возможностей, составляющих основу личностного и профессионального развития человека, возможных достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности и в развитии личности» [5, с. 120]. Общим для всех вышеперечисленных подходов является операциональное определение личностного потенциала через успешность в самореализации, и сведение данного понятия к набору способностей и навыков, способствующих осуществлению какой-либо деятельности. В самом понятии «потенциал» делается акцент на нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность с целью более полной самореализации субъекта в ней. В некоторых подходах исследователи включают в личностный потенциал личностные особенности, неспецифичные для конкретной деятельности, однако их роль вторична. Подобный способ определения личностного потенциала может оказаться практически

полезным, однако смысл понятия «личностный потенциал» оказывается здесь суженным до предпосылок успешности определенной деятельности.

В концепции личностного потенциала Д. А. Леонтьева под потенциалом понимается «потенциальная энергия», то есть сама способность выполнять работу. Данное понимание потенциала кардинально отличается от других концепций. Перефразировать это можно следующим образом: «личностный потенциал» – это «способность выполнять работу личности» [6, с. 13]. При этом под «работой личности» подразумевается саморегуляция. Понятие саморегуляции в концепции личностного потенциала рассматривается не в узком смысле, как конкретный психологический процесс управления собственными психологическими состояниями, а в широком – как общеначальный объяснительный принцип, имеющий статус функциональной парадигмы. Согласно данной парадигме, индивид находится в непрерывном потоке динамичных отношений с миром, они первичны по отношению к любым устойчивым структурам, которые возникают на их основе, обретают устойчивость и обуславливают последующие изменения психики и личности. Личностный потенциал – это потенциал саморегуляции, те личностные особенности, благодаря которым мы можем успешно осуществлять функции саморегуляции. Хорошая саморегуляция позволяет системе непрерывно совершенствоваться до исчерпания ресурсов и невозможности их возобновления (старость, смерть). При плохой саморегуляции система действует себе во вред, и даже при достаточных ресурсах она разрушает себя, ресурсы не помогают [1].

Следующий психологический феномен личностного потенциала – это личностный потенциал как энергетическая характеристика личности. Личностный потенциал – это структура, которая управляет переключениями энергии в широком смысле слова. Саморегуляция сопряжена с энергозатратами. Если перед человеком ставят задачу на саморегуляцию, то у него после этого снижаются возможности выполнять другие задачи [6]. И личностный потенциал предстает как потенциал саморегуляции системы индивидуальных различий, связанных с успешностью управления энергетикой. Это персональная система динамической устойчивости и управления изменениями. Таким образом, личностный потенциал – это способность выполнять работу саморегуляции, выступать как переключатель управления личной энергетикой, передаточный механизм от мотивации к действию, механизм, позволяющий нам

считаться с реальностью, но не подчиняться ей. Это личная система управления изменениями, «навигатор в мире неопределенности и возможностей».

По мнению Д. А. Леонтьева, нельзя поставить знак равенства между понятиями «личностный потенциал» и «ресурсы», так как понятие «личностный потенциал» подразумевает не сам «капитал», а скорее «инвестора», который управляет ресурсами. Таким образом, личностный потенциал рассматривается как метаресурс, способность управлять другими ресурсами, «инвестиционные» способности и стратегии. Более того, личностный потенциал – это система управления своими психологическими ресурсами в собственных интересах. Человек как носитель личностного потенциала распоряжается собой как носителем ресурсов или как элементом человеческого капитала. При развитом личностном потенциале ресурсы субъекта становятся его «приватизированными» ресурсами. При низком личностном потенциале его ресурсы пропадают или используются другими в своих интересах [7].

Таким образом, в концепции личностного потенциала Д. А. Леонтьева под личностным потенциалом понимается потенциал саморегуляции, а также его энергетическая характеристика (т. е. сама способность выполнять функцию саморегуляции). К тому же личностный потенциал выступает еще и как метаресурс, способный управлять другими психологическими ресурсами.

Д. А. Леонтьев и его исследовательская группа выделили девять *составляющих личностного потенциала:* оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, контроль за действием, рефлексивность и субъективная витальность [1].

Оптимизм рассматривается как важная личностная характеристика, влияющая на умение целенаправленно действовать во внешнем мире и противостоять воздействию трудных жизненных обстоятельств. Жизнестойкость является ядром личностного потенциала, позволяющим человеку оставаться активным, препятствуя негативным последствиям стресса. Личностная автономия выступает в качестве основы личностного потенциала, его стержня. Самоэффективность – ресурс устойчивости, поскольку от представлений людей о своих способностях быть успешными зависит то, как они реагируют на успехи и неудачи, с которыми они впоследствии встречаются. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала рассматриваются как своеобразный посредник, через который

глубинные психологические конструкты обеспечивают саморегуляцию поведения. Толерантность к неопределенности является личностной характеристикой саморегуляции, связанной с возможностью выбора, как генератором неопределенности. Контроль за действием выступает как совокупность процессов, опосредующих реализацию намерений и достижения целей. Рефлексивность в структуре личностного потенциала связана с потенциалом самоопределения. Субъективная витальность является индикатором, отражающим физическое и психологическое благополучие человека.

Составляющие личностного потенциала были раскрыты в работах Д. А. Леонтьева, Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осины, Е. И. Рассказовой, И. А. Васильева, С. В. Касьяновой, Т. В. Корниловой, Н. Н. Решетниковой, С. А. Шапкина, А. Ж. Авериной, Л. А. Александровой, А. В. Щербакова и др. [1; 8; 9; 10; 11].

Изучением личностного потенциала в юношеском возрасте занимались Д. А. Леонтьев, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, Н. А. Замяткина, В. М. Климов, И. А. Галай, Р. И. Айзман, С. А. Богомаз, В. В. Мацути, И. И. Белякова, П. Ю. Ежов, О. В. Новикова, В. В. Егоров, К. Б. Рогачева и другие исследователи [1; 3; 8; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Таким образом, несмотря на достаточно детальное исследование и описание отдельных составляющих личностного потенциала, в том числе в юношеском возрасте, недостаточно раскрыты и конкретизированы его особенности и различия у юношей и девушек. Представляется актуальным выявление характеристик личностного потенциала юношей и девушек для образовательной практики, направленной на подготовку к эффективному решению жизненных и профессиональных задач.

Цель статьи: выявить особенности личностного потенциала юношей и девушек, обучающихся в вузе.

Гипотеза: мы предположили, что содержательные характеристики компонентов личностного потенциала у юношей и девушек могут различаться.

Настоящее исследование было проведено в 2023–2024 гг. В исследовании приняли участие 100 студентов, в возрасте 18–23 лет ($M = 19,55$, $SD = 1,09$), из них 25 юношей и 25 девушек, обучающихся в Алтайском государственном педагогическом университете, и 25 юношей и 25 девушек, обучающихся в Алтайском государственном университете.

В нашем исследовании мы опирались на методологические и методические принципы эмпирического изучения и диагностики личностного потенциала, выделенные Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осина. Для решения поставленных задач в исследовании были использованы девять мето-

дик, оценивающих уровень личностного потенциала студентов, а именно:

- методики, оценивающие *ресурсы устойчивости* и прямо служащие мерой психологического благополучия/неблагополучия: «Тест смысложизненных ориентаций» Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д. А. Леонтьева; «Тест диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера, М. Шейера, в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина; «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромека;
- методики, диагностирующие переменные личностного потенциала, которые являются *устойчивыми индивидуальными характеристиками саморегуляции*: «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина; «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина; «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда;
- методики, посвященные инструментальным ресурсам, к которым относятся *характеристики фиксированных способов реагирования, закрепившиеся в индивидуальном опыте*:

«Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкмана, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой.

В исследовании использовались методы статистической обработки данных – параметрические методы сравнения 2 групп (*t*-критерий Стьюдента для независимых выборок) и непараметрические методы сравнения 2 групп (*U*-критерий Манна – Уитни).

Результаты диагностики жизнестойкости как устойчивой индивидуальной характеристики личностного потенциала представлены на рис. 1. Данные сравнительного анализа не показали достоверных различий между юношами и девушками по этому показателю. Это может быть связано с тем, что студенты любого пола максимально открыты к получению нового опыта, они готовы погружаться в учебные процессы, бороться и отстаивать собственные интересы, получать удовольствие от своей деятельности. В силу недостатка личного опыта, особенно негативного, человек воспринимает стрессовую ситуацию как менее травматичную, следовательно, он готов активно действовать и уверен в своих возможностях повлиять на ситуацию.

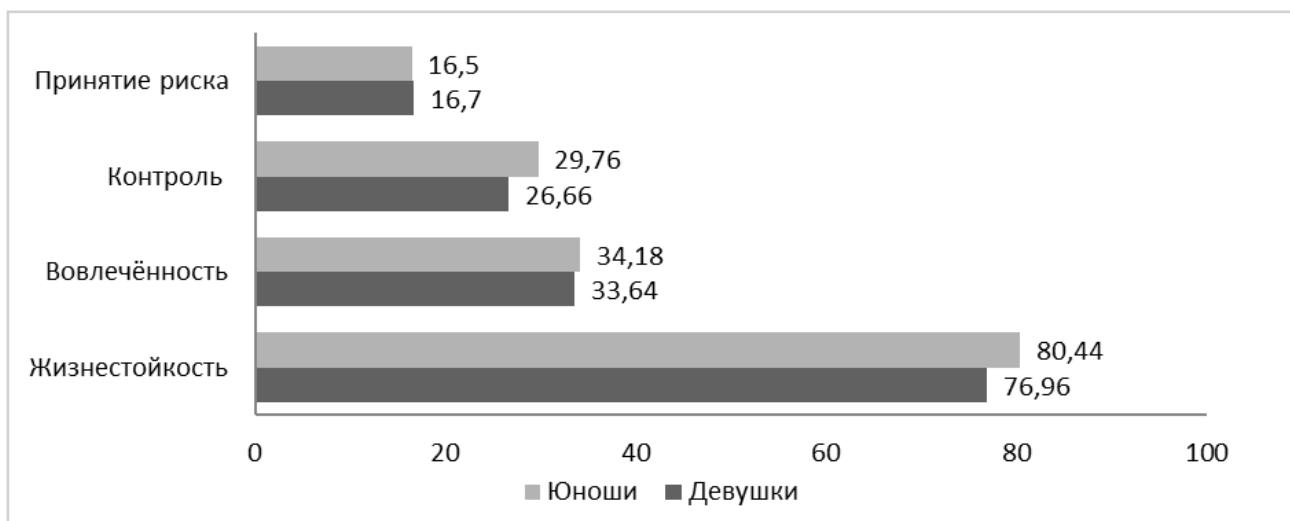


Рис. 1. Сравнение средних значений по жизнестойкости у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина представлены на рис. 2. Исследуя рефлексивность, мы выявили, что по параметрам системной рефлексии и квазирефлексии достоверные различия между девушками и юношами отсутствуют. Средние значения по этим шкалам соответствуют норме, что свидетельствует об умении студентов любого пола самодистанциро-

ваться, смотреть на себя со стороны и одновременно удерживать во внимании полюсы субъекта и объекта, не уходя в посторонние размышления.

По шкале интроспекция, используя *t*-критерий Стьюдента, мы установили, что у девушек показатели достоверно выше, чем у юношей ($t_{эмп} = 2,126$ при $p = 0,036$). Девушки более склонны погружаться в свой внутренний мир и свои переживания, заниматься «самокопанием».

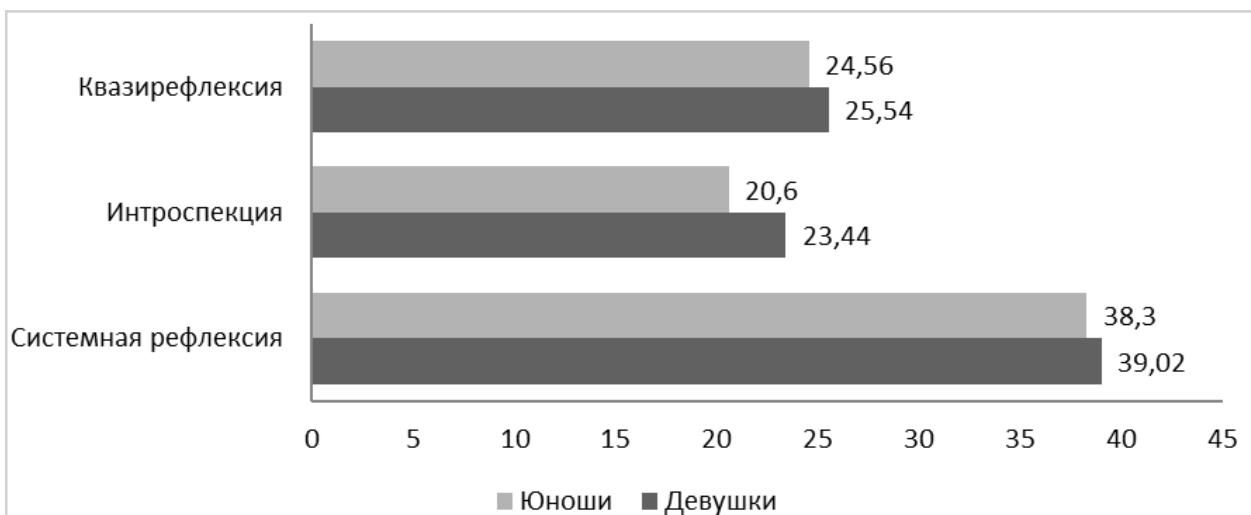


Рис. 2. Сравнение средних значений по типам рефлексии у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Смыс-
ложизненные ориентации» Дж. Крамбо и Л. Ма-
холик, в адаптации Д. А. Леонтьева, представле-
ны на рис. 3. Сравнительный анализ не показал
достоверных половых различий, несмотря на
то, что сама методика включает нормативные
значения, различные по полу. Предполагается,
что у мужчин общий показатель осмысленности
жизни и все пять субшкал, отражающих отдель-
ные смысложизненные ориентации, в средних

результатах по тестовым нормам должны быть
выше, чем у женщин. В нашем исследовании
прослеживается противоположная тенденция, у
девушек показатели выше. К примеру, по шкале
«Процесс жизни» среди юношей 44 % респон-
дентов имеют баллы ниже нормы, а у девушек
данный показатель ниже нормы только у 18 %.
Что свидетельствует о том, что 44 % студентов
мужского пола не удовлетворены своей жизнью
в настоящем.



Рис. 3. Сравнение средних значений по осмысленности жизни и смысложизненным
ориентациям у юношей и девушек

Результаты исследования стиля саморегуля-
ции поведения по методике В. И. Моросановой
представлены на рис. 4. Используя U-критерий
Манна – Уитни, мы установили, что девушек

высокие баллы по шкале «оценивание результа-
тов» встречаются достоверно чаще, чем у юношей
($U_{эмп} = 963,5$ при $\rho = 0,043$). Эти данные свидетель-
ствуют о том, что девушки демонстрируют более

высокий уровень адекватной самооценки и оценки результатов своей деятельности и поведения. У девушек в юношеском возрасте лучше сформированы и более устойчивы субъективные критерии

оценки результатов, что позволяет им более адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины.

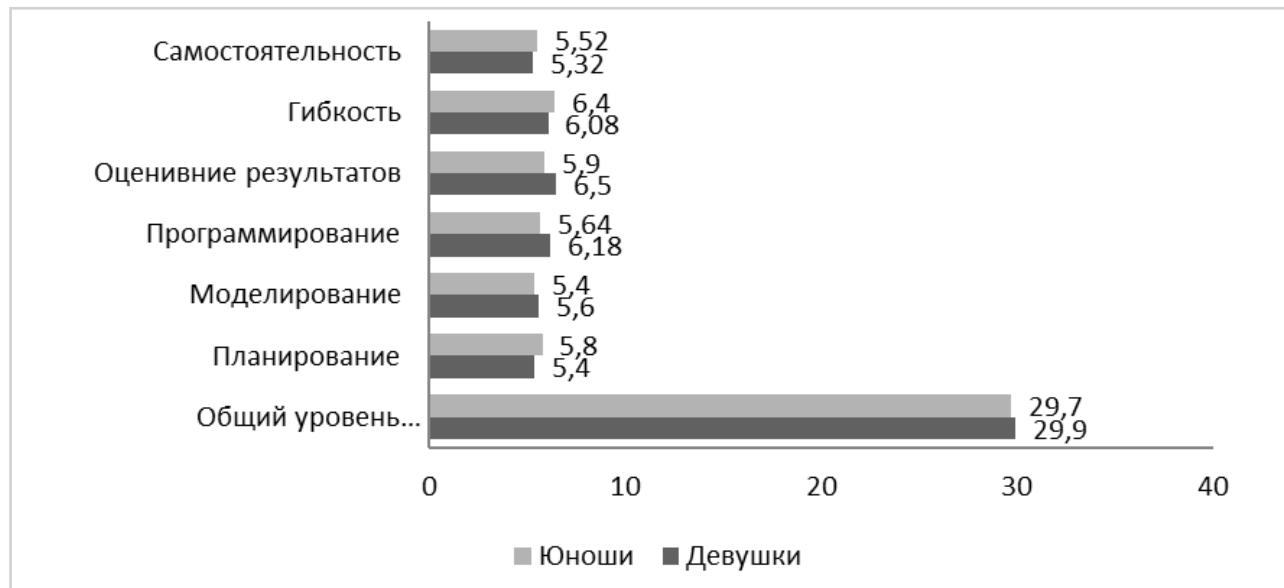


Рис. 4. Сравнение средних значений по саморегуляции у юношей и девушек

По остальным шкалам методики «Стиль саморегуляции поведения» достоверных различий не было выявлено. Также не были выявлены достоверные различия по методикам «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина (рис. 5) и «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромека (рис. 6).

рантности к неопределенности» Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина (рис. 5) и «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромека (рис. 6).

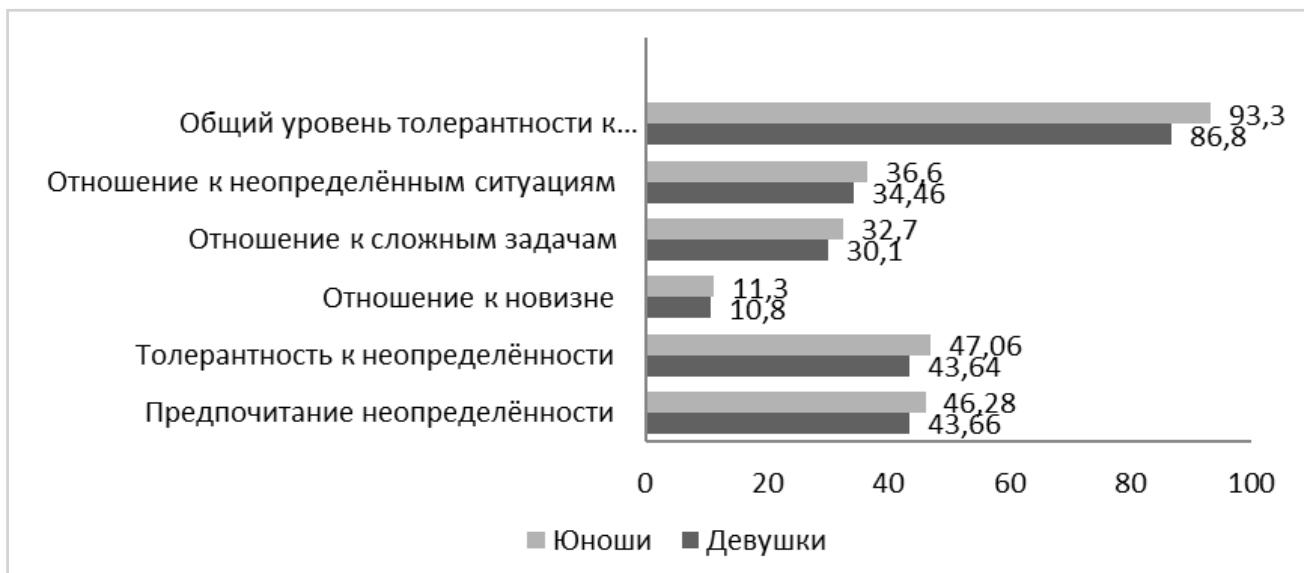


Рис. 5. Сравнение средних значений по толерантности к неопределенности у юношей и девушек

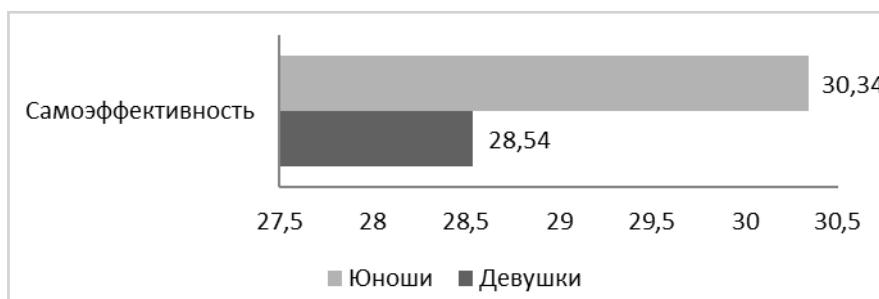


Рис. 6. Сравнение средних значений по самоэффективности у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинда представлены на рис. 7. Используя U-критерий Манна – Уитни, мы установили, что у юношей высокие баллы по шкале интернальности в области неудач встречаются достоверно чаще, чем у девушек ($U_{эмп} = 923$ при $\rho = 0,023$). У юношей более развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Для

девушек, напротив, более характерно приписывать ответственность за происходящие с ними неудачи негативным обстоятельствам или другим людям.

Также нами было установлено, что у юношей более высокие баллы по шкале интернальности в семейных отношениях ($U_{эмп} = 956$ при $\rho = 0,040$). Девушки считают причиной значимых ситуаций, возникающих в своей семье, своих партнеров или сложившиеся обстоятельства. Юноши, напротив, чаще считают себя ответственными за то, что происходит в их семейной жизни.

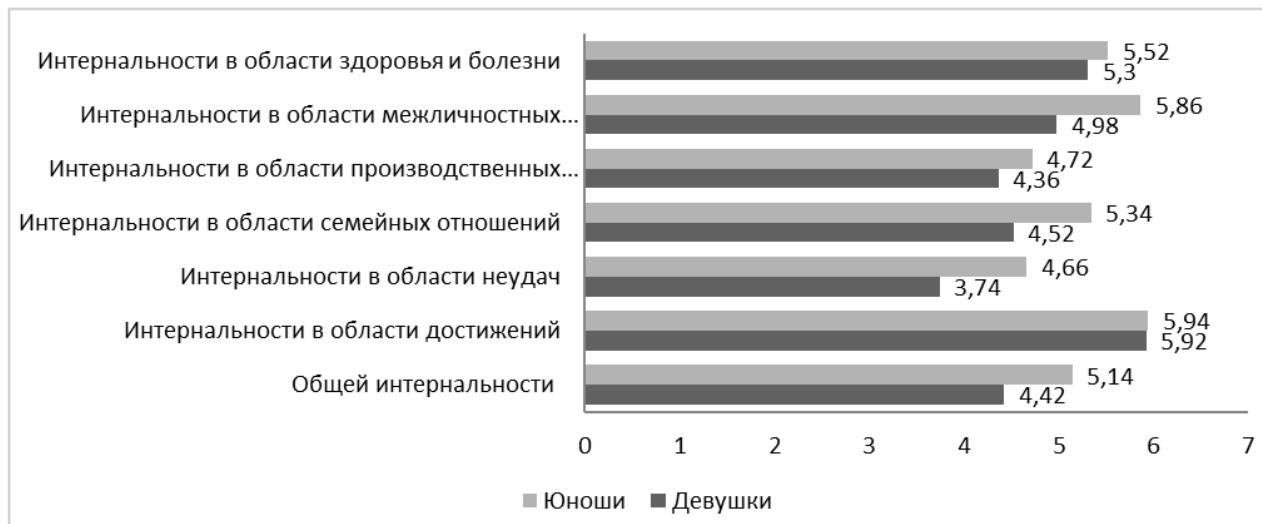


Рис. 7. Сравнение средних значений по уровню субъективного контроля у юношей и девушек

Рассмотрим результаты диагностики по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой (рис. 8). Сравнительный анализ не показал здесь достоверных различий по половому признаку. Анализируя уровень средних значений по предпочтительности использования копинг-стратегий, было выявлено, что все респонденты используют представленные в опроснике стратегии примерно в равной степени, умеренно.

Результаты диагностики составляющей личностного потенциала «Диспозиционный оптимизм» по методике Ч. Карвера и М. Шейера (адаптация Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина) представлены на рис. 9. Используя U-критерий Манна – Уитни, мы установили, что у девушек высокие баллы по шкале «Итоговый диспозиционный оптимизм» встречаются достоверно чаще, чем у юношей ($U_{эмп} = 920$ при $\rho = 0,023$). Девушкам более характерно испытывать позитивные ожидания относительно будущего.

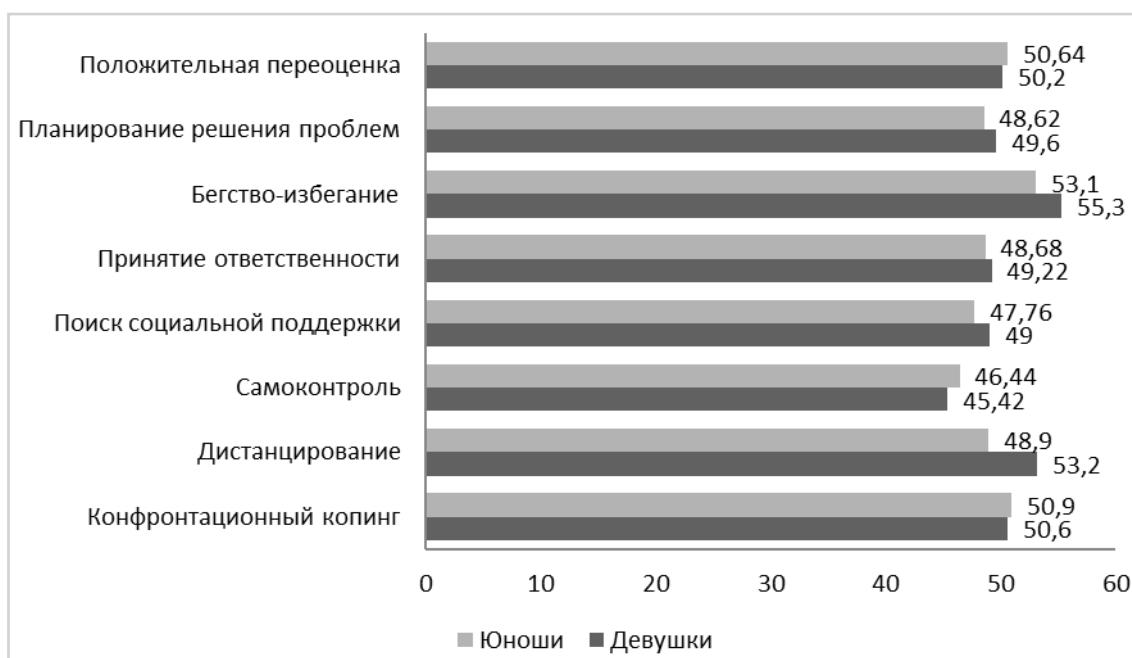


Рис. 8. Сравнение средних значений по копинг-стратегиям у юношей и девушек

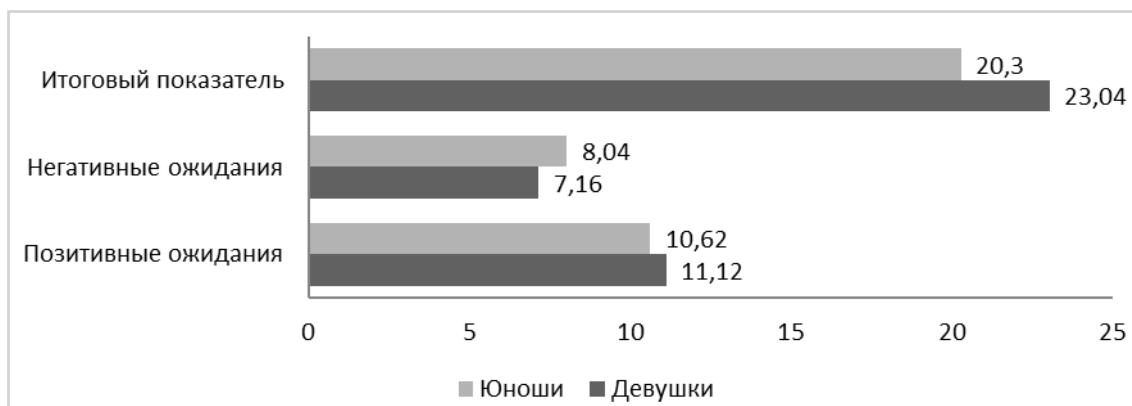


Рис. 9. Сравнение средних значений по диспозиционному оптимизму у юношей и девушек

Понятие «личностный потенциал» было введено в научный оборот для обозначения системы психологических характеристик, значимых для успешного решения жизненных задач. Психологический феномен личностного потенциала заключается в объединении трех составляющих, по-разному отражающих сущность личностного потенциала. Во-первых, личностный потенциал понимается как потенциал саморегуляции, то есть те личностные особенности, благодаря которым осуществляется работа личности. Во-вторых, личностный потенциал выступает как энергетическая характеристика личности, то есть сама способность выполнять саморегуляцию. В-третьих, личностный потенциал выступает как «метаресурс», то есть как системная организация психо-

логических ресурсов личности, от которой определяющим образом зависит, будет ли сам субъект бенефициаром собственных ресурсов. Таким образом, понятие «личностный потенциал» является многогранным собиральным конструктом, отражающим не только саморегуляцию, но и саму возможность и ресурсообеспеченность этой саморегуляции.

По результатам эмпирического исследования было выявлено, что личностный потенциал, связанный с ресурсами устойчивости, выше у девушек по диспозиционному оптимизму. По параметрам устойчивых индивидуальных характеристик, прямо влияющих на функции саморегуляции, личностный потенциал выше у юношей по рефлексивности и уровню субъективного кон-

троля. По характеристикам фиксированных способов реагирования, закрепившихся в индивидуальном опыте, уровень личностного потенциала выше у девушек по параметру «Оценивание результатов».

Таким образом, допущение гипотезы о различиях в личностном потенциале у юношей и девушек достоверно подтверждается. У юношей лучше сформированы устойчивые индивидуальные характеристики саморегуляции (рефлексивность и уровень субъективного контроля), а у девушек выше уровень субъективного благополучия и лучше сформированы характеристики фиксированных способов реагирования, закрепившиеся в индивидуальном опыте. Из чего следует, что развивать личностный потенциал у юношей и девушек необходимо по-разному. Так как у юношей лучше сформированы фундаментальные характеристики личностного потенциала, более приоритетной задачей для развития личностного потенциала у юношей выступает развитие инструментальных навыков, способствующих успешной саморегуляции. При развитии этих навыков у юношей будет улучшаться результативность деятельности, что будет способствовать повышению компонента, связанного с психологическим благополучием.

У девушек в этом возрасте ситуация иная. У них ниже уровень личностного потенциала, связанный с фундаментальными характеристиками саморегуляции, и при этом они чувствуют себя более благополучно. Это может способствовать угасанию личностного потенциала, снижению амбиций и еще большему снижению конкурентоспособных навыков. Чтобы этого избежать,

девушкам необходимо делать упор на развитие устойчивых индивидуальных характеристик личностного потенциала, связанных непосредственно с функциями саморегуляции.

На основе анализа теоретических и эмпирических данных нами разработана психолого-педагогическая программа по развитию личностного потенциала в юношеском возрасте – «Мой личностный потенциал». Целью программы является развитие личностного потенциала у студентов в юношеском возрасте. Средняя продолжительность программы составляет 3 месяца. Программа включает личностный тренинг, состоящий из 10 занятий. Предполагается, что после прохождения данной программы юноши и девушки смогут: рационально корректировать свою активность на пути от менее к более благоприятному результату; более эффективно использовать личностные ресурсы; эффективно справляться со стрессовой ситуацией, не снижая успешность учебной деятельности; видеть альтернативные возможности и более взвешенно принимать решения; устанавливать конструктивные отношения с окружающими при одновременном учете индивидуальных ценностей и потребностей личности.

В качестве перспектив исследования может выступить выявление различий по компонентам личностного потенциала в связи с психологическими факторами и индивидуально-психологическими особенностями студентов. Например, представляет интерес рассмотрение личностного потенциала у студентов с проблемами психического здоровья, психологического благополучия, разными уровнями психологической зрелости и т. п.

Список источников

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / [под ред. Д. А. Леонтьева]. М., 2011. 680 с.
2. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
3. Белякова И. И. Факторы, препятствующие реализации личностного потенциала студента и его успешной интеграции в процессе обучения в вузе // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы второй Всероссийской Internet-конференции, г. Тамбов, 9 октября 2003 года. Тамбов, 2003. 390 с.
4. Черняновская Т. В., Шептицкая Ю. В., Костенко Е. В. Личностные особенности, способствующие социально-психологической адаптации студентов к вузу // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы третьей Всероссийской Internet-конференции, г. Тамбов, 15–17 июня 2004 года. Тамбов, 2004. 284 с.
5. Решетникова Н. Н. Феномен личностного потенциала в аспекте профессионального самоопределения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 114–121.
6. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. № 2 (94). С. 20–31.
8. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.

9. Касьянова С. В. Личностный потенциал как научная категория // Человек и общество: история и современность : сборник научных трудов. Воронеж, 2024. С. 111–116.
10. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2010. № 1. С. 46–57.
11. Васильева Е. Н., Щербаков А. В. Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 26–35.
12. Замяткина Н. А. Личностный потенциал студентов: сущность и подходы к трактовке // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 6–1. С. 107–117.
13. Климов В. М., Галай И. А., Айзман Р. И. Личностный потенциал студентов как фактор профессионального успеха // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 53–59.
14. Галай И. А., Айзман Р. И. Гендерные особенности личностного потенциала студентов первого курса педагогического вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 95–105.
15. Богомаз С. А., Мацува В. В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у студентов // Психология обучения. 2010. № 12. С. 77–88.
16. Ежов П. Ю., Новикова О. В. Образовательное событие как средство изменения личностного потенциала студентов педагогического вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 17–23.
17. Рогачева К. Б. Личностный потенциал студентов как фактор преодоления сложных жизненных ситуаций // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2024. № 18. С. 14.

Статья поступила в редакцию 13.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 13.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

УДК 94(571.53/62)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-76-82

Майя Александровна Алексенко

Оренбургский техникум железнодорожного транспорта, Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, Россия, krutaya.20112011@mail.ru

Ольга Юрьевна Малахова

Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, Россия, olgamal74@mail.ru

Анатолий Николаевич Попов

Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, Россия, a.n.popov@origt.ru

«МЫ СТРОИЛИ БАМ – БАМ СТРОИЛ НАС»: БАЙКАЛО-АМУРСКАЯ МАГИСТРАЛЬ В ВОСПОМИНАНИЯХ И ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ЕЕ СТРОИТЕЛЕЙ

Аннотация. Целью исследования является анализ бытовой, досуговой жизни бамовцев через призму их творческого наследия – стихотворений, воспоминаний, эпистолярных источников. В результате применения ретроспективного, историко-генетического методов можно утверждать о суровых реалиях жизни первопроходцев великой стройки: работе в условиях сильнейшего мороза, вечной мерзлоты, жизни в палатках, обилии насекомых, растительности. Также установлено, что досуг молодых людей был творческим и разнообразным.

Ключевые слова: БАМ; юбилей магистрали; творчество ветеранов; быт; досуг; условия труда; воспоминания; стихотворения.

Maya A. Alekseenko

Orenburg Technical School of Railway Transport (OTGT), Orenburg Institute of Railway Engineering – branch of Volga State Transport University, Orenburg, Russia, krutaya.20112011@mail.ru

Olga Yu. Malakhova

Orenburg Institute of Railway Engineering – branch of Volga State Transport University, Orenburg, Russia, olgamal74@mail.ru

Anatoly N. Popov

Orenburg Institute of Railway Engineering – branch of Volga State Transport University, Orenburg, Russia, a.n.popov@origt.ru

“WE WERE BUILDING BAM – BAM WAS BUILDING US”: THE BAIKAL-AMUR MAINLINE IN THE MEMORIES AND CREATIVE LEGACY OF ITS BUILDERS

Abstract. The purpose of this study is to examine the daily life and leisure of Baikal-Amur Mainline workers through the lens of their creative legacy, including poems, memoirs, and letters. Using retrospective and historical-genetic methods, the study reveals the harsh realities faced by the pioneers of this major construction project: extreme cold, permafrost, tent living, and the abundance of insects and dense vegetation. It also shows that the leisure activities of young workers were both creative and diverse.

Keywords: BAM; anniversary of the railway; veterans' creativity; everyday life; leisure; working conditions; memories; poems.

Россия – самое большое государство мира. Протяженность с севера на юг свыше 4 000 км, с запада на восток – приближается к 10 000 км. Вполне понятно, что для преодоления столь обширного расстояния россиянам требуется транспорт, способный соединить даже самые отдаленные уголки страны. Таким транспортом стала стальная магистраль – железная дорога.

Значение железнодорожного транспорта в России невозможно переоценить. Запущенный впер-

вые в 1837 г. участок пути, соединяющий однопутной железнодорожной колеей Санкт-Петербург и Царское Село, протяженностью в 26 км, разросся в обширную сеть дорог длиной около 85 тыс. км, занимая 3-е место после США и Китая.

Стратегическое значение для страны в свое время имело строительство двух крупнейших железнодорожных магистралей: Транссибирской (Транссиб) и Байкало-Амурской (БАМ). В 2024 г. Россия торжественно отмечала 50-летие БАМа.

Следует учесть, что Байкало-Амурская магистраль решала сразу несколько задач, среди которых хозяйственное освоение Дальнего Востока и российского Севера, создание прочных связей с государствами-соседями, развитие экономики присоединенных после Великой Отечественной войны Курильских островов и Сахалина, защита государственной границы. В связи с этим необходимо отметить, что на строительство и решение задач по введению в эксплуатацию будущей железной дороги привлекали обширный круг специалистов, прежде всего технических.

За строительством второй по величине магистрали в России, а в то время в СССР, стояли свыше 2 млн человек. В 1974 г. отмечается, по сути, второй день рождения БАМа, поскольку первая попытка начала строительства была приостановлена из-за событий Великой Отечественной войны. Полвека назад началось активное строительство магистрали сразу по нескольким направлениям силами комсомольских десантов и железнодорожными войсками СССР [1]. Добровольцы, мужчины и женщины, принимали активное участие в прокладывании стратегически важного железнодорожного пути до Тихого океана к самым удаленным от центра страны регионам.

Некоторые руководители государства, «теоретики»-экономисты либерального толка утверждали, что БАМ – путь в никуда. Время все расставило по своим местам. Трасса века дала мощный импульс развитию огромной территории Сибири и Дальнего Востока. Сегодня реализуется второй этап сооружения БАМа, запланирован и третий, что демонстрирует важность, своеобразность, актуальность уникальной стройки. Столь масштабный проект осуществлен усилиями более 70 национальностей бывшего СССР, строивших саму магистраль, поселки, а также необходимую производственную и социальную инфраструктуру.

В основе этой железной дороги лежат не только рельсы, шпалы, насыпи, но и жизни людей, посвятивших молодость, судьбу строительству железнодорожной артерии. Как работали ветераны БАМа, где и как жили во время стройки, какие трудности испытывали, какие достижения имели те, кто сам был пионером строительства, а сейчас является ее заслуженным ветераном? В летопись магистрали вошли имена многих наших соотечественников. Интересно, что ответы на вышеуказанные вопросы о быте, досуге, жизни пионеров БАМа можно получить не только из имеющихся изданий или интервью, опубликованных в сети Интернет, но и из документов личного происхождения – эпистолярных источников ныне здравствующих бамовцев и сти-

хотоврений ветеранов стройки – непосредственных ее участников. Эпистолярный жанр (дневники, письма) и поэтическое творчество в данном случае служат важнейшим источником для пополнения и расширения спектра объективных знаний о трудовой доблести, трудностях и жизни участников событий, связанных с общесоюзной железнодорожной стройкой. Воспоминания же, содержащиеся в дневниках или переписке, переносят нас к событиям пятидесятилетней давности, позволяя погрузиться в события той эпохи, смотря на происходящее глазами ее непосредственных участников.

Научная новизна проведенного исследования содержится в результатах авторского анализа воспоминаний и творческого наследия бамовцев, содержащих объективную информацию об условиях жизни, быта, трудовых победах и сложностях, их сопровождающих, а также в обосновании того, что фиксирование живых, непосредственных впечатлений строителей магистрали позволяет глубже понять концентрацию эмоциональности, чувств, которые сложно передать простым нарративом. Отрядовцы строили БАМ, но и он строил их, формируя чувство долга, ответственности за судьбу Родины и народа, укрепляя трудовую солидарность и гордость за результаты коллективной работы, позволяя молодежи найти себя в жизни, профессии, обществе и, безусловно, выразить в художественном творчестве свой взгляд на происходящее, личные и коллективные мысли и чувства, надежды и мечты.

В качестве методов исследования использовались традиционно исторические: ретроспективный и историко-генетический. Ретроспективный метод позволил погрузиться в прошлое и рассмотреть такие события, как начало стройки БАМа в 1932 и 1974 гг. Историко-генетический метод способствовал выявлению причин строительства магистрали, мотивы молодых людей – будущих строителей при отправке в Сибирь. Сравнительный метод позволил выявить общность в творческом наследии авторов-участников строительства.

Одним из поэтов стройки стал Михаил Галеевич Халиуллин, прибывший в 1974 г. в составе областного комсомольского отряда на стройку. За годы строительства магистрали им было написано много стихотворений о рабочих буднях, людях, природе. Работы М. Г. Халиуллина были опубликованы в районной газете «Путь Октября». Он неоднократно участвовал в выпуске программы областного радио «Магистраль века». В 2004 г. опубликовал книгу «Рождение магистрали».

Его стихотворение «Вспомним, друг отрядовец!» [2, с. 29–30] начинается с упомина-

ния о том, что поезда на Киренгу ходили и днем, и ночью. Местом жизни его и соотрядовцев стал палаточный лагерь на реке Окукикта (у автора – Окуихта) Казачинско-Ленского района Иркутской области. Условия были суровые: полчища мошки, дожди, пекло. Сугробы выше пояса зимой, весной – хляби калтусов (участок вечной мерзлоты, топь, болото) и мари (трава, полукустарник). Упорство отрядовцев позволило пробить путь на Лену, а под Новый год зажечь в домах «”стоватки” Ильича свечам на смену...» [2, с. 31]. Спустя три года мимо городка, где жил М. Г. Халиулин, уже прошел первый пассажирский поезд с Большой земли. Строители магистрали ликовали. Гордость брала от осознания, что еще несколько лет нельзя было «проехать по местам, где дикий зверь мог прежде лишь с охотником видаться!» [2, с. 31].

Стихотворение «Настанет этот час» [3, с. 38] погружает нас в события строительства рабочих поселков в тайге. Все началось с нескольких поселков вдоль реки Киренги. Сам автор жил в построенным уже к осени рабочем поселке Магистральном. Дальше стройка магистрали требовала все новых населенных пунктов, в связи с чем автор пишет:

Включились в работу Улькан,

Кунерма, затем и Умбелла.

И знать о себе дал Даван,

Пробив первый шурф до тоннеля.

Через эти поселки легли рельсы, соединяющие экспрессами Большую землю с Иркутской областью, а там и Прибайкальем.

Интересно, что стройотряды готовили обед прямо у реки, не отходя от рабочего места, до столовой добирались только в выходной. Гастроэкономическая тема в условиях стройки поднята в стихотворении Михаила Галеевича «Шумит тайга, и над костром витает»: воду топили изо льда, хлеб оттаивали над костром, потому что замерзал [4, с. 39]. Стелили газету, будто накрывали стол, и кашевар раскладывал еду:

Сварился суп. И десять ртов веселых

Пошли зубами белыми сверкать...

Да, мы в тайге – давно не новоселы.

И быт ее нам – прямо благодать.

После тяжелой работы оставались силы и на досуг. «Магистральный вальс» М. Г. Халиуллина содержит следующие строки:

Пусть в Магистральном

Семейным пора уже спать,

Мы ж у костра до утра

Проведем свой досуг [5, с. 35].

Вот так, с энтузиазмом, в суровых условиях, люди не теряли оптимизма, зная, что делают стра-

тегически важное для Родины дело, своим трудом творят историю.

В воспоминаниях (в личном дневнике) М. Г. Халиулина содержатся сведения о том, что 24–25 мая 1974 г. в местечке Седанкино на берег Киренги высадились 24 человека, в задачу которых входило построить палаточный городок для 200 строителей-посланцев Иркутской комсомолии. 2 июня в 12:00 прибыл поезд на станцию Лена. Оттуда первый вертолет с первопроходцами приземлился на берегу речки Окуихты, где прибывших встретили квартиры из бригады Г. Комаристова. Разместившиеся строители обустроились в 18 палатах. На следующий день перед будущим котлопунктом прошло собрание коллектива строительно-монтажного поезда № 391 с его руководителем Анатолием Алексеевичем Коротневым. Он торжественно сообщил, что поселку присваивается название Магистральный [6, с. 5].

Владимир Иванович Никифоров в поселке Магистральный на стройке БАМа с 1975 г. Его стихотворение «Помню...» посвящено 30-летнему юбилею стальной магистрали. Строки полны ностальгии о молодости, проведенной в тайге, о ребятах-отрядовцах, с которыми довелось жить и трудится.

Он пишет, что много лет назад даже –50 градусов ребятам были нипочем. Комсомольцы знали слово «Надо» и понимали его в самом буквальном смысле. Будучи в составе Мостоотряда, вспоминал, как вторую половину моста на Окунайском направлении не могли достроить две недели – котлован не давался из-за двухнедельных сильнейших морозов [7, с. 79]. Морозы отступили, и стала понятна причина: между шпунтами в щель попала вода. «Сверху» дали указание – кидать мешки с глиной и мукой. Но эти действия не принесли желаемого результата. Приходилось проявлять смекалку в тяжелых условиях: забили дополнительный шпунт, вода ушла, бетонные работы возобновились, опора была возведена.

Геннадий Георгиевич Пулин – бессменный редактор газеты «Киренга» с 1971 по 2001 г. Живя в поселке Магистральный и селе Казачинское, оставил воспоминания в поэтической форме о «Таежном десанте», высадившемся 2 июня 1974 г. на Киренгский плацдарм. Так, Г. Г. Пулин пишет, что, несмотря на прогнозы синоптиков: «Сегодня – дождь, и завтра день плохой», вертолеты привезли десант. Все начиналось с вешек и палаток – никакого уюта, с самой грязной, черновой работы. Спустя время стройотрядовцами отправлялись домой первые письма без жалоб и разочарования, а дальше «Мол, ждите, верьте – скоро по дороге промчится на рысях электровоз!» [8, с. 126].

Следует отметить, что стихотворения поколения, построившего БАМ, носят первоисточниковский или исходный характер, погружая в события «Стройки века». Произведения последователей строителей магистрали, безусловно, любопытны в качестве источника информации, но основаны уже не на увиденном, а услышанном от их предшественников.

Надежда Алексеевна Огаркова не была пионером БАМа. Судьба привела ее на магистраль немногого позже, но ее творчество посвящено первоходцам Байкало-Амурской артерии. В одноименном стихотворении автор пишет, что у реки Окукикты (в ее варианте Окукихты) вековая тайга: ни людей, ни дорог, ни жилья, зато комаров и мошки миллионная стая. Гари, топи болот, бурелом [9, с. 90]:

Вот сюда – на строительство БАМа

Вас Иркутский прислал комсомол.

Причины для приезда были разные: кто-то за романтикой, другие – за «длинным рублем», кто-то – за мечтой, а кто – за судьбой, кто-то просто решил сменить обстановку, но большинство осознавали важность предстоящего мероприятия и хотели чувствовать себя частью истории. Надежда Алексеевна эмоционально описывает строительство первых улиц, общежитий, на которые ходили смотреть всем составом. Каждый дом встречали как праздник. Это неудивительно: первоначально жить приходилось в палатках, о чем писал и Г. Г. Пулин. Поэтому полноценные дома были своего рода роскошью в глухой тайге.

Галина Nikolaevna D'yachkovskaya поехала на БАМ в 1976 г. за романтикой, вышла замуж. Со временем стала постоянным автором сборников «Восторг души», журнала «Литогранка», опубликовала сборник стихотворений «Голубая тетрадь». Одно из ее стихотворений посвящено первоходцам магистрали:

Я провожала брата на перроне.

Он первоходцем тогда был.

И дальше:

Еще не раз вспоют тот день влюбленно,
Когда сидели в вагоне, в тесноте.

...

Не потому, что было места мало,
А потому, что вместе веселей... [8, с. 57].

Километр за километром тянулись рельсы на восток – к Улькану, на запад – на Небель. Каждый метр магистрали был полен потом строителей. Однако, несмотря на тяжелейшие условия, находили время и силы на вечерние танцы, дружбу, отношения, песни, игру на гитаре у костра. Молодость магистральцев не прошла даром. Величайший след в истории государства оставили пионе-

ры БАМа, о чём пишут и они, и их последователи. Творческое наследие БАМа вызывает интерес и у новых поколений читателей, что обуславливает необходимость его дальнейшего изучения в контексте исследования исторической, социокультурной и художественной значимости.

Интересно, что поэзия участников строительства магистрали началась отнюдь не в 70-х гг. прошлого века, а почти на 50 лет раньше. Согласно Постановлению Совета Народных Комиссаров СССР, строительство Байкало-Амурской железной дороги началось 13 апреля 1932 г. Тогда строительством занимались заключенные БАМлага (Байкало-Амурский исправительно-трудовой лагерь), зачастую представители интеллигенции. Ими публиковались отдельные стихотворения и выходили в свет целые книги. И вот прошло уже почти 100 лет, а поэтическое наследие бамовцев живо и до сих актуально.

Тематика рассмотренного творческого наследия затрагивает темы условий труда, быта, способов развлечения в условиях тайги. Анализ поэтических произведений позволил сделать вывод о том, что авторы детально отражают в стихотворениях не только непосредственно процесс работы на стройке, но и сопутствующие климатические условия, природу, прием пищи прямо на производстве. Все это было действительностью авторов – молодых людей, приехавших «покорять тайгу», строить будущее. Один из пионеров стройки – М. Г. Халиуллин – в четырех проанализированных стихотворениях описывает всю жизнь бамовца – от приезда в тайгу до способов досуга. В. И. Никифоров и Г. Г. Пулин – суровые погодные условия и условия труда. Женское творчество в исследовании Н. А. Огарковой и Г. Н. Дьячковской посвящено бытовой стороне в первом случае, первоходцам – во втором.

Следует отметить, что вопросы быта, повседневной жизни, досуга и активной стройки на Байкало-Амурской магистрали в поэтическом творчестве активно переплетаются с темой патриотизма, взаимного уважения, верности Отечеству и дружбе. Чувство долга и важность происходящего отражены в стихотворениях М. Г. Халиуллина, В. И. Никифорова.

Немаловажно, что в поэтическом творчестве ветеранов стройки и их последователей нигде из приведенных выше произведений мы не обнаружим жалоб на тяжелую работу, высокую нагрузку, суровые условия труда (В. Н. Никифоров писал о работе при -50°C), усталость или желание поскорее вернуться в более комфортные условия жизни. Все потому, что, цитируя вышеупомянуту-

того автора-стройотрядовца, ребята знали слово «Надо». Они сами приехали на БАМ, каждый по своей причине, но каждый сам принял это важное решение. Они осознавали важность события, его значимость для страны и последующих поколений, чувствовали себя сопричастными истории. Как писал Ш. Монтескье, характер напрямую зависит от климата. Холодный климат делает людей физически и духовно более крепкими, трудоспособными, морально закаленными, активными и самостоятельными, поэтому граждане нашей страны способны трудиться даже в условиях вечной мерзлоты.

Эпистолярные источники участников прошловойской магистральной стройки – это, прежде всего, дневники и письма. Порой, сами того не зная, мы можем иметь по соседству человека, не понаслышке знающего, что такое суровая тайга и магистраль, воспоминания которого содержатся в дневниках личного архива. Таковой стала соседка одного из авторов статьи (М. А. Алексенко) – Штерн Светлана Петровна, в девичестве Костюш. Она, как и многие другие комсомольцы, одной из первых прибыла в 1974 г. в п. Магистральный, где и прожила большую часть жизни. БАМ для нее стал не просто работой, но призванием и судьбой. Упоминание девичьей фамилии произведено не случайно. Именно там, на грандиознейшей стройке времен СССР, она познакомилась с будущим мужем – танцором-«низовиком» по образованию (танцовы стиля *breaking*) Штерном Евгением Моисеевичем. На магистрали он работал плотником в бригаде Михаила Филатова, строил жилые дома. Е. М. Штерн был известен в п. Магистральном как незаменимый режиссер, конферансье всех концертов, тамада на торжествах. Да, в условиях стройки устраивали и свадьбы, и праздники.

Светлана Петровна прибыла на БАМ в качестве бухгалтера. Там же успешно освоила профессию каменщика, но по новой специальности не работала – стройка не испытывала дефицита в строительных кадрах. Как и все остальные рабочие она жила в палатке, первые трудовые будни проходили в ней же. Однако инфраструктура динамично росла за счет строительства щитовых зданий: быстро и практично. Так, стройотрядовцы и другие специалисты получили не только жилье, но и места для работы. Первоначально все жили коллективно, в общежитиях, но создавшие семью бамовцы, как в ее случае, получали отдельные комнаты.

Стройка занимала почти все время комсомольцев. Для досуга ребят оставались вечера: они сидели у костра, играли на гитаре, пели песни [10]. Когда появилась инфраструктура, молодые люди стали ходить на танцы в клуб, собирались в гостях

у кого-то в комнате, например у семьи Штерн. Там Евгений Моисеевич, по воспоминаниям супруги, поигрывая одесскими прибаутками, рассказывал анекдоты, шутки, и комната то и дело взрывалась смехом. Однажды на пари он начал рассказывать анекдоты в 9 часов вечера, а закончил, когда все поднимались на работу.

Он так страстно желал попасть на БАМ, что даже случайно похитил вертолет. Именно случайно. Прибыв в Усть-Кут для распределения на стройку, выяснил в штабе, что принять желающих не могут, предложили приехать через год. Однако Евгений Моисеевич оказался настойчивее других желающих: он выследил начальника отдела кадров Усть-Кута и предъявил ему все документы об образовании и достижениях (диплом электрика, дипломы лауреата и пр.). Получил направление в 391-й поезд. Обрадовавшись, забыл спросить, где находится этот СМП-391 (строительно-монтажный поезд). Решил, что все дороги к месту назначения идут через аэропорт (откуда вертолеты направляли рабочих на места). В аэропорту продюктор вешал: «Сопровождающему грузы на Казачинск срочно явиться к вертолету». Подумал, что, возможно, ему и правда на Казачинск. Расписался в сопровождении партии бензопил и отправился в путь. С места назначения уже,озвонившись начальнику, получил приказ лететь обратно за двумя тоннами пакли. Разгружал груз ночью, а утром пошел устраиваться на работу [11].

Здесь, в Сибири, у прибывших ребят во многом изменился привычный взгляд на материальные ценности. Сам Евгений Моисеевич вспоминал, что дома, на Большой земле, у многих были привычные составляющие жизни: телевизор, ванна, горячая вода, театр, кинотеатр, кафе, удобная мебель – все известные блага жизни. Человечество немало приложило усилий для получения данных удобств. На БАМе появились другие ценности, произошло переосмысление привычных вещей. Например, заработать денег можно было и в своем городе, но здесь люди боролись за рубли не из-за крохоборства, а из желания получать достойную денежную оценку своего труда. Физические ценности тоже трансформировались [11]. После концертов Евгений Моисеевич был всегда опустошен, а по окончании рабочего дня на стройке магистрали, вспоминал он, был налит тяжелой усталостью. Это абсолютные разные ощущения. Будучи плотником, возвращаясь после рабочего дня домой, он оглядывался на свою работу – дом за день еще «подрос». Появлялась своего рода мужская гордость за проделанную работу и за осознание ее важности. В тайге невозможно было

спрятаться в свою квартиру, закрыться от мира и людей. Тут все на виду – никак иначе. Жизнь стала обнаженнее, характеры четко видны, ушла фальшь, осталось настоящее. Эти ценности приобрелись и крепли на БАМе.

Тяжелую усталость от работы развеивали самодеятельностью. В бригаде Александра Бондаря был свой театр, который в перерывах показывал пьесы. Казалось бы, что не может быть ничего общего между театром и суровой стройкой, между сценой и стальными рельсами. Связь, на самом деле, крепка и неразрывна, ведь история театрального движения на западном участке Байкало-Амурской магистрали началась с первых строителей, с тех самых пионеров, прокладывающих путь сквозь тайгу [12, с. 12]. В 1977 г. открылся занавес народного театра «Современник» на базе клуба СМП-391 под руководством Санниковой Зинаиды Васильевны. Молодые бамовцы, а сначала участники агитбригады «Спектр», вечерами репетировали свои спектакли. Актеров наполняла жизненная энергия, жажда творить, дарить людям радость даже здесь, в тайге, в условиях тяжелой работы. Первыми актерами на подмостках театра стали Евгений Штерн, Татьяна Рыкова, Павел Лежепеков. Первые спектакли – «Отважное сердце», «Божественная комедия».

Тематика спектаклей на подмостках театра «Современник» в основном затрагивала Великую Отечественную войну: «А зори здесь тихие», «Солдатская вдова». За последний из названных выше спектаклей в 1983 г. театральном коллективу было присвоено звание «Народный» [11].

Сценическое творчество расширялось вместе с молодыми актерами. В театр пришли молодые семейные пары: Нейхц Галина и Петр, Сарапуловы Наталья и Евгений, Вербицкие Валентина и Иван, Тур Екатерина и Василий, Иван Пахно, Нина Дикова, Владимир Маренич. Супруг Светланы Петровны Штерн уже давно был в труппе театра, наступил и ее черед.

На суд зрителей были представлены спектакли «Печка на колесе», «Варшавский набат», «Святой и грешный». Народный театр «Современник» неоднократно становился победителем областных фестивалей и конкурсов. Творчество театра отмечено призовыми местами, а актеры – дипломами. Особенно значимым для театра и труппы стал фестиваль, где коллективом был представлен спектакль по повести В. Распутина «Последний срок». Театр получил диплом Гран-при «За лучший актерский ансамбль» [11].

В мае юбилейного 2024 г. в районном доме культуры Казачинско-Ленского района прошел

фестиваль, посвященный полувековому юбилею стройки магистрали. Фестиваль собрал под своим крылом как ветеранов, стоявших у истоков БАМа, так и молодое поколение района. Театральные коллективы представили на суд зрителей и жюри многообразие жанров и тем – от военных тем, которые поднимали с начала создания здесь первого театра, до острых современных постановок [13, с. 12–13]. Каждый спектакль был погружением в глубины человеческих судеб, вызывая у зрителей палитру чувств – от восторга до ностальгической грусти. На церемонии награждения Гран-при фестиваля получил тот самый театр «Современник» со спектаклем «А дальше тишина». Дипломом и кубком фестиваля в номинации «Лучшая женская роль» была награждена супруга Евгения Мoiseевича Светлана Петровна Штерн [13, с. 12–13].

Грандиозная стройка легендарной Байкало-Амурской магистрали и по сей день остается символом трудового подвига советского народа и имеет огромное стратегическое значение для экономического развития современной России. Прошло уже 50 лет с начала стройки в диких условиях тайги, но до сих пор БАМ – это чья-то молодость, начало карьеры, творческое самовыражение. Первопроходцам-строителям магистрали приходилось непросто: тяжелые условия труда, неустроенный быт, соседство с дикими животными. Несмотря на все это, магистраль остается в памяти ветеранов и их последователей, которые спустя десятки лет воспевают ее в стихах, дают в ее честь юбилейные спектакли.

Проанализированное поэтическое творчество проникнуто чувствами ветеранов. Стихотворения М. Г. Халиуллина, В. Н. Никифорова, Г. Г. Пулина, Н. А. Огарковой, Г. Н. Дьячковской как летопись жизни, проведенной в Сибири, за годы стройки. В них и отправка со стройотрядами на магистраль, и жизнь в палатах, и вечера у костра, и жизнь в общежитиях. Ни одной жалобы, ни намека на трудность, ни слез, ни страха. Гражданский долг, желание стать частью истории, величайшей железнодорожной стройки и другие причины побуждали молодых людей ехать на БАМ.

Темы быта, досуга и повседневности не единственные, затронутые в творчестве и отраженные в эпистолярных источниках. Стихотворения и дневниковые записи пронизаны чувством патриотизма, дружбой, самоотдачей, романтикой и долгом Отечеству. Пионеры БАМа строили магистраль, но и магистраль тоже строила их: суровые будни и тяжелый труд, описанные в стихах и дневниках, трансформировали личности, закаляли, воспитывали, меняли характер.

В России сейчас запущена программа «БАМ 2.0» [14], целью которой является строительство новых разъездов, тоннелей и мостов для большей проходимости грузов и увеличения потока между Западом и Востоком. Интерес к Востоку и стремление сделать его неотделимой и более досягаемой частью «Большой земли» очевидны. Стратегические взгляды России, направленные на Восток – Китай, Индию, – катализируют данные стремления.

Таким образом, традиции строителей БАМа живы и продолжаются, духовные ценности не утрачены, число молодых строителей магистрали растет с каждым годом, что свидетельствует о судьбоносной роли одной из главных железнодорожных артерий России – Байкало-Амурской магистрали. Поэзия отрядовцев – особая страница в культурном наследии нашего народа. Ее вдумчивое изучение необходимо для понимания «души» БАМа, внутреннего мира его строителей.

Список источников

1. БАМ: история строительства и значение магистрали. Справка // РИА Новости: [сайт]. URL: <https://ria.ru/20090427/169317712.html> (дата обращения: 18.07.2025).
2. Халиулин М. Г. Вспомним, друг-отрядовец! // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
3. Халиулин М. Г. Настанет этот час // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
4. Халиулин М. Г. Шумит тайга, и над костром витает // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
5. Халиулин М. Г. Магистральный вальс // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
6. В то лето 1974-го (из дневника М. Г. Халиуллина) // Киренга. 2024. № 22. С. 5.
7. Никифоров В. И. Помню... // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
8. Дьячковская Г. Н. Первопроходцы // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
9. Огаркова Н. А. Первопроходцы // Судьба моя – мой Магистральный / А. А. Панова, Н. А. Огаркова, С. В. Пахно, И. В. Лестниченко. Ангарск: Перекресток, 175 с.
10. Казакова П. «Мы строим БАМ – БАМ строит нас»: истории ветеранов всесоюзной стройки. URL: <https://наука.рф/journal/my-stroim-bam-bam-stroit-nas-istorii-veteranov-vsesoyuznoy-stroyki/> (дата обращения: 24.07.2025).
11. Личный архив семьи Штерн.
12. Выпало нам строить путь железный // Киренга. 2024. № 22. С. 12.
13. Лосева Н. Каждый спектакль – это титанический труд // Киренга. 2024. № 22. С. 12–13.
14. БАМ 2.0. Стой будущее – зарабатывай сейчас // РЖД: [сайт]. URL: <https://team.rzd.ru/bam> (дата обращения: 29.07.2025).

Статья поступила в редакцию 02.07.2025; одобрена после рецензирования 01.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 02.07.2025; approved after reviewing 01.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

УДК 94(470.47)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-83-88

Евгений Александрович Гунаев

Калмыцкий научный центр РАН, г. Элиста, Россия, gunaev@yandex.ru

КИБИТОЧНАЯ ПОДАТЬ И СБОР СО СКОТА В КАЛМЫЦКОЙ СТЕПИ И ВНУТРЕННЕЙ КИРГИЗСКОЙ ОРДЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX в.¹

Аннотация. В статье на основе архивных документов, материалов периодической печати, законодательства Российской империи и сравнительного метода автором были выявлены основные особенности налогообложения Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орды, причины перехода с кибиточной подати на сбор со скота. Модель сбора со скота, действовавшая во Внутренней Киргизской орде со второй половины XIX в., в начале XX в. была перенесена на Калмыцкую степь. Кибиточный сбор в условиях развития товарно-денежных отношений становился неэффективным.

Ключевые слова: Калмыцкая степь; Внутренняя Киргизская орда; административное управление; налоги; кибиточная подать; сбор со скота

Yevgeny A. Gunayev

Kalmyk Scientific Center of the RAS, Elista, Russia, gunaev@yandex.ru

KIBITKA TAX AND LIVESTOCK TAX IN THE KALMYK STEPPE AND THE INNER KYRGYZ HORDE IN THE 19th – EARLY 20th CENTURIES

Abstract. Based on archival documents, periodicals, Russian imperial legislation, and a comparative method, this article identifies the key taxation practices in the Kalmyk Steppe and the Inner Kyrgyz Horde, as well as the reasons for the transition from the kibitka tax to the livestock tax. The livestock tax system, in place in the Inner Kyrgyz Horde since the second half of the 19th century, was introduced in the Kalmyk Steppe in the early 20th century. The kibitka tax proved ineffective in the context of emerging commodity-money relations.

Keywords: Kalmyk Steppe; Inner Kyrgyz Horde; administrative management; taxation; kibitka tax; livestock tax.

Изучение практики управления народами в Российской империи, их приобщения к общероссийским порядкам и интеграции в единое социально-экономическое пространство по-прежнему остается одним из актуальных направлений российской исторической науки. Особое место в политике Российского государства занимали кочевые народы степных регионов, главным в отношении них виделось приобщение к оседлости, в этой связи отдельную сложность представлял налоговый вопрос. В настоящей статье данные проблемные вопросы рассмотрены на примере калмыков (Калмыцкая степь) и казахов (Внутренняя Киргизская орда) Астраханской губернии. Исследование политики государства в отношении обоих народов, схожих по социально-экономическому укладу жизни, позволяет найти общее и особенное в процессе интеграции указанных народов в рамках единого территориального ареала – Астраханской губернии.

Цель статьи состоит в выявлении общего и особенного в налоговых системах Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орды на основе сравнительного анализа. Задачи исследования: во-первых, исследовать кибиточную подать и сбор со скота как

виды налогов в отношении каждого из указанных этнотERRиториальных образований, во-вторых, провести сравнительный анализ налоговых систем Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орды, выявление общего и особенного.

Вопросы налогообложения населения Калмыцкой степи Астраханской губернии нашли отражение в обширной литературе, включая работу К. И. Констанкова XIX в. [1], советский период [2; 3; 4] и после 1991 г. российской историографии, особенно с начала 2000-х гг. [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] периоды.

Вопросы налогообложения населения Внутренней Киргизской орды исследовались в работах Б. Аспандиярова [12], С. З. Зиманова [13], С. Е. Исакова [14], Н. Э. Масанова [15], А. Ф. Рязанова [16], Е. М. Тилеубергенова [17] и др.

Первой публикацией в сравнительном плане по налогообложению калмыков и казахов является статья В. Н. Авлиева [18]. В правовом аспекте налогообложение восточных инородцев рассмотрено в монографии Н. Н. Андреиновой [19]. Однако сравнительного исследования налогообложения населения Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орды в указанных исследованиях не проводилось.

¹ Исследование проведено в рамках государственной субсидии – проект «Юго-восточный пояс России: исследование политической и культурной истории социальных общностей и групп» (номер госрегистрации: 122022700134-6) = The reported study was funded by government subsidy, project no. 122022700134-6 ‘The Southeastern Belt of Russia: Exploring Political and Cultural History of Social Communities and Groups’.

В качестве источников исследования взяты опубликованные документы по истории Букеевского ханства [20, с. 698–699], материалов по истории политического строя Казахстана [21, с. 224, 334, 397], а также нормативно-правовые акты Полного собрания законов [22; 23; 24; 25] и Свода законов Российской империи [26, с.], публикации газеты «Астраханский листок» конца XIX – начала XX в. [27; 28; 29; 30; 31], архивное дело Российского государственного исторического архива 1913 г. [32].

Методами исследования выступают историко-генетический, историко-правовой, описательный, сравнительный и системный.

Вначале рассмотрим общую картину эволюции налогообложения в Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орде. Калмыки прикочевали в пределы России в начале XVII в., до 1771 г. в низовьях Волги и Урала существовало государственное образование – Калмыцкое ханство. После откочевки большей части народа обратно в Джунгарию оно было упразднено и калмыки стали полностью управляться российской властью. Калмыцкое общество уже в тот период было четко стратифицированным на привилегированные и зависимые сословия и группы. За непривилегированными группами населения закреплялись определенные подати и повинности. До 1827 г. размер подати от населения зависел от состояния налогоплательщиков, то увеличиваясь, то возвращаясь к старой норме. Согласно С. Ю. Дееву, чаще всего в источниках упоминается десятая часть от имеющегося у налогоплательщиков скота [7, с. 274]. И в то же время он отмечает, что в исторических сочинениях и законодательных актах калмыков нет указаний о размерах и количестве повинностей и налогов [5, с. 143–145; 7, с. 275,].

До 1834 г. калмыки никакими платежами в пользу казны не облагались, а с этого времени был установлен особый сбор «албан» в размере 28 р. 50 коп. с кибитки, из которых 25 руб. вносились в пользу нойонов (высшего сословия), а 3 руб. 50 коп. в доход казны. По Высочайше утвержденному 16 марта 1892 г. мнению Государственного Совета калмыки были освобождены от крепостной зависимости нойонов, которым был выплачен казну, по определенной капитализации, албан, а калмыки были обложены в пользу казны кибиточной податью в размере 6 руб. с кибитки. Система покибиточного сбора, чрезвычайно удобная в финансовом отношении, представляла, однако, много недостатков, из которых самый главный – неравномерность обложения: и богатые и бедные кибитки облагались одинаковым сбором, хотя первые, владея большим ко-

личеством скота, пользовались и большим количеством земли. Для достижения равномерности обложения подать между отдельными плательщиками подлежала разверстке на улусных и аймачных сходах, но состоятельные члены обществ уклонялись от соразмерного их благосостоянию несения податного бремени, а сходы, составлявшиеся из богатых и влиятельных лиц, производили раскладку так, как им было выгоднее. В результате, несмотря на увеличение скота – этого рельефного показателя благосостояния кочевников, недоимки из года в год росли и недоборы казны становились все больше и больше, в связи с чем законом 10 июня 1900 г. кибиточная подать была заменена сбором со скота [22] в следующем размере: с верблюда по 75 коп., с лошади и крупного рогатого скота по 40 коп. и с овец, коз и свиней по 5 коп. с головы. Оклад платежей устанавливался на два года, причем число окладных единиц устанавливалось по данным переучетов скота, производившихся каждые два года. Возможная в этот период убыль скота не влияла на уменьшение обложения, так как от сбора освобождался молодняк и приплод, полученный в течение окладного периода. Порядок производства переучета скота, раскладки податей, взыскания их и отчетности устанавливался, согласно примечанию к ст. 643 Устава о Прямых Налогах, инструкцией, издаваемой Министром Внутренних Дел по соглашению с Министром Финансов [11; 26, л. 14–15].

По мнению чиновника особых поручений Управления Калмыцкого народа В. Ф. Сусского, начиная с 1892 г., т. е. со времени освобождения калмыков от крепостной зависимости [27], экономическое положение их улучшилось, доказательством чего служило образование многих новых небольших скотоводческих хозяйств и появление новых хозяев из числа бывших рабочих. Так, он полагал, что «со времени же введения закона 10 июня 1900 г. о замене кибиточной подати у калмыков сбором с принадлежащего им скота, благосостояние калмыцкой массы значительно повысилось и можно надеяться, что это повышение будет продолжаться. Доказательством этому служить увеличение платежных сил народа... В будущем можно надеяться, что налог в такой форме при более правильной статистике населения степи, а следовательно, и более правильной раскладке сборов на общественные надобности (мирских) поведет к увеличению благосостояния калмыков и сумма налога с каждого калмыцкого хозяйства (кибитки) не будет обременительна для калмыков» [27]. В. Ф. Суский приводит следующие данные: «Размер кибиточной подати ис-

числялся на 1900 г. в сумме 166 419 р. Кроме того следовало поступить недоимки за прежние годы 254 485 р. 27 к., всего 420 904 р. 27 к. Из этой суммы в течение 1900 г. поступило только 117 872 р. 76 к., остальные числились в недоимке и затем при введении закона 10 июня 1900 г. были со счетов сложены по безнадежности к поступлению. Сбор же со скота исчислялся в 1901 г. в 118 393 р. 5 к., в счет которых поступило 90 013 р. 1 к. и осталось в недоимке 28 380 р. 4 к.; в 1902 г. следовало к поступлению всего 175 560 р. 29 к., поступило 154 747 р. 33 к., исключено 66 р. 25 к. и осталось в недоимке 20 746 р. 21 к. и в 1903 г. следовало к поступлению всего 167 897 р. 56 к., поступило 151 641 р. 26 к., исключено 55 р. 47 к. и осталось в недоимке 16 187 р. 23 к.» [27].

Замена кибиточного сбора в Калмыцкой степи сбором со скота была обусловлена стремлением российских властей увеличить доходы казны. Само по себе равное распределение кибиточного сбора не отражало действительного экономического состояния населения. Кроме того, с переходом на уплату сбора со скота «...налог собирался только со скотовладельцев, а не с кибиток и в целом аймачного общества», «...происходил процесс, хотя и медленный, разрушения сословности» [8, с. 28]. Действительно, до этого закон 1892 г. [23] отменил прежние привилегии и не установил особых изъятий от обложения для высших сословий калмыцкого народа, принадлежащие к этим сословиям лица подлежали также кибиточному сбору, однако различие все же было допущено относительно порядка взыскания сбора. Общее собрание Государственного совета, приняв предложение соединенных департаментов законов и государственной экономии, высказалось в своем журнале 3 марта 1892 г. следующее: «Так как кибиточным сбором предполагается обложить все калмыцкое население... то отдаче в работы... подлежали бы не только калмыки-простолюдины, но и неисправные плательщики сбора из калмыцких владетелей – нойонов и зайсангов. Между тем по действующему нашему законодательству, лица, принадлежащие к высшим сословиям, в случае несостоятельности к уплате причитающихся с них взысканий, не подлежат отдаче в общественные работы, установленные собственно для мещан и крестьян. Соответственно сему, в обсуждаемом постановлении следует выразить, что оно касается порядка взыскания недоимок кибиточного сбора лишь с калмыков-простолюдинов» [28]. Кроме того, согласно разъяснениям правительства, кибиточный сбор после 1892 г. взимался с хозяйственной единицы без отношения к числу кибиток или

жилых помещений. Под хозяйственной единицей, не всегда совпадавшей с понятием о семье, понималась группа лиц под руководством главного родоначальника, имеющих одно общее хозяйство, причем кибиточный сбор взимался независимо от того, какое число лиц входило в состав хозяйственной единицы, из какого числа кибиток состоялась она и независимо от того, входили ли в состав ее одни кибитки или одни жилые помещения, или то и другое вместе [29].

Внутренняя Киргизская орда, известная также как Букеевская (Букеевское ханство), образовалась в междуречье Урала и Волги в начале XIX в. Первым ханом орды стал султан Букей, затем после его смерти правил его сын хан Джангир. При нем в орде были установлены постоянные сборы, по сути налоги, закят и сугум и особый сбор на содержание при хане 14 рассыльных или вестовых конных казахов. Два первых налога были основными. Закят платился сугубо хану, на содержание его и его семейства. Данным сбором облагались лишь те, кто имел имущество свыше 100 руб. серебром, имевшие менее этой суммы были избавлены от платежа, а также те, «кои оказали какие-либо услуги ему» [20, с. 698–699]. Назначение закята утверждалось на сведениях, собираемых старшинами о количестве скота у казахов Орды подведомственных им отделений. Сбор этот достигал от 250 и не более 320 тыс. руб. в зависимости от цен на скот. Сугум был двух видов: ханский и родоначальникам. Ханский сугум платился в виде натурального сбора по 500 голов скота, стоимость скота не превышала 1,5 тыс. руб. ассигнациями. Сугум родоначальнику был добровольным взносом на содержание своего родоправителя и был незначителен по своему объему или же не платился вовсе. Сбор на содержание 14 рассыльных был введен из-за необходимости последних, более значительный род содержал по два рассыльных, остальные по одному. Ежегодно вносились на их содержание деньгами до 6 300 руб. ассигнациями [20, с. 699]. После смерти хана Джангира и упразднения ханской власти во Внутренней орде Российской администрацией предлагались некоторые реформы, в том числе по установлению правильной раскладки сборов с казахов по местному закону [20, с. 770–771].

Окончательно реформа налогообложения во Внутренней орде произошла 8 июля 1868 г. Государственный Совет в виде опыта (выделено автором – Е. Г.) постановил впредь до утверждения общего положения о Внутренней Киргизской орде следующие временные правила: существовавшие во Внутренней Киргизской орде сборы «зякят»

и «сугум», а также сбор со скота в Прикаспийских частях орды, взимавшиеся с казахов в виде подати, объединялись по всей орде в один денежный сбор под названием «подать со скота» [24], в следующем размере: с верблюда и лошади – 28 коп., рогатого скота – 14 коп. и с барана – 1 коп. Количество окладных единиц устанавливалось раз в три года, путем переучета скота. Например, по переучету на трехлетие 1910–1912 гг. было обложено сбором: верблюдов – 148 360, лошадей – 175 192, рогатого скота – 399 266 и овец – 1 019 892, за что причиталось с населения платежей 187 283 руб. Расписание окладного скота и причитающихся сборов утверждалось Астраханским Губернатором и отсыпалось в Казенную Палату для составления окладных листов. Разверстка податей по старшинствам производилась Временным Советом пропорционально количеству скота; разверстка же податей между отдельными плательщиками производилась старшинскими сходами [32, л. 6].

Согласно ст. 636 Устава о Прямых налогах, платежу подати со скота подлежали все без исключения казахи, входившие в состав населения Внутренней орды, как простые, так и почетные и должностные. Исключение могли составлять муллы из казахов, утвержденные в этом звании установленным порядком, которые освобождались от уплаты подати с имевшегося у них скота только в случае, если общества, к которым они принадлежали, добровольно принимали уплату этой подати на себя. Также в соответствии со ст. 637 названного Устава подать со скота во Внутренней Киргизской орде поступала на общем основании в государственный доход [25; 26].

Е. М. Тилеубергенов полагает, что «существовавшая во Внутренней Орде денежная “подать со скота” по своей денежной форме была идентичной кибиточной подати с той лишь разницей, что кибиточная подать охватывала и не скотоводческие занятия казахов» [17, с. 95–96]. С. Е. Искаков отмечает, что казахами Внутренней орды платилась также «кибиточная подать за проживание за пределами орды на внутренних землях» [14].

Следует также отметить, что в иных регионах Казахской степи кибиточный сбор не был заменен на сбор со скота, а продолжал сохраняться [21, с. 224, 334, 397]. Н. Э. Масанов отмечал, что в формально-юридическом отношении кибиточная подать носила публично-правовой характер

и名义上 являлась государственной по-земельной рентой, однако в действительности кибиточная подать сразу же вышла из публично-правового контроля, что было обусловлено условиями и методами ее взимания. «Будучи отданной на откуп казахской феодально-родовой верхушке, эта подать по сути дела превращалась в частноправовую ренту...» [15, с. 153].

В начале XX в. в проектах реформирования административного и общественного устройства Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орды предлагалось во Внутренней орде подать со скота и размер ее оставить, как и прежде, т. к. считалось, что «в общем размере податей и повинностей, платимых калмыками, с преобразованием управления калмыками уменьшится» [30]. Также предлагалось размер обложения инородческого населения определять одновременно с утверждением земской сметы, в процентном отношении к сбору со скота, устанавливаемому законодательным порядком при рассмотрении земских смет [31].

Налогообложение в Калмыцкой степи и Внутренней Киргизской орде первоначально носило натуральный характер (сбор со скота), однако в контексте интеграции в российское пространство эти сборы переходят постепенно в денежную форму (пример, закят и сугум в Букеевском ханстве / Внутренней Киргизской орде). Во Внутренней орде российская администрация объединила сначала в виде опыта ряд существовавших налогов в сбор со скота, уже в денежной форме и постоянном размере. Затем эта модель в начале XX в. была перенесена на Калмыцкую степь, что являлось подготовкой к реформе этих двух этнотERRиториальных сообществ в рамках Астраханской губернии. В Калмыцкой степи с 1834 г. устанавливался кибиточный сбор, который не являлся экономически обоснованным, однако преследовал цель привлечения заинтересованности данным сбором привилегированных слоев калмыцкого общества. Это закрепляло неравноправие, однако на первых этапах с учетом слабой интеграции кочевников в российское экономическое пространство указанный инструмент являлся отчасти вынужденным. С развитием товарно-денежных отношений в Калмыцкой степи кибиточный сбор становится неэффективным и происходит переход на сбор со скота.

Список источников

1. Костенков К. И. Исторические и статистические сведения о калмыках, кочующих в Астраханской губернии: [С карт. Калмыц. степи / сост. гл. попечитель калмыц. народа ген.-майор К. Костенков]. СПб.: М-во гос. имуществ, 1870. 171 с.

2. Бурчинова Л. С. Повинности калмыцкого крестьянства в период утверждения капитализма в России (60-е и начало 90-х годов XIX века) // Социально-экономическое и политическое положение крестьянства Калмыкии в дооктябрьский период. Элиста: КНИИФЭ, 1989. С. 90–113.
3. Митиров А. Г. Материалы к положению податного населения в калмыцком обществе (II пол. XVIII – I пол. XIX вв.) // Социально-экономическое и политическое положение крестьянства Калмыкии в дооктябрьский период. Элиста: КНИИФЭ, 1989. С. 38–42.
4. Очиров Н. Астраханские калмыки и их экономическое состояние в 1915 г. Астрахань: Калмыцкая обл. план. комисс., 1925. 72 с.
5. Батыров В. В. Налоги и повинности калмыков-простолюдинов в конце XVIII и в XIX вв. // Вестник института. 2002. Вып. 17. С. 143–149.
6. Батыров В. В. Социальная структура калмыцкого общества, налоги и повинности // История Калмыкии с древнейших времен до наших дней: в 3 т. Элиста: Герел, 2009. Т. 1. С 572–582.
7. Деев С. Ю. Формирование системы налогообложения у калмыков в XIX в. // Калмыкии в многонациональной России: опыт четырех столетий. Элиста: КалМГУ, 2008. С. 274–290.
8. Команджаев А. Н. Политика российской администрации в Калмыкии в начале XX века // Гуманитарная наука Юга России: международное и региональное взаимодействие: материалы II Международной научной конференции, посвященной 75-летию Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН (г. Элиста, 14–15 сентября 2016 г.). Элиста: КИГИ РАН, 2016. С. 27–31.
9. Команджаев А. Н., Горяев М. С. Реформирование налоговой системы Калмыцкой степи во второй половине XIX в. // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 127–131.
10. К вопросу о раскладке окладных сборов у калмыков в XIX в. (на примере южной части Малодербетовского улуса в 1882 г.) / Е.Н. Убушаев, О. Н. Абееева, В. Н. Авлиев, Н. А. Каманджаев // OrientalStudies. 2021. Т. 14, № 1. С. 33–42. DOI 10.22162/2619-0990-2021-53-1-33-42.
11. Боваев Н. Б. Производство переписи скота в социальном быте калмыков: на материалах инструкции переписи скота конца XIX – начала XX века // Genesis: исторические исследования. 2023. № 10. DOI 10.25136/2409-868X.2023.10.40908. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40908 (дата обращения: 11.11.2025).
12. Аспандияров Б. Образование Букеевской Орды и ее ликвидация. Алматы: Казакэнциклопедиясы, 2007. 400 с.
13. Зиманов С. З. Россия и Букеевское ханство. Алма-Ата: Наука, 1982. 171 с.
14. Исаков С. Е. Особенности системы налогообложения в Республике Казахстан в XIII – XIX вв. // Научный поиск. 2014. № 3.2. С. 64–67.
15. Масанов Н. Э. Налоговая политика царизма во Внутренней орде в середине XIX в. // Известия Академии наук КазССР. Сер. общ. наук. 1979. № 4. С. 52–59.
16. Рязанов А. Ф. Сорок лет борьбы за национальную независимость казацкого народа (1797–1838 г.): очерки по истории национального движения Казакстана: в 2 ч.: по материалам Центрального архива Казахстана. Кзыл-Орда: Издание О-ва изучения Казахстана, 1926. 298 с.
17. Тилеубергенов Е. М. Историография и источники по истории налоговой политики Российской империи в Казахстане в XIX – начале XX веков // Евразийская интеграция: материалы XIV Международной научно-практической конференции, Армавир, 11 февраля 2019 г. / науч. ред. Л. Н. Горобец. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2019. С. 81–104.
18. Авлиев В. Н. Налоговая государственная политика среди кочевых народов имперской России: сравнительный анализ на примере калмыков и казахов (вторая половина XIX в.) // Вестник Науки и Творчества. 2016. № 11 (11). С. 6–10.
19. Андреянова Н. Н. Правовой статус восточных инородцев по законодательству Российской империи (1822–1905 гг.). М.: МГПУ, 2019. 180 с.
20. История Букеевского ханства. 1801–1852 гг.: сб. документов и материалов / сост. Б. Т. Жанаев, В. А. Иночекин, С. Х. Сагнаева. Алматы: Дайк-Пресс, 2002. 1118 с.
21. Материалы по истории политического строя Казахстана (Со времени присоединения Казахстана к России до Великой Октябрьской соц. революции): сборник / Акад. наук КазССР; сост. канд. юрид. наук М. Г. Масевич. Алма-Ата: Изд-во Акад. наук КазССР, 1960. Т. 1. 441 с.
22. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета «О замене у калмыков Астраханской губернии кибиточной подати сбором с принадлежащего им скота» от 10 июня 1900 г. // Полное собрание законов Российской империи: Собрание третье: [С 1 марта 1881 г. по 1913 г.]: [В 33-х т.]. СПб.; Пг.: Гос. тип., 1885–1916. Т. 20: 1900: [В 2-х отд-ниях]. 1902. Отд-ние 1: От № 17968–19504 и Дополнения. 1902. (№ 18791 – С. 694).
23. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета «Об отмене обязательных отношений между отдельными сословиями калмыцкого народа» от 16 марта 1892 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е. Т. 12. 1892 г. СПб.: Гос. тип., 1895. (№ 8429 – С. 173–175).
24. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета, объявленное Сенату Министром Внутренних Дел 19-го того же июля «Об изменении системы денежных сборов с Киргизов Внутренней Орды» от 8 июля 1868 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. ее имп-рат. величества канцелярии, 1830–1885. Тип. Т. 55 и Общ. алф. указ.: Гос. тип. Т. 43: 1868. – 1873. Т. 43: 1868, отд-ние 2: от № 46063–46609 и дополнения. 1873. 748 с. разд. паг. (№ 46101 – с. 49–50).

25. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета «О причислении сборов с Киргизов Внутренней Орды к общим государственным доходам» от 25 апреля 1866 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. ее императ. величества канцелярии, 1830–1885. Тип. Т. 55 и Общ. алф. указ.: Гос. тип. Т. 41: 1866. – 1868. Т. 41: 1866, отд-ние 1: от № 42861–43602. 1868. 1079 с. (№ 43237 – С. 472–473).
26. Устав о прямых налогах. Раздел 4. Глава 3. О сборах со скота у киргизов Внутренней Орды и у калмыков Астраханской губернии // Свод законов Российской Империи: [Изд. 1876–1917 гг.]. СПб., [1876–1917]. Т. 5: Устав о прямых налогах. Т. 5. 1903. 250 с.
27. Суский В. О привлечении астраханских калмыков к отбыванию воинской повинности // Астраханский листок. 1904. 15 (28) апреля. № 85. С. 3.
28. К вопросу об обложении кибиточным сбором высшие сословия и духовенство калмыцкого народа // Астраханский листок. 1893. № 155. С. 2.
29. О кибиточном сборе с калмыцкого народа // Астраханский листок. 1892. № 225. С. 2.
30. Проекты преобразования управления киргизами внутренней киргизской орды и ставропольскими калмыками // Астраханский листок. 1904. 2 (15) июля. № 146. С. 3.
31. Реформа управления Киргизской и Калмыцкой степями // Астраханский листок. 1912. 13 (26) ноября. № 249. С. 4.
32. О преобразовании административного, судебного и земского управления Внутренней Киргизской орды и Калмыцкой степи Астраханской губ. 14 февраля – 27 июля / Совет министров. 1913. 238 л. (Совет министров. Инвентарная опись № 9. 1913 г.) // Российский Государственный Исторический Архив (РГИА). Ф. 1276. Оп. 9. Д. 11. Л. 14–15.

Статья поступила в редакцию 01.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 23.10.2025.

The article was submitted 01.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 23.10.2025.

УДК 94(470)"1942"

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-89-94

Артем Павлович Казарез

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия, kazarez.ap@dvfu.ru

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТРЕЛКОВЫХ СОЕДИНЕНИЙ КРАСНОЙ АРМИИ В 1942 Г.

Аннотация. В статье рассматривается организационная структура стрелковых войск Красной Армии в 1942 г. Процесс развития структуры пехотных формирований в 1942 г. все больше носил характер восстановления утраченных боевых возможностей. В статье рассматриваются наиболее значимые аспекты развития оргструктуры, такие как утверждение новых штатов, эволюция форм организации пехоты. Приводятся причины тем или иным изменениям. Предпринимается попытка сложения имеющихся данных в полноценный процесс, от начала и до декабря 1942 г., накануне унификации организационной структуры пехоты.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; Красная Армия; организационная структура; стрелковые войска; пехота; стрелковый корпус; стрелковая дивизия; стрелковая бригада.

Artyom P. Kazarez

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, kazarez.ap@dvfu.ru

THE EVOLUTION OF THE RED ARMY RIFLE FORMATIONS' ORDER OF BATTLE IN 1942

Abstract. This article examines the evolution of the Red Army rifle formations' order of battle in 1942. The development of infantry formations during this period largely reflected efforts to restore lost combat capabilities. The study highlights the most significant aspects of this process, including the approval of new tables of organization and equipment and the transformation of infantry organizational forms. The author analyzes reasons behind these changes and makes an attempt to present the available data as a coherent picture, tracing the process from early 1942 through December, on the eve of the unification of the infantry order of battle.

Keywords: Great Patriotic War; Red Army; order of battle; rifle formations; infantry; rifle corps; rifle division; rifle brigade.

История Великой Отечественной войны в настоящее время все еще остается значимым объектом исследования. Это можно объяснить, с одной стороны, вниманием государства к столь значимому событию. С другой стороны, рассекречивание новых источников и их публикация дают больше возможностей исследователям для рассмотрения событий военных лет. В то же время изучение периода 1941–1945 гг. все больше уходит от описания событий в сторону увеличения детализации. Одним из таких направлений является изучение организационно-штатной структуры противоборствующих армий. При рассмотрении организационной структуры появляются новые возможности для исследования известных событий с новых точек зрения. Организационно-штатная структура (далее – ОШС) соединений и частей закрепляет оптимальный состав и целесообразное сочетание сил и видов оружия в частях и соединениях. Таким образом, ОШС является отражением «идеального» соединения при наличии личного состава и всего вооружения. Это, в свою очередь, является отражением взглядов высшего армейского руководства на те или иные формирования разных родов войск. В целом это отражает боеспособность формирований, при сравнении с аналогичными формированиями противника изучение оргструктуры позволяет с более обоснованных позиций соотносить противоборствующие армии

друг с другом. Применительно к истории Великой Отечественной войны изучение ОШС может предложить новые точки зрения на возможные причины различных событий того периода.

Некоторые изыскания относительно организационной структуры родов войск Красной Армии, в особенности пехоты, проводились еще в советский период. Основополагающей работой могут считаться «Справочные материалы по организационно-штатной структуре стрелковой дивизии», изданные в 1951 г. [1]. В данном труде были приведены основные количественные характеристики дивизий разной организации, базовая организационная структура в виде перечисления основных частей дивизии. Также предпринимается попытка прослеживания некоторых причинно-следственных связей. В дальнейшем, в том числе с опорой на данную работу, некоторые данные по ОШС пехоты приводились в различных изданиях, посвященных Великой Отечественной войне. Например, это наблюдается в многотомных изданиях «История Второй Мировой войны» [2], «История Великой Отечественной войны Советского Союза» [3]; отдельных работах, например «Советские Вооруженные Силы: история строительства» [4]. Более активно тема разрабатывается в постсоветский период. Этому способствует открытие новых источников и повышение интереса к аспекту организационной структуры. Так, в общих энциклопедиях

педических работах, таких как «Армия Победы против Вермахта» [5] могут показываться некоторые характеристики организации стрелковой дивизии накануне войны по штатам апреля 1941 г. Работа С. Б. Булдыгина «Сравнение стрелковых рот Красной Армии и Вермахта» нацелена на анализ структуры, численности и вооружения подразделений стрелковой роты [6]. Информация об организации пехоты приводится и в работах по отдельным событиям войны, но лишь в степени, необходимой для отображения рассматриваемых событий. В качестве примеров можно привести монографии А. В. Исаева [7] и Е. П. Мироничева [8]. Важно отметить, что до настоящего времени исследователям преимущественно интересна организационная структура Красной Армии накануне войны, в то время как процесс ее развития описан в литературе фрагментарно.

Настоящая работа написана на основе комплекса письменных источников. Ряд из них представляют собой постановления Государственного комитета обороны, изданные для регулирования вопросов организационной структуры стрелковых войск. Не менее важное значение для исследования имеют штаты стрелковых частей (как входящих в состав дивизий и бригад, так и отдельных), которые позволяют полностью проследить их внутреннюю организационную структуру, выявляя новые причинно-следственные связи. Их органично дополняет делопроизводственная документация частей действующей армии, опубликованная на платформе «Память народа». С ее помощью возможно, например, заполнить пробелы там, где отсутствуют конкретные штаты частей, или выявить новые связи между событиями. Благодаря этому в работе предпринимается попытка выстроить полноценный, связный процесс развития стрелковых соединений в 1942 г.

В первые полгода войны организационная структура советских стрелковых войск была значительно упрощена, урезано количество вооружений и личного состава. В первую очередь это делалось для ускорения комплектования новых соединений, которые массово формировались в тылу. Однако чрезмерные упрощения привели к тому, что даже в полностью укомплектованном виде советская стрелковая дивизия не была способна противостоять германской пехотной дивизии, уступая ей в количестве личного состава, артиллерием и пулеметном вооружении. Поэтому напрашивался вопрос об постепенном укреплении советской пехоты организационно. Первые шаги в этом направлении были сделаны уже в конце лета 1941 г. В декабре были приняты новые штаты стрелковой дивизии, обобщавшие все внесенные за 1941 г. изменения.

Организационная работа продолжалась, на наш взгляд, в двух направлениях. С одной стороны, шла постоянная работа по приведению структуры подразделений и частей в соответствие с наличием техники и вооружений. С другой стороны, формировались структурно новые подразделения, с помощью которых предполагалось отработать оптимальное соотношение сил и средств в пехоте. Одними из таких соединений стали гвардейские стрелковые корпуса. На наш взгляд, их формирование преследовало цель создания компактных ударных пехотных соединений. Они могли быть полезны на наиболее важных участках фронта. Гвардейские корпуса в 1942 г. формировались отдельными приказами Ставки Верховного Главнокомандования. Они же закрепляли их организационную структуру. В целом она была аналогичной, с некоторыми изменениями. Первые два корпуса (с номерами 1 и 2) формировались согласно приказу СВГК № 00138 от 31 декабря 1941 г. [9].

Структурно стрелковый корпус основывался на гвардейской стрелковой дивизии и четырех стрелковых бригадах. Гвардейская дивизия бралась из действующей армии, а не формировалась в тылу. Таким образом, мог быть сохранен опытный костяк военнослужащих, что составило бы становой хребет дивизии. При этом боевой опыт был не единственным отличием такой дивизии от обычной стрелковой. В дивизиях гвардейских корпусов усиливалась дивизионная артиллерия (за счет введения дополнительной батареи 76-мм пушек), повышались противотанковые возможности за счет повышения количества противотанковых ружей с 89 до 144: теперь они, вероятно, присутствовали и во взводах ПТР стрелковых батальонов, а не только в ротах ПТР стрелковых полков. Эти мероприятия повышали боевую мощь дивизии, в совокупности с большим боевым опытом. Таким образом, можно считать, что в декабре 1941 г. появились одни из первых специальных штатов для гвардейских стрелковых соединений.

Стрелковые бригады корпуса содержались по типовым штатам № 04/730... 04/745 от октября 1941 г. и в варианте для стрелкового корпуса не получали дополнительных средств. Здесь нужно отметить, что структура основных составных частей корпуса выглядит необычно относительно дооцененного образца. Тогда корпус состоял из 2-4 дивизий, в то время как здесь дивизия была одна, при наличии четырех, фактически, отдельных усиленных стрелковых полков. Мы можем предположить, что это было сделано потому, что начиная с октября 1941 г. стрелковые бригады формировались массово, в тылу их было в относительном достатке. Гипотетически, это позволяло

ускорить формирование стрелкового корпуса: за основу, как уже упоминалось, бралась гвардейская дивизия с фронта, дополнялась четырьмя уже готовыми в тылу бригадами и частями усиления.

В составе корпуса присутствовало множество штатных частей усиления, к которым можно отнести корпусную артиллерию. Теперь она была средством количественного усиления, в отличие от предвоенных корпусов. Так, корпусные артиллерийские полки накануне войны имели на вооружении длинноствольные 107-мм и 122-мм пушки и 152-мм пушки-гаубицы (36 единиц в полку). Теперь же корпусной артиллерийский полк штата № 08/85 насчитывал 44 единицы артиллерии, из которых 16 76-мм пушек, 12 122-мм гаубиц и 16 120-мм минометов. Фактически корпусной артиллерийский полк такого образца имел на вооружении артсистемы стрелковой дивизии [10, с. 555]. Таким образом, артиллерия корпуса не была способна эффективно поражать фортификацию, вести огонь по удаленным целям и контрбатарейную борьбу. Зато это могло способствовать массированию артиллерии на определенном участке, делая акцент на количестве стволов. Также отметим, что корпусу придавалась штатная бронетехника в виде танковой бригады. Отличительной особенностью бригад стрелковых корпусов было отсутствие штатной мотопехоты, так как танкам предстояло действовать совместно с гвардейской пехотой [11]. В результате корпус мог самостоятельно вести локальные активные действия. Также немаловажно включение в структуру штатного транспортного батальона смешанного состава (75 или 150 грузовых автомашин и 250 гужевых повозок), что повышало мобильность и ускоряло процесс подвоза боеприпасов и продовольствия.

Первые стрелковые корпуса получали и отдельные лыжные батальоны, которые могли быть использованы для обходов и рейдов в условиях снега или как средство развития наступления в глубину. Лыжные батальоны образца осени 1941 г. представляли собой формирования легкой пехоты, заточенной под действия в сложных условиях местности [12]. На вооружении они имели лишь стрелковое вооружение, ручные пулеметы и минометы (калибров 50-мм и 82-мм). В результате они должны были быть не заменой и дополнением к стрелковым батальонам, а отдельным специальным инструментом для зимних действий.

Подобная структура гвардейского стрелкового корпуса сохранялась до лета 1942 г. В новые корпуса вносились незначительные изменения, касавшиеся штатов танковых бригад и наличия тех или иных частей усиления. Однако уже в

первой половине 1942 г. можно увидеть попытку апробации нового формата организации пехоты. Гвардейский стрелковый корпус должен был подчиняться напрямую командующему фронтом и быть в иерархии наравне с общевойсковыми армиями, которые состояли из нескольких стрелковых дивизий и бригад (около 45–70 тыс. чел.). Такие армии были бы основой боевых порядков, в то время как гвардейские стрелковые корпуса, меньшие численно (около 30 тыс. чел.), но более насыщенные средствами усиления (штатной бронетехникой, артиллерией), стали бы «ударным кулаком» советской пехоты. Боевой опыт их применения позволил начать расширение их использования. Так, осенью 1942 г. были сформированы новые, уже не гвардейские, стрелковые корпуса подобной организационной структуры (6-й Стalinский, 8-й Эstonский корпуса) [13].

В 1942 г. развитие стрелковых дивизий и бригад как основных соединений армии [14] продолжалось в русле увеличения их огневой и ударной мощи. В процессе перевода пехоты на новую структуру и ее комплектования вновь определилась ключевая проблема первого периода войны, заключавшаяся в нехватке вооружений. Так, за 1941 г. было произведено всего 435 57-мм противотанковых орудий [15], которые по штатам предполагалось иметь в противотанковых дивизионах стрелковых бригад и дивизий. В то же время на комплектование хотя бы 50 стрелковых бригад, предполагавшихся планами октября 1941 г., их требовалось 600 единиц. Схожая ситуация сложилась и с реактивными установками БМ-13, которые были более востребованы в специализированных гвардейских минометных полках. Таким образом, полагавшиеся по штату реактивная батарея бригады и реактивный дивизион дивизии (4 и 8 установок соответственно) зачастую не формировались вовсе из-за отсутствия материальной части. Также отметим, что равномерное распределение реактивных минометов позволяло теоретически усилить огневую мощь каждой дивизии в отдельности, однако это негативно сказывалось на стратегическом уровне. Такое распределение не позволяло массировано использовать реактивные установки и оперативно реагировать на изменения в боевой обстановке [16, с. 14]. Вследствие этого некоторые виды вооружений из структуры пехоты исключаются в связи с необеспеченностью. Например, приказом НКО от 25 января 1942 г. из состава дивизии исключался гвардейский минометный дивизион [17].

Дальнейшее усиление стрелковых дивизий и бригад свелось к насыщению частей огневыми средствами и постепенному сокращению лично-

го состава. Они являлись взаимосвязанными. Так, введение в штат дополнительного оружия вело к необходимости обеспечить эти мероприятия личным составом. В этой связи проводилось сокращение тыловых частей, в целях увеличения возможностей боевых. Так, приказом НКО № 0052 в дивизию вводилось различное оружие на всех уровнях. Были введены дополнительно ручные пулеметы и противотанковые ружья, усиlena дивизионная артиллерия. 57-мм пушки были заменены на имеющиеся в наличии 45-мм. Помимо прочего, в дивизию вводился отдельный учебный батальон для подготовки младшего командного состава [18]. Это позволяло обеспечивать восполнение кадров командиров отделений автономно. Для обеспечения реализации всех перечисленных новшеств тыловые части дивизии заметно сокращались.

Уже 18 марта новая практика была закреплена введением новых штатов стрелковой дивизии № 04/200–04/213, 04/767, 04/768 [1, с. 41]. Этими штатами, в частности, оговаривались некоторые отличия в организации регулярных и гвардейских стрелковых дивизий. Однако, в отличие от гвардейских дивизий января–февраля 1942 г., по новым штатам дивизия почти не имела отличий от регулярных [19], за исключением второй роты автоматчиков в стрелковом полку. На новую организацию постепенно переводились все дивизии действующей армии.

Боевые действия выявили ряд недостатков в новой структуре. Инициативной группой генералов, в число которых входили генерал-лейтенанты Антонюк, Герасимов, генерал-майор Артунов и другие, в июне 1942 г. была разработана докладная записка на имя И. В. Сталина. Записка содержала ряд предложений по оптимизации и усилению стрелковых дивизий [20]. Большая их часть была направлена на усиление огневой мощи. В частности, предлагалось введение дивизионного пулеметного батальона (36 станковых пулеметов, 12 ПТР) для поддержки пехоты в наступлении и обеспечении обороны флангов и стыков с соседними соединениями. Предлагалось возвращение 82-мм минометов в структуру стрелкового батальона и усиление минометной роты до 12 единиц для поддержки низовых подразделений пехоты. Оговаривалось незначительное усиление дивизионной артиллерии и повышение качества управления посредством введения новых средств связи.

Предложения документа получили развитие в постановлении ГКО № 1942сс [21]. Усиление получали дивизии резервных армий, находящихся на формировании. Таким образом, вновь усиливались в первую очередь части Резерва главного

командования. Этим подчеркивалось их значение как средств реагирования на изменения стратегической обстановки.

В то же время в ходе боев весны – осени 1942 г. Красная Армия понесла значительные потери в живой силе. Вновь, как и в 1941 г., требовалось не только пополнять личным составом существующие соединения, но и формировать в тылу большое количество новых резервов. В июле 1942 г. было издано постановление ГКО № 2101сс [22], вводившее новую оргструктуру стрелковой дивизии. Формально структура закреплялась новыми штатами № 04/300–04/314 [1, с. 55]. Они вобрали в себя и ранее описанные предложения советского генералитета. Согласно документам, сокращению подверглись не только тыловые части, но и стрелковое отделение (с 12 до 9 человек). В результате, несмотря на дополнительное усиление огневых возможностей, дивизия стала менее устойчива к потерям в боях. Особенно это касалось количества «активных штыков».

Дальнейший ход боевых действий показал правильность возврата к довоенной организации минометов в пехоте. Это было официально закреплено для всех стрелковых дивизий армии приказом Наркома обороны № 306. Отмечалось, что пехота нуждается в огневых средствах на низовых уровнях [23]. Поэтому в дополнение к возврату минометов каждый стрелковый батальон получал взвод 45-мм орудий. В результате происходило повышение противотанковых возможностей как низовых подразделений, так и дивизии в принципе (это дало суммарно дополнительные 18 45-мм пушек на дивизию).

Влияние на структуру пехоты оказывал и природно-климатический фактор. В целях повышения эффективности войск на передовой в зимнее время предполагалось усилить каждую стрелковую дивизию отдельным лыжным батальоном. Такие батальоны должны были появиться в дивизиях Карельского, Ленинградского, Волховского, Северо-Западного, Калининского, Западного фронтов и 7-й отдельной армии [24]. Как и батальоны формирования осени–зимы 1941 г., они представляли собой части легкой пехоты, вооруженные преимущественно стрелковым оружием и некоторым количеством легких минометов [25]. Теперь для повышения устойчивости в лыжный батальон также вводились и станковые пулеметы, пусть и в небольших количествах. Это обеспечивало их мобильность в зимних условиях и позволяло использовать лыжников как средство развития успеха в наступлении или инструмент для разведки. В то же время отметим важную особенность: теперь лыжные батальоны не существовали в положении отдельных, сразу включались в состав стрелковых

дивизий. Это может говорить о том, что советское командование учло опыт применения лыжных частей зимой-весной 1942 г.

Стрелковые бригады переживали перемены. Боевые действия в целом подтвердили слабость организации стрелковой бригады. Фактически бригада представляла собой усиленный стрелковый полк. Для самостоятельных действий структура бригады была усилена утверждением в апреле 1942 г. штатов № 04/230–04/231 [26]. К ней был добавлен еще один стрелковый батальон, позволивший бригаде занимать большую протяженность фронта. Также увеличивалось количество ручных пулеметов и противотанковых ружей. 57-мм орудия противотанкового дивизиона заменялись на более массовые 45-мм пушки.

Несмотря на принятые меры, бригада все еще не была готова к полностью самостоятельным действиям. Учитывая то, что основным соединением пехоты считалась стрелковая дивизия, а бригады формировались как экстренная мера, было принято решение о постепенном переформировании бригад в новые дивизии [27]. Переформирование носило последовательный характер и производилось согласно директивам Генерального штаба. Как правило, дивизия формировалась путем объединения двух-трех стрелковых бригад. Для обеспечения устойчивости остальных бригад, не подвергаемых переформированию сразу, были определены дополнительные меры по их усилению [28]. Согласно штатам № 04/330–04/343 [29], бригада получала собственный пулеметный батальон и минометы. Акцент также делался на усиление автоматического оружия (в виде формирования батальона автоматчиков бригады и повышения числа пистолетов-пулеметов в других частях). Была усилена и бригадная артиллерия, путем расширения артдивизиона до пяти батарей (из них 4 батареи 76-мм пушек УСВ и батарея полковых 76-мм пушек). В то же время августе 1942

г. бригаду также затронул процесс оптимизации личного состава. Наиболее существенным стало сокращение численности стрелкового отделения с 12 до 10 человек [30]. В результате бригада численно насчитывала около 6 000 человек и уже была более способна к самостоятельным действиям. Однако в отношении количества личного состава и наличия огневых средств она все равно сильно проигрывала стрелковой дивизии (так, например, в стрелковой дивизии имелись более развитые тылы, в артиллерии имелись 122-мм гаубицы и так далее), что сказывалось на ее устойчивости в общевойсковом бою.

Таким образом, в течение 1942 г. развитие структуры стрелковых войск носило характер восстановления утраченных боевых возможностей. Этот процесс можно назвать постепенным и планомерным: новое вооружение появлялось постепенно, в соответствии с возможностями промышленности и свободными ресурсами. В войсках появлялось все больше качественно нового вооружения – минометов, противотанковых ружей, пистолетов-пулеметов. Наметился путь к повышению устойчивости пехоты в организационном понимании: стрелковые бригады все чаще переформировывались в дивизии. В 1942 г. было издано два новых комплекта штатов стрелковой дивизии и два новых комплекта штатов стрелковой бригады. При этом они не отменяли друг друга, а лишь дополняли. Новые штаты первоначально применялись на вновь формируемых соединениях. Лишь в дальнейшем на них постепенно переводились существующие соединения. Это создало некий беспорядок, когда соединения армии содержались по совершенно разным штатам. В данном случае требовалась унификация и учет всех внесенных изменений за предыдущий год, которая будет проведена уже в конце 1942 г., что станет началом для нового этапа развития оргструктуры стрелковых войск.

Список источников

1. Справочные материалы по организационно-штатной структуре стрелковой дивизии Советской Армии в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М.: ЦАМО, 1951. 98 с.
2. История Второй Мировой войны 1939–1945 гг. В 12 т. // Военная история: [сайт]. URL: <http://militera.lib.ru/h/12/index.html> (дата обращения: 06.09.2025).
3. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945 гг.: в 6 т. // Военная история: [сайт]. URL: <http://militera.lib.ru/h/6/index.html> (дата обращения: 06.09.2025).
4. Советские Вооруженные Силы: история стр-ва / С. А. Тюшкевич, Б. И. Зверев, Ю. И. Кораблев и др. М.: Вениздат, 1978. 516 с.
5. Мерников А. Г. Армия Победы против Вермахта. Минск: Харвест, 2015. 624 с.
6. Булдыгин С. Б. Сравнение стрелковых рот Красной Армии и Вермахта на 22 июня 1941 года. СПб.: Гангут, 2018. 211 с.
7. Исаев А. В. Берлин 45-го. Сражения в логове зверя. М.: Яуза, Эксмо, 2007. 720 с.
8. Мироничев Е. П. «Особую опасность представляет кандалакшское направление...»: боевые действия на юге Заполярья в 1941 году: монография. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2022. 126 с.

9. Сборник приказов Народного комиссара обороны СССР (1941–1944) о преобразованиях частей и соединений Красной Армии в гвардейские // Электронная библиотека исторических документов: [сайт]. URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/271027-sbornik-prikazov-narodnogo-komissara-oborony-sssr-1941-1944-o-preobrazovaniyah-chastey-i-soedineniy-krasnoy-armii-v-gvardeyskie> (дата обращения: 05.06.2025).
10. Широкорад А. Б. Артиллерия в Великой Отечественной войне. М.: АСТ МОСКВА, 2010. 637 с.
11. Штаты танковых частей // Танковый фронт: [сайт]. URL: <http://tankfront.ru/ussr/staff.html> (дата обращения: 05.06.2025).
12. Доклад об опыте боевых действий 5 отд. лыжной бригады с 28.04 по 10.05.42 г. // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=262187682> (дата обращения: 05.06.2025).
13. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. Том третий. Национальное формирование Красной армии // Министерство обороны Российской Федерации: [сайт]. URL: https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/books/vov_doc/tom3.htm (дата обращения: 05.06.2025).
14. Боевой состав Советской Армии за 1942 г. // Указатель частей и соединений РККА, 1941–1945: [сайт]. URL: <https://rkka.wiki/images/ExtFiles/1942.pdf> (дата обращения: 05.01.2025).
15. Обеспечение вооружением // Солдат.ру: [сайт]. URL: https://www.soldat.ru/doc/mobilization/mob/chapter3_1.html (дата обращения: 05.06.2025).
16. Коломиец М., Макаров М. Реактивная артиллерия Красной Армии // Фронтовая иллюстрация. 2005. № 5. 72 с.
17. Приказ Народного комиссара обороны № 0020 от 25 января 1942 г. // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/personality//cards/11991> (дата обращения: 05.06.2025).
18. Приказ Народного комиссара обороны № 0052 от 16 марта 1942 г. «Об усилении пехотного ядра и средств противотанковой обороны в стрелковых дивизиях» // Электронная библиотека исторических документов: [сайт]. URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/187328-prikaz-ob-usilenii-pehotnogo-yadra-i-sredstv-protivotankovoy-oborony-v-strelkovykh-diviziyah-16-marta-1942-g> (дата обращения: 05.06.2025).
19. Опись штатов отосланых оперотделу штаба ЗФ // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=259864335> (дата обращения: 05.06.2025).
20. Пулеметный батальон? За свой счет // LiveJournal: [сайт]. URL: <https://paul-atrydes.livejournal.com/275846.html> (дата обращения: 05.06.2025).
21. Постановление Государственного комитета обороны № 1942сс от 01 июля 1942 г. «Об усилении огневых средств в стрелковых дивизиях резервных армий» // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/war//cards/371134> (дата обращения: 05.01.2025).
22. Постановление Государственного комитета обороны № 2101сс от 26 июля 1942 г. «Об организации, штатном составе и вооружении стрелковой дивизии численностью 10 374 человека» // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/war//cards/371795> (дата обращения: 05.01.2025).
23. Приказ Народного комиссара обороны № 306 от 8 октября 1942 г. // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/personality//cards/11994> (дата обращения: 05.01.2025).
24. Постановление Государственного комитета обороны № 2219сс от 28 августа 1942 г. «О сформировании 53 отдельных лыжных бригад и лыжных батальонов в дивизиях» // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/war/cards/370923> (дата обращения: 05.01.2025).
25. Директива отдела укомплектования штаба 1-й ударной армии № 01025 от 7 сентября 1942 г. // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=133353953> (дата обращения: 05.06.2025).
26. Штаты частей отдельной стрелковой бригады № 04/230 - 04/241 от 17 апреля 1942 г. // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=259864600> (дата обращения: 05.06.2025).
27. Постановление Государственного комитета обороны № 2061сс от 18 июля 1942 г. «О выводе с фронта 30 стрелковых дивизий и бригад для доукомплектования и развертывания бригад в дивизии» // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/war/cards/371636> (дата обращения: 05.01.2025).
28. Постановление Государственного комитета обороны № 2124сс «О реорганизации отдельной стрелковой бригады» от 29 июля 1942 г. // Документы советской эпохи: [сайт]. URL: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/war//cards/371884> (дата обращения: 05.01.2025).
29. Донесение о численном и боевом составе частей 33 осбр. // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=132646523> (дата обращения: 05.01.2025).
30. Директива отдела комплектования штаба 62 армии от 23 сентября 1942 г. № 07/0288 // Память народа: [сайт]. URL: <https://pamyat-naroda.ru/documents/view/?id=450264668> (дата обращения: 05.01.2025).

Статья поступила в редакцию 31.08.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 23.10.2025.

The article was submitted 31.08.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 23.10.2025.

УДК 94(571.15)

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-95-99

Юрий Николаевич Москвитин*Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел РФ, г. Барнаул, Россия, moskw@yandex.ru*

СЪЕЗДЫ ЗОЛОТОПРОМЫШЛЕННИКОВ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛИЦЕЙСКОЙ ОХРАНЫ НА ЧАСТНЫХ ЗОЛОТЫХ ПРИИСКАХ АЛТАЯ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Аннотация. На съездах золотопромышленников решались вопросы, связанные с организацией правоохранительной деятельности в период сезонных работ по добыче шлихового золота, в том числе вопросы обеспечения правопорядка в местах проведения старательных работ. Съезды золотопромышленников выступали в качестве особого координатора в развитии полицейской охраны. Горно-полицейская стража при выполнении своих полицейских задач в зоне проведения операционных работ по добыче золота была обязана учитывать решения золотопромышленников по охране правопорядка, принятые на съездах.

Ключевые слова: съезд золотопромышленников; полицейский; горный исправник; чиновник; полиция; деятельность полиции; Томская губерния; Алтайский округ.

Yuri N. Moskvitin*Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul, Russia, moskw@yandex.ru*

CONGRESSES OF GOLD MINERS IN TOMSK PROVINCE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF POLICE PROTECTION AT PRIVATE GOLD MINES IN ALTAI IN THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

Abstract. Gold miners' congresses addressed, among other things, issues related to organizing law enforcement during seasonal gold mining operations. These included maintaining law and order in the areas where mining took place. The congresses played a coordinating role in the development of police protection. The mining police, when carrying out their duties in gold mining areas, were required to take into account the decisions of these congresses regarding law enforcement.

Keywords: gold miners' congress; police officer; mining inspector; official; police; police activities; Tomsk Governorate; Altai Mining District.

Золотой промысел в России официально ведет свое начало со второй половины XVIII в. Добыча золота велась на Урале в пределах Оренбургской, Пермской губерний, в Восточной Сибири в Иркутской, Енисейской губерниях, на Дальнем Востоке в Забайкальской, Якутской, Амурской, Приморской губерниях. Наше внимание будет сосредоточено в границах Западной Сибири, а именно Томской губернии. В северо-восточной части Алтайского округа Кабинета Его Императорского Величества (далее – Кабинета) были расположены прииски вдоль реки Томь, далее на восток река Абакан, за ними к северу были расположены прииски Мариинского округа по системам рек Яя и Кия.

С течением времени золотоносные месторождения в Томской губернии, в частности на землях Кабинета, стали иссякать и к концу XIX в. сложилась такая ситуация, что отдельные предприятия по добыче золота понесли серьезные убытки, связанные с поддержанием в исправном состоянии имущества прииска, управлением персоналом. Получаемый доход от сдачи золота в казну не покрывал всех расходов. Чистая прибыль промышленников значительно уменьшалась. Об этом писал граф Александр Александрович Девиер в 1901 г., в кратком историческом очерке постановлений по частному

золотому промыслу. В частности, он отмечал, что спад в добыче золота обозначился еще в конце 50-х годов XIX в. [1, с. 45]. Государство было вынуждено искать новые пути для стимулирования развития золотодобывающей отрасли. Однако этот процесс по времени растянулся на несколько десятилетий. Золотодобыча в стране получила новый импульс в развитии с принятием в 1870 г. Устава о частной золотопромышленности. Тогда было определено, что золотоносные прииски, находящиеся на территории Алтайского округа и в ведении Кабинета, могут быть переданы для добычи золота частным лицам только с разрешения императора. Учреждалась специальная должность горного исправника, в обязанность которого входили функции по обеспечению правоохраны на территории золотоносных приисков, а также осуществлению общего контроля по добыче золота и пресечению возможных краж золотого песка во время его добычи старателями. Золото, добывное частными лицами в Сибири, должно было быть доставлено ими в опечатанном, специальной печатью владельца прииска, виде в присутствии особого чиновника – окружного ревизора – в Барнаульскую главную контору, где проходил процесс дальнейшей обработки драгоценного металла [2].

Отечественные историки в своих работах обращали внимание на некоторые аспекты развитие сибирской золотопромышленности в конце XIX – начале XX в. В частности, в работе М. И. Роднова акцент сделан на изучение личности сибирского капиталиста Ивана Федоровича Базилевского, который оставил заметный след в развитии золотопромышленности Урала и Сибири [3].

Д. М. Медников обратился к изучению социальных вопросов в жизни рабочих на золотых приисках. В поле его зрения оказался вопрос компенсации ущерба здоровью и жизни старателей. Было отмечено, что предприниматели не создавали действующей системы социальной защиты своих рабочих, а пытались разделить это бремя с государством [4].

Наше внимание в данной работе уделено такому общественному институту, как съезд золотопромышленников, который уже был в поле зрения отечественных исследователей. Деятельность уральских съездов была подробно рассмотрена в работах отечественного историка, специалиста горнозаводской и золотодобывающей промышленности Урала XIX – начала XX в. Е. Ю. Рукосуева [5; 6].

Что касается вопросов обеспечения правопорядка на приисках Западной Сибири, то к числу таких можно отнести научную статью П. П. Румянцева, в которой основное внимание уделено обстоятельствам жандармского надзора за золотодобывающими предприятиями [7].

Вопросы профессиональной деятельности общей полиции на золотых приисках в горных районах Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. рассмотрены в монографии Е. В. Суворова, Ю. Н. Москвитина, П. Д. Фризена и тезисах доклада Ю. Н. Москвитина на конференции, посвященной правоохранительной тематике [8; 9].

Таким образом, вопрос развития полицейской охраны на территории частных золотоносных приисков Алтая с участием представителей частного капитала отдельно не рассматривался.

В нашей работе мы обращаем внимание на участие золотопромышленников в организации охраны правопорядка на приисках. В частности, рассмотрим участие такого общественного института как съезды золотопромышленников в оказании помощи полиции в организации обеспечения охраны правопорядка на золотоносных приисках. Уделяем внимание такому институту самоуправления частных золотопромышленников, как съезды, на которых решались наиболее важные проблемы золотодобывающей отрасли и анализируем некоторые вопросы, связанные с организацией полицейской охраны на частных золотых приисках.

Резонансное значение для организации правоохранительной деятельности на частных золотых приисках стали иметь проводившиеся с конца XIX в. съезды золотопромышленников. На съездах, кроме самих представителей золотодобывающего бизнеса, присутствовали чиновники окружной горной администрации. Обязательное участие в работе съездов было возложено на горного исправника как непременного представителя от Министерства внутренних дел. На съездах рассматривались различные вопросы: от бытовых условий рабочих на золотодобывающих приисках до обсуждений законопроекта о свободном обращении золота. Главное значение таких форумов для правоохранительных органов, по нашему мнению, заключалось во внесении корректировок в деятельность полиции и золотопромышленников в процессе пресечения правонарушений и соблюдения экономических интересов как частного капитала, так и казны, и Кабинета.

Как правило, одним из чаще всего рассматриваемых вопросов на съездах, было обсуждение положения рабочих на золотоносных приисках. Анализ протоколов заседаний съездов позволяет предположить, этот вопрос в равной степени волновал как представителей бизнеса, так и полицию. В ходе обсуждений таких вопросов, как, например, организация бытовых условий для старателей золотых приисков или улучшения их рабочих мест, готовили проект решения по тому или иному вопросу. В ходе дебатов проходило его обсуждение. Каждый желающий предприниматель мог высказать свою точку зрения или предложить оригинальное решение проблемы. Участники съезда приходили к общему решению или соглашались с мнением того, чья точка зрения казалась им наиболее приемлемой. Так, на одном из съездов, проходившем в 1897 г. в губернском Томске, решался острый вопрос о незаконной торговле спиртосодержащей продукцией. Пьянство среди рабочих приисков было распространенным явлением. Незаконная торговля спиртным приводила к тому, что рабочие в отсутствие других развлечений на приисках начинали бесконтрольно употреблять горячительные напитки, что нередко приводило к серьезным дракам, когда люди получали тяжелые увечья и не могли далее выполнять возложенную на них работу. Иногда случалось, что драки заканчивались убийством. Эта проблема была острой для всех заинтересованных лиц, которые сталкивались с золотодобывающей отраслью производства. Золотопромышленники были обеспокоены тем, что происходила потеря рабочих рук в самый пик операционного периода, заменить этих людей подчас

не представлялось возможным, по крайней мере, в кратчайший период. Врач, который обслуживал несколько приисков, обязан был выезжать на место происшествия и оказывать помощь пострадавшим. Полиции приходилось отрывать немногочисленные силы для расследования происшествия.

В то же время полностью запретить продажу алкоголя на приисках не представлялось возможным. В старатели шли, как правило, лица, которые не могли найти работу в черте оседлости или просто-напросто деклассированные элементы, которые в отсутствие других дел на приисках употребляли спиртосодержащую продукцию. Кроме того, продажа алкоголя приносила определенный доход промышленникам, так как либо они сами, либо через доверенных лиц занимались этой торговлей, либо вступали в сговор с другими торговцами.

В итоге дебатов по этому вопросу горный исправник Алтайского горного округа А. А. Греве предложил свое видение решения проблемы по прекращению незаконной торговли алкогольной продукцией на приисках, которые он доложил съезду. Согласно его мнению, необходимо усилить контроль за продажей вина и обязать всех торговцев спиртосодержащей продукции получать особое разрешение – свидетельство на торговлю спиртом или вином на золотых приисках. Такая инициатива исправника нашла поддержку среди делегатов съезда. Кроме того, исправник А. А. Греве допустил возможность того, что такие лицензии на продажу спиртосодержащей продукции будет выдавать полиция, а не губернские учреждения [10, л. 45]. Мы можем предположить, что подобное решение было обусловлено и некоторыми личными интересами исправника, поскольку это давало возможность получать определенную прибыль с выдачи подобного рода лицензий торговцам спиртосодержащей продукции. В то же время полиция была крайне заинтересована и в ограничении поступления спиртного на предприятия или же налаживании организации контроля за ее продажей, так как это позволяло контролировать приток алкоголя на прииски.

Еще одна насущная проблема успешной работы приисков – это борьба с массовым бегством рабочих в самый разгар операционного сезона. На IV съезде золотопромышленников Томского горного округа, который состоялся в 1901 г., этому вопросу было уделено значительное внимание со-бравшихся. Представители золотопромышленного бизнеса осуждали полицию, что она практически бездействует в вопросе розыска бежавших и предъявляли претензии к службе горных исправников. Присутствовавший на съезде представитель от Министерства внутренних дел, старший советник

Томского губернского управления барон Бруннов указал золотопромышленникам, что они сами могут повлиять на сложившуюся ситуацию с побегом рабочих. По мнению Бруннова, представителям капитала необходимо было решить две основные проблемы для предотвращения побегов с приисков.

Во-первых, не оставлять без внимания свободное время приисковых рабочих, стараться обеспечить их досуг различными мероприятиями. Кстати, это замечание барона впоследствии было реализовано на некоторых приисках: формировалась библиотеки, где рабочие в свободное время могли брать книги для чтения. Организовывался народный театр, в котором силами рабочих ставились постановки отечественных и зарубежных авторов.

Во-вторых, было предложено не выплачивать рабочим аванс или сократить его выдачу до минимально возможных размеров. Рабочим при заключении договора ставилось условие, что они обязаны были отработать весь операционный сезон, им выплачивалась некоторая сумма авансом, которую они могли тратить по своему разумению. В течение сезонных работ на приисках рабочие могли покупать предметы одежды, обуви и другие товары повышенного спроса. Для этих целей специально открывались временные магазины – лавки. Нередко торговцы соглашались отдавать товар в долг в счет будущего полного расчета с рабочим, когда будет закончен сезон и он полностью получит расчет с управляющим прииска. Однако некоторые старатели сбегали с прииска, вместе с набранным товаром и невыполненным контрактным обязательством. Побеги не носили массовый характер, поскольку многие прииски располагались в тайге далеко от ближайших населенных пунктов. Прекращение выдачи аванса стало необходимой мерой для того, чтобы не увеличивать процент неоплаченных ссуд, предоставляемых приисковым рабочим, которые, набирая товар в долг, позже, по какой-либо причине, не желая оставаться на прииске, бросали работу.

Представитель Министерства внутренних дел предложил новую систему взаиморасчета предпринимателей со своими рабочими. Наличные деньги было рекомендовано не выдавать. Вместо этого записывать все денежные операции старателей в расчетные книги, которые были бы заведены для каждого рабочего. В результате обсуждения этой идеи участники съезда признали ее разумной и согласились принять к исполнению [11, л. 54 об. – 55].

Большое значение в организации деятельности горных исправников приобрел закон, разрешавший, с целью стимулирования процесса золотодобычи, свободное обращение золота [12]. Появлению такого закона способствовало то обстоятельство, что

с середины 80-х гг. XIX в. обозначилась стагнация в процессе добычи золота частным капиталом, а с 90-х гг. ее спад.

Тем не менее предприниматели с большим воодушевлением восприняли известия о появлении закона, разрешающего свободное обращение в стране шлихового золота. Промышленники сами могли открывать золотосплавочные лаборатории, хранить у себя драгоценный металл, а при желании могли сдавать золотой песок и самородки в государственные лаборатории и получать за это денежное вознаграждение [13, с. 147].

С разрешением свободного обращения золота для царской полиции сложились дополнительные трудности в работе. Еще в конце XIX в. горный исправник А. А. Греве на одном из съездов представителей золотодобывающей отрасли отмечал, что с точки зрения охраны общественного порядка свободное обращение золота в регионе создаст трудности в деле обеспечения правоохраны. Свое заключение он мотивировал тем, что кража золота и в нынешних условиях не редкое явление, борьба с этим видом преступления крайне сложная. Что касается новых условий, кражи будут, несомненно, возрастать и поимка преступников станет еще более затруднительной [10, л. 31].

Обращаясь к словам А. А. Греве, можно предположить, что де-факто полиция на золотых приисках в лице ее руководителя высказалась о бесперспективности своей дальнейшей работы, показав свою немощность в деле пресечения краж золота с приисков. В складывающихся условиях розыск расхитителей драгоценного металла становился бесперспективным.

Понимая всю сложность и ответственность сложившихся условий, связанных со свободным обращением золота, государство приняло решение оказать полиции помощь и усилить ее состав на частных золотых приисках. В 1900 г. был принят закон, согласно которому на золотоносных приисках Западной Сибири создавались дополнительные полицейские формирования. С 1 января 1901 г. правоохранительные функции на частных золотых приисках осуществляла горно-полицейская стража. Стража напрямую подчинялась губернской власти, а непосредственное руководство ее осуществлял горный исправник [14]. Он же отвечал за распределение полицейской стражи по приискам горного округа.

В состав стражи входили урядники, у которых в подчинении были стражники. Они делились на пеших и конных. Для кадрового обеспечения нового подразделения использовали гражданских лиц, которых приводили к присяге. Принятые на службу люди должны были сами приобрести форменное об-

мундирение, а конные, кроме того, верховых лошадей со всем снаряжением. Таким полицейским выдавались особые нагрудные знаки, которые они носили на груди во время исполнения своих служебных обязанностей. Им в пользование выдавалось огнестрельное оружие с патронами [15, л. 156–157]. Количество таких полицейских для Мариинского и Алтайского горно-полицейских округов (двух округов, располагавшихся на территории Алтайского округа, находившихся в хозяйственном управлении Кабинета) было неодинаковым и зависело от количества приисков, численности находившихся на них рабочих и видов промысловых работ [16, л. 35–36]. Период с апреля по октябрь считался временем наивысшего подъема старательных работ на приисках. В этот сезон постоянно действовавший штат полиции на приисках мог быть усилен дополнительными стражниками. Для придания мобильности и координации действий всеми урядниками и стражниками в помощь горному исправнику выделялся отдельный стражник, который выполнял все поручения своего начальника. В социальном отношении горно-полицейская стража была достаточно хорошо защищена законом. Во время командировок на прииски каждому полицейскому полагалось жилое помещение с отоплением и освещением, т. е. с дровами и кerosином, перевозочные средства, продовольствие и фураж на прокорм лошадей за счет золотопромышленников. Во время несения службы вне приисков они получали на те же нужды деньги, но уже из государственной казны.

После образования горно-полицейской стражи на съездах золотопромышленников разгорелись дебаты по вопросу о денежных выплатах на их содержание. Законом государство разделило бремя по их содержанию с частным капиталом. Ежегодно с золотопромышленников взималась плата в размере 1/3 суммы, необходимой на содержание горно-полицейской стражи, которая зачислялась в губернское казначейство на особый счет и позднее обращалась в пособие на содержание полиции на золотых приисках. Например, по Томской губернии такой сбор на 1 января 1901 г. составлял 3 100 руб. [16, л. 36 об.]. В первый год действия нового закона эта проблема приобрела резонансное значение для всех золотодобытчиков. На своем IV съезде они высказали несогласие с новыми правилами по взиманию сбора. В ходе многочисленных дебатов стало понятно, что частный капитал отметил несправедливость складывающейся практики по взиманию с них налога на содержание полиции. По их мнению, основным критерием для такого налога послужили количество добывшего золота и общая численность рабочих на приисках. В то же время было обращено внимание,

что на некоторых приисках вообще нет полицейских, они там появляются только по мере необходимости. В итоге жарких споров было принято соломоново решение, смысл которого состоял в том, что расходы государства по содержанию чиновников полиции – урядников, которые будут заведовать целыми полицейскими частями и горнодобывающими системами, будут осуществлять владельцы приисков по согласованию между собой – поровну. Что касается нижних полицейских служителей – стражников – их содержание будут компенсировать государству только те владельцы приисков, на территории которых будут располагаться эти горно-полицейские стражники [11, л. 53 об.].

Таким образом, можно отметить, что съезды золотопромышленников в Томской губернии в конце XIX – начале XX в. рассматривали наиболее насущные проблемы, в том числе полицейской охраны на частных золотых приисках. Государство было вынуждено учредить штат отдельной горно-полицейской стражи в связи с вступлением в силу закона о возможности свободного обращения в стране

драгоценного металла. Такой шаг правительства стал запоздалой реакцией на многочисленные обращения частного капитала по усилению состава полиции на приисках. Обсуждение на съезде золотопромышленников вопроса о компенсационных выплатах полиции мы связываем с отсутствием у предпринимателей заинтересованности в содержании полиции в связи с наметившимся спадом добычи золота в Сибири в этот период времени. Однако в связи с вступлением в силу закона о создании горно-полицейской стражи предприниматели были вынуждены заниматься этим вопросом. В итоге обсуждения этого вопроса на съезде было найдено компромиссное решение, что позволило обеспечить равномерное участие золотопромышленников в финансировании горно-полицейской стражи.

Безусловно, съезды золотопромышленников Томской губернии оказали влияние на развитие правоохранительной деятельности полицейских структур в местах разведки и добычи золота на территории Алтайского округа.

Список источников

1. Девиер А. А. Краткий исторический очерк постановлений по частному золотому промыслу. СПб.: Типография П. П. Сойкина, 1901. 67 с.
2. Высочайше утвержденный Устав о частной золотопромышленности, 24 мая 1870 года // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. СПб., 1874. Т. 45, ч. 1. № 48399. С. 675–689.
3. Роднов М. И. К истории сибирской золотопромышленности // Историко-экономические исследования. Иркутск: Байкальский государственный университет, 2018. Т. 19, № 2. С. 185–197.
4. Медников Д. М. Организация страхования золотопромышленных рабочих в Сибири в конце XIX – начале XX века // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (194). С. 103–109.
5. Рукосуев Е. Ю. Съезды горно- и золотопромышленников Урала в конце XIX – начале XX века: организация и направления деятельности: дис. ... д-ра ист. наук. Екатеринбург, 2013. 671 с.
6. Рукосуев Е. Ю. Съезд горно- и золотопромышленников Оренбургского края в декабре 1917 года // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (36). С. 311–335.
7. Румянцев П. П. Некоторые аспекты учреждения жандармского надзора за частной золотопромышленностью Западной Сибири // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 446. С. 132–137.
8. Суворов Е. В., Москвитин Ю. Н., Фризен П. Д. Полиция (милиция) горных районов Алтая и Кузбасса (вторая половина XIX – середина XX в.): монография. Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2024. 111 с.
9. Москвитин Ю. Н. Особенности организации охраны общественного порядка на золотых приисках в Алтайском горном округе во второй половине XIX в. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2016. № 16-2.
10. Горный исправник Алтайского округа // Государственный архив Алтайского края. Ф. 189. Оп. 1. Д. 1.
11. Горный исправник Алтайского округа // Государственный архив Алтайского края. Ф. 189. Оп. 1. Д. 22.
12. Высочайше утвержденное мнение Государственного совета О свободном обращении шлихового золота, 12 марта 1901 года // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. СПб., 1903. Т. 21, ч. 1. № 19789. С. 127–128.
13. О свободном обращении шлихового золота // Вестник золотопромышленности и горного дела вообще. 1901. № 9. С. 147–148.
14. Высочайше утвержденное мнение Государственного совета Об учреждении горно-полицейской стражи для золотых промыслов в Западной Сибири, 8 мая 1900 года // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. СПб., 1902. Т. 20, ч. 1. № 18548. С. 443–444.
15. Томское горное управление Министерства земледелия и государственных имуществ // Государственный архив Томской области. Ф. 433. Оп. 1. Д. 81.
16. Горный исправник Алтайского округа // Государственный архив Алтайского края. Ф. 189. Оп. 1. Д. 20.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 30.09.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 30.09.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Сергей Николаевич Третьяков

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, sergej.tretyakov.76@mail.ru

АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ЖИВОТНОВОДЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Аннотация. В статье анализируется аграрный пакет постановлений Советского государства по животноводству, действовавший в 1941–1945 гг., и его реализация в Алтайском крае. Основное внимание уделено выявлению мер по росту поголовья общественного скота и развитию кормовой базы животноводства, а также поставкам животноводческой продукции государству. Проведенное исследование на основании постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б) и архивных материалов позволило определить меры по развитию животноводческой отрасли.

Ключевые слова: постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б); Алтайский край; животноводство; увеличение поголовья; кормовая база.

Sergey N. Tretyakov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, sergej.tretyakov.76@mail.ru

THE AGRARIAN POLICY OF THE SOVIET STATE IN THE LIVESTOCK INDUSTRY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR AND ITS IMPLEMENTATION IN ALTAI KRAI

Abstract. The article analyzes the set of Soviet state resolutions on animal husbandry in force during 1941–1945 and their implementation in the Altai Territory. Particular attention is given to measures aimed at increasing the number of collective and state-owned livestock, developing the fodder base, and supplying livestock products to the state. The study, based on resolutions of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the CPSU(b), as well as archival materials, makes it possible to identify the key measures for developing the livestock sector during the war.

Keywords: resolutions of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the CPSU(b); Altai Krai; animal husbandry; livestock growth; fodder base.

Потеря части сельскохозяйственных мощностей СССР в начале войны потребовала переноса производства в восточные регионы, где большая нагрузка ложилась на Сибирь, в том числе и на Алтайский край. Потери в животноводстве составили 11 200 тыс. т скота в живом весе. Для сравнения все мясозаготовки за годы войны составили 6 281,3 тыс. т [1, с. 228].

Рассматриваемая научная проблема в более широких территориальных и отраслевых рамках освещалась в трудах ряда ученых. Проблеме колхозного животноводства посвятил свою работу С. Н. Андреенков [2]. В. А. Ильиных и С. Н. Андреенков исследовали процесс сельскохозяйственного производства, в том числе и в животноводческой отрасли [3; 4; 5; 6]. Частично рассмотрены поднимаемые в данной статье проблемы в работах В. Т. Анискова [7; 8], Ю. В Арutyюниана [9] и С. В. Шарапова [10]. Труд Л. Н. Ульянова касается животноводства завершающего этапа войны [11]. В рамках Алтайского края обозначенными проблемами занимались А. В. Рыков [12], Н. Д. Ростов [13] и С. А. Жевалов [14], посвятивший свою публикацию продовольственному вкладу Алтая в фонды страны военного времени.

Изучение постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б) позволяет понять курс правительства,

нацеленный на организацию сельскохозяйственных предприятий по товарному производству продукции и обеспечению ЛПХ колхозников скотом. Ряд довоенных постановлений регулировал производственные отношения в животноводстве и действовал в военное время. В военное время государственная политика уделяла особое внимание мерам по увеличению поголовья скота в колхозах и ЛПХ посредством сохранения молодняка, развитию кормовой базы и увеличению мясопоставок. Периодическая печать использована в качестве источников постановлений правительства. Справочник председателя колхоза позволил узнати систему поощрений в животноводстве. При изучении архивных материалов Государственно-го архива Алтайского края, хранящихся в фонде П-1 Алтайский Крайком КПСС, основное внимание уделено статистическим и делопроизводственным материалам, т. е. докладным запискам и справкам о выполнении постановлений СНК СССР и ЦК ВКП (б) по дополнительной оплате труда, увеличению кормовой базы, по увеличению, повышению продуктивности и состоянию поголовья скота, погодным справкам о наличии обобществленного скота, плану развития животноводства 1943 г. и докладной записке В. Н. Лобкова в ЦК ВКП(б) А. А. Андрееву (июль 1943 г.).

Это позволило узнать плановые показатели развития животноводства и результаты выполнения, изменений в количестве обобществленного скота и в сравнении с ЛПХ, региональные меры по улучшению кормовой базы и динамику мясопоставок колхозов государству.

Теория модернизации, в рамках которой проведен анализ государственной аграрной политики, используется в качестве базовой социофилософской концепции, позволившей понять степень влияния государства на агросектор в создании товарного производства. Применение традиционных для исторических исследований методологических принципов и подходов, в частности системного подхода, позволило комплексно рассмотреть изменения в животноводческой отрасли сельского хозяйства и ее структурных элементов. Принцип историзма позволил изучить аграрную политику в динамике военных лет с выявлением основной тенденции. Использование принципа сравнительности позволило сопоставить военную аграрную политику с довоенной, определив общие закономерности и выделив особенности производственного процесса в полеводстве.

Для реализации принципа историзма применялись специальные исторические методы, являющиеся основными инструментами анализа аграрной политики Советского государства: историко-динамический метод, нацеленный на комплексный анализ динамики организации процесса производства животноводческой отрасли; историко-генетический метод применен с целью выявления влияния войны на выбор курса аграрной политики Советским государством.

Главным элементом довоенной политики в животноводстве было создание крупных животноводческих товарных ферм или 2–3 специализированных – КРС, свиньи, овцы, в каждой артели уже к 1935 г. Основными задачами считались производство товарной продукции и обеспечение скотом бескоровных колхозников. К концу 2-й пятилетки при непременном росте стада самих ферм все ЛПХ колхозников планировалось обеспечить, мелким и крупным скотом. Верхняя планка норм содержания скота в ЛПХ по Алтаю была следующей: КРС и свиньи по 2–3 головы с молодняком, 20–25 овец и коз вместе, неограниченное количество кроликов и птицы. Аналогично требовалось добиться улучшения породности скота в артелях и ЛПХ колхозников, ликвидации эпизоотий, улучшения развития коневодства и рабочего скота, повышения уровня подготовки кадров. Меры

по созданию кормовой базы включали в себя улучшение лугов и пастбищ; предоставление сортовых семян; производство высокоценных кормов – жома, патоки, кровяной и костной муки и механизацию трудоемких процессов – переработка и подача кормов, подача воды, очистка от навоза [15, с. 520–523; 16, с. 512–518; 17, с. 689].

Выполнение вышеописанных задач обусловило требования третьего пятилетнего плана по увеличению товарной продукции животноводства – лошадей на 35 %, КРС на 40 %, свиней на 100 %, овец и коз на 11 %. В постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) 8 июля 1939 г. «О мероприятиях по развитию общественного животноводства в колхозах» отмечались успехи в развитии этой отрасли: увеличение количества ферм на 400 тыс.; поголовья КРС на 12,9 (79 %) млн голов, овец на 129,9 млн, коз на 27 млн и свиней на 6,6 млн голов – всего 168 %, отмечалось возрастание породности скота, ликвидация бескоровности колхозников. В качестве недостатков указывалось отсутствие ферм во многих артелях, невыгодная для передовиков система мясопоставок от поголовья и сильное отставание механизации. В этой связи были приняты меры по организации в каждом колхозе двух ферм для КРС и свиней или овец и разработке системы материальных поощрений. По мясопоставкам планировалось ввести погектарный принцип заготовок с каждого гектара всей пахотно-способной земли, так как система заготовок мясопродуктов от поголовья, ставившая в невыгодное положение артели с большим количеством скота, а хозяйства, не имеющие ферм, – в льготное, что лишало колхозы стимула к развитию животноводства, также установить минимум поголовья для каждого колхоза и районные нормы. По развитию кормовой базы: создавать в составе МТС для механизации сеноуборки машинно-сенокосные отряды; механизировать водоснабжение и кормодобывание [17, с. 689; 18, с. 745–748; 19, с. 713–715].

В предвоенный период в Алтайском крае интенсивно развивалось животноводство. На 1 января 1934 г. в алтайских колхозах имелось 953,4 тыс. голов КРС, а на 1 января 1938 г. поголовье КРС составило 1 463,2 тыс. голов. Начавшаяся война прекратила этот процесс, вследствие потерь территории поголовье КРС по стране сократилось до 31,4 (52,3 %) млн, свиней до 8,2 (29,7 %) млн голов. Кроме того, в 1940 г. случившаяся засуха и введение погектарного принципа мясопоставок вызвали экономические затруднения – за три месяца 1941 г. пало 103 тыс. КРС, 323 тыс. овец и 72 тыс. свиней

и 34 тыс. лошадей. Затем на сокращение поголовья повлияло ухудшение кормовой базы, плохое содержание и уход, чрезмерные планы мясопоставок. Распространенная практика сдачи мяса в счет продукции полеводства, плата скотом за семена, платежи и сдача скота из-за плохой упитанности от бескормицы [2, с. 482; 10, с. 84; 13, с. 76; 20; 21, с. 146].

В военное время государство уделяло особое внимание мерам по увеличению поголовья – сохранению молодняка как гарантии увеличения поголовья, подчеркивалась важность расширения кормовой базы, например, в Госплане на 1943 г. определен план посева кормовых культур по колхозам: травы – 1 277,5 тыс. га, силосных кормов – 287,9 тыс. га, корнеплодов – 307,6 тыс. га [22, с. 99; 23, с. 230]. Еще до войны была разработана система поощрений натурой за повышение продуктивности стада, выращивание и откорм молодняка. Доярке-скотнице за перевыполнение плана удоев молока в среднем на одну корову от 2 тыс. до 2,5 тыс. литров и выше выдавали от 15 % до 50 % молока, надоенного сверх плана. Аналогично свинарям выдавали премии мясом – 15 кг за 1 ц сверх плана, чабанам – шерстью или овчинами, конюхам – деньгами [24; 25, с. 152–170]. В 1942 г. дополнительную оплату получили 1 635 работников животноводства в 668 колхозах [26, л. 67 об.].

В постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) 1942 г. рост поголовья скота планировалось обеспечить отказом от забоя молодняка, исключая свиней и ветеринарную выбраковку, сохраняя его для продажи колхозу или ЛПХ без скота. Убой и продажа взрослого скота могла производиться, за исключением вынужденного, только с разрешения РайЗО. Из всего приплода 1940 г. пошло на пополнение стада 61 % телят и 57 % ягнят, остальной молодняк был разбазарен, забит или пал (в Алтайском крае в 1940 г. случилась засуха и недород кормов). По этой причине в 1941 г. в крае поголовье КРС сократилось на 14,3 %, овец и коз – на 5,1 %, пало телят 28,2 %, ягнят 29,7 %, поросят 28,7 %. В этой связи по всей стране установлен план по росту поголовья и покупки у колхозников молодняка. Выполнение плана по Алтайскому краю характеризуют следующие данные, в тыс. голов и процентах от планового задания: КРС в колхозах 618 (82,5 %), у колхозников рост 180, закуплено 89,3 (111,6 %); овец и коз в колхозах 1 804,9 (80,2 %), у колхозников 240, закуплено 38 (38 %); свиней в колхозах 170,7 (68,3 %); далее в колхозах лошадей 290 (79 %); рабочих волов 26,1 (85 %). Для регионов, в том числе Алтайского края, имеющих

значительное количество кормовых угодий, требовалось организовать отгонное животноводство на летних и зимних пастбищах [27; 28, л. 34].

В 1943 г. в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) о мерах увеличения поголовья скота констатировалось сокращение только по свиньям (2 %), по остальным видам увеличение и выполнение плана обязательных мясопоставок 1942 г. на 49 %, больше чем в 1941 г. В ряде регионов отмечалось сокращение поголовья, но Алтайский край в этом перечне уже отсутствовал. В числе серьезных препятствий отмечались: высокая яловость, плохой нагул и откорм, в результате которых приходилось сдавать большее количество голов. Планы увеличения скота в колхозах к 1 января 1944 г. составили: КРС – 15 525,7 тыс. голов; овец и коз – 41 785 тыс. голов; свиней – 3 971,6 тыс. голов. План покупки молодняка КРС для колхозных ферм на 1943 г. составил 1 636 тыс. голов [29, с. 121–125].

Погодная динамика изменений в количестве обобществленного скота в колхозах Алтайского края показана в таблицах 1, 2. Данные таблицы сообщают, что до 1941 г. поголовье скота, за исключением свиней, неуклонно возрастало. Сокращение свиней явилось следствием большой засухи в районах Кулунды, в результате чего свиньи не были обеспечены кормами. Сокращение других видов скота объясняется тем, что много кадров ушло на фронт и к руководству пришли новые малоопытные люди, поэтому возник падеж скота, яловость на почве нераспорядительности. Уменьшение численности поголовья скота в период за октябрь 1942 г. объясняется сдачей скота в счет мясопоставок за 1942 г. и авансовой сдачей в счет плана 1943 г. Сокращение поголовья на 1 июля 1944 г. объясняется падежом скота, всего за 1-е полугодие пало 168 429 голов всех видов животных [28, л. 34, 67, 77; 30, л. 280; 31, л. 67, 173; 32, л. 75]. Аналогично на уменьшение общественного стада повлияли следующие причины:

1. Нехватка рабочих рук, так как с началом уборочной 1942 г. все внимание было обращено на полеводство, а уход за скотом доверили неопытным людям, в итоге скот вместо нагула снизил вес.

2. Нехватка специалистов – по состоянию на июль 1943 г. всего было 273 зоотехника, на одного вне зависимости от специализации приходилось 1 952 КРС, 6 535 овец и свиней 523 головы.

3. Обязательство по оказанию помощи животноводству освобожденных районов, например, в 1943 г. край передал 2 141 голову КРС, 657 свиней и 3 825 овец [31, л. 18, 20 об., 173 об.].

Таблица 1

Погодная динамика наличия скота в колхозах Алтайского края
[9, с. 438, 440; 12, с. 241; 28, л. 34, 67, 77; 30, л. 280; 31, л. 173; 32, л. 75]

Даты	Лошади	КРС	Свиньи	Овцы и козы
01.01.1938	359 224	641 921	174 521	1 102 971
01.01.1939	384 819	662 418	199 636	1 310 711
01.01.1940	413 341	662 503	235 666	1 520 930
01.01.1941	433 730	692 510	156 712	1 732 576
01.01.1942	385 669	584 235	156 253	1 627 085
01.10.1942	—	656 332	233 020	2 040 100
01.11.1942	305 100	650 400	224 100	1 962 500
01.01.1943	29 0304	618 920	170 770	1 804 905
01.01.1944	207 076	448 435	68 466	1 216 479
01.07.1944	—	455 841	63 401	1 496 514
31.12.1944	169 400	368 400	64 000	995 300
31.12.1945	136 300	278 800	46 800	624 200

Таблица 2

Погодная динамика наличия скота во всех ЛПХ Алтайского края [12, с 248, 250; 33, с. 81]

Поголовье в ЛПХ колхозников, служащих и других групп населения								
Годы	Лошади		КРС		Свиньи		Овцы и козы	
	Лошадей у колхозников	Все ЛПХ	В том числе колхозников	Все ЛПХ	В том числе колхозников	Все ЛПХ	В том числе колхозников	
1941	2 700	367 400	340 700	20 900	42 900	356 300	586 700	
1942	1 100	389 000	250 800	35 400	17 400	394 900	315 100	
1943	700	424 400	203 000	39 900	28 100	354 200	340 800	
1944	500	493 100	276 600	46 700	30 000	419 800	295 300	
1945	700	543 000	315 700	52 500	33 600	427 200	342 500	

Организационные меры по развитию кормовой базы, изложенные в ряде постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б), включали в себя требования по введению кормового севооборота, расширению посевов и борьбе с хищениями; детализированные агротехнические рекомендации по выращиванию корнеплодов и бахчевых, силосных кормов, постройке силосных башен, установлению норм выработки на тракторную силосорезку 800–1 000 т. за сезон, а также расширению сено-косов; требования к порядку хранения, контролю, подготовке кормов, технологии скармливания и механизации трудоемких процессов в животноводстве; выделению фермам участков в размере 3–5 га, скармливания и механизации трудоемких процессов в животноводстве; выделению фермам участков в размере 3–5 га для дополнительного посева кормовых культур. В связи с неорганизованностью уборки сена, когда большое количество кормов пропадало, было принято решение о создании при МТС сенокосных отрядов [16, с. 516; 19, с. 716; 27, с. 25–34; 29, с. 125–126].

Практическая реализация, учитывая важность кормовой базы, содержит следующие требования. С 1941 г. были установлены нормы накопления на год грубых и сочных кормов в среднем на голову скота. По Алтайскому краю норма с вариативностью в 20 % составляла для грубых кормов: лошадь – 35 ц, КРС – 27 ц, овца – 4,5 ц; для сочных кормов: корова – 30–35 ц, молодняк КРС – 2–3 ц, свиноматка – 30–35 ц. Кроме этого требовалось создавать страховой запас кормов в размере 20–30 % от годовой потребности скота. Установлены планы по заготовкам кормов, доля Алтайского края в 1942 г. составляла по силосу 1 100 тыс. т, по корнеплодам и бахчевым – 18 тыс. га, по травам – 275 тыс. га, в том числе однолетним 10 тыс. га [29, с. 121; 34, с. 25–29; 35; 36]. В Алтайском крае для реализации постановления по увеличению кормов в 1941 г. командировано 300 чел. партийного актива, по 5–7 в каждый район, в результате на стойловый период 1942 г. было заготовлено гораздо больше кормов, чем в предыдущий. Средняя обеспеченность грубыми и сочными кормами составляла 34 ц в пересчете на

одну голову КРС. Для увеличения лугов и пастбищ в 1941 г. была обработана площадь в 3 452 га. В по-

следующие годы обеспеченность кормами ухудшилась (табл. 3) [26, л. 9, 11, 16; 28, л. 78; 31, л. 173 об.].

Таблица 3

Погодная динамика наличия кормов в колхозах Алтайского края в 1941–1944 гг., в тыс. т
[26, л. 9; 28, л. 78; 31, л. 173 об.]

Вид кормов, тыс. т	1941	1942	1943	1944
Грубых кормов	3 517	4 698,5	3 289	1 530,2
Сена	2 533	3316	2 360,8	1073,2
Соломы	984	1 382,5	–	457
Сочных кормов	466	1 003,6	1 003	580

По поставкам мясопродуктов наибольшее количество мяса было поставлено хозяйствами Алтайского края в 1942–1943 годах, молока – в 1941–

1942 гг., брынзы-сыра – в 1942 г., яиц – в 1942 г. [12, с. 242; 14, с. 80, 96; 37, л. 64]. Динамика представлена в таблицах 4, 5.

Таблица 4

Погодная динамика заготовок продукции животноводства по всем категориям хозяйств Алтайского края в 1941–1945 гг. [14, с. 80; 37, л. 64]

Продукты	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1941–1945
Мясо, т	86 329	43 986	62 817	62 886	47 342	44 025	261 000
В том числе колхозы	32 491	30 263	34 044	–	–	–	–
Молоко, т	313 903	261 365	234 133	132 464	129 193	124 996	882 000
В том числе колхозы г/л	1 359 086	1 441 884	1 478 472	–	–	–	–
Брынза-сыр, ц	–	4 765	7 284	3 911	3 432	2 251	21 643
Яйца, тыс. шт.	55 725	20 807	30 787	14 319	14 121	13 251	93 300

Таблица 5

Погодная динамика поставок скота колхозами Алтайского края в 1941–1945 гг., в тыс. голов
[12, с. 242; 37, л. 64]

Сдано государству	1941	1942	1943	1944	1945
КРС	85,8	129	152,5	123,8	100,7
Свиней	20,9	48,4	64,7	17,1	22,3
Овец и коз	176,5	382,1	510,1	437	267,5

По результатам проведенного исследования удалось выявить основные элементы советской аграрной политики в животноводстве периода 1941–1945 гг. Анализ Устава артели и комплекса постановлений (включая довоенные) ЦК ВКП(б) и СНК СССР позволил понять, что государственная аграрная политика была направлена на достижение следующих целей: создание в каждом колхозе крупной животноводческой товарной фермы или 2-3 специализированных; обеспечение колхозников крупным и мелким скотом, определялась верхняя планка норм содержания скота в ЛПХ; создание кормовой базы и механизации трудоемких процессов в животноводстве. Введение погектарного принципа мясозаготовок

позволило в преддверии войны их резко повысить, что в лучшую сторону сказалось на снабжении войск. В военное время реализация аграрной политики советского правительства на Алтае в животноводстве стала дальнейшим развитием курса, взятого в довоенное время, и характеризовалась усилением заготовок животноводческой продукции (наиболее крупные в 1943 г.), стимулированием роста поголовья в колхозах и ЛПХ посредством запрета на продажу и забой молодняка за исключением необходимости (угроза падежа) и разрешения РайЗО. В то же время была оказана со стороны государства помочь индивидуальному животноводству, прекращена практика безвозмездного изъятия скота из ЛПХ и органи-

зована безвозмездная передача дворам без скота. Благодаря помощи впоследствии удалось повысить мясозаготовки. Насколько успешной была такая политика, сообщают данные статистики: во время войны наблюдалось неуклонное снижение поголовья скота после 1942 г. как в колхозах, так и в ЛПХ колхозников – за исключением КРС, его количество в ЛПХ превышало колхозное, но отмечается увеличение по всем категориям ЛПХ. По созданию кормовой базы в течение всей войны выполнение планов по заготовке и накоплению кормов находились под постоянным контролем как государства, так и регионального руководства. С одной стороны, ввиду сокращения поголовья успехов нет. С другой стороны, при острой нехватке рабочих рук, включая зоотехнический и ветеринарный персонал, вследствие мобилиза-

ций, повлиявшей на ухудшение кормовой базы и плохое качество ухода за скотом, животноводство края выдержало напряжение военных лет. Несмотря на чрезмерные мясопоставки, ввиду необходимости снабжения войск и оборонной промышленности, распространенную практику сдачи скота взамен продуктов полеводства вследствие неурожая, большой падеж по разным причинам и помочь скотом освобожденным районам, удалось сохранить достаточную базу, здоровую основу для развития животноводства в послевоенный период и обеспечить армию и промышленность продовольствием. Таким образом, ввиду выполнения поставленных задач, несмотря на сложность и напряженность военного времени, реализацию аграрной политики в животноводческой отрасли Алтайского края можно считать успешной.

Список источников

1. Жевалов С. А. Решение продовольственной проблемы в СССР в годы Великой Отечественной войны: дис. ... канд. ист. наук. М., 2018. 2018, 343 с.
2. Андреенков С. Н. Колхозное животноводство в восточных регионах РСФСР в годы Великой Отечественной войны: Основные факторы и тенденции развития // Иркутский историко-экономический ежегодник. Иркутск: БГУ, 2010. С. 482–485.
3. Андреенков С. Н., Ильиных В. А. Сельское хозяйство Западной Сибири в 1941–1945 гг.: динамика и организационно-производственная структура // Гуманитарные науки Сибири. 2020. Т. 27, № 4.1. С. 5–12.
4. Андреенков С. Н. Сельскохозяйственное производство Сибири в годы Великой Отечественной войны // Сибирь в Великой Отечественной войне: сборник материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 70-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 27–28 апреля 2015 г.). Новосибирск: Институт истории СО РАН, Параллель, 2015. С. 63–71.
5. Андреенков С. Н., Ильиных В. А. Сельское хозяйство Сибири в годы Великой Отечественной войны // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Параллель, 2020. С. 273–280.
6. Ильиных В. А. Аграрная политика Советского государства и сельское хозяйство Сибири // Экономическая история: ежегодник. М., 2009. С. 374–409.
7. Анисков В. Т. Жертвенный подвиг деревни: Крестьянство Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск, 1993. 245 с.
8. Анисков В. Т. Крестьянство против фашизма, 1941–1945: История и психология подвига. М.: Памятники ист. мысли, 2003. 500 с.
9. Арутюнян Ю. В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1970. 466 с.
10. Шарапов С. В. Сельское хозяйство Новосибирской области и Алтайского края накануне Великой Отечественной войны: экономический и социально-политический аспекты // Гуманитарные науки Сибири. 2021. Т. 28, № 1. С. 81–88.
11. Ульянов Л. Н. Сельское хозяйство и крестьянство Сибири к концу Великой Отечественной войны // Вопросы истории. 1976. № 8. С. 26–38.
12. Рыков А. В. Экономическое положение колхозного крестьянства Алтайского края в годы Великой Отечественной войны: дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2019. 261 с.
13. Ростов Н. Д. Алтай в Великой Отечественной войне: цена Победы // Актуальные вопросы истории Алтая: всероссийская научная конференция с международным участием. Барнаул, 13–14 октября 2017 г.: сборник научных трудов / под ред. В. А. Скубневского. Барнаул, 2017. С. 75–82.
14. Жевалов С. А. Продовольственный вклад Алтайского края в Великую победу (по материалам Российского государственного архива экономики) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 48 (3). С. 77–82.
15. Примерный устав сельскохозяйственной артели, принятый II Всесоюзным съездом колхозников-ударников и утвержденный Советом Народных Комиссаров Союза ССР и Центральным Комитетом ВКП(б) 17 февраля 1935 г. // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг. / сост. К. У. Черненко, М. С. Смирюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 519–530.

16. Постановление VII Съезда Советов Союза ССР 6 февраля 1935 г. «По докладам народного комиссара землеустройства Союза ССР и народного комиссара зерновых и животноводческих совхозов о мероприятиях по укреплению и развитию животноводства» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 512–518.
17. Резолюция XVIII съезда ВКП(б) 20 марта 1939 г. Третий пятилетний план развития народного хозяйства СССР (1938–1942 гг.) // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 676–704.
18. Постановление ЦК ВКП (б) и Совнаркома СССР 7 апреля 1940 г. Изменения в политике заготовок и закупок сельскохозяйственных продуктов // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 745–749.
19. Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) 8 июля 1939 г. «О мероприятиях по развитию общественного животноводства в колхозах» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 2: 1929–1940 гг.: сборник документов / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1967. С. 713–719.
20. Зельднер А. Г. Сельское хозяйство СССР в годы Великой Отечественной войны. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/selskoe-hozyaystvo-sssr-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения 25.10. 2023).
21. История Второй Мировой войны 1939–1945: в 12 т. Т. 4: Фашистская агрессия против СССР. Крах стратегии «молниеносной войны» / редкол.: Н. Г. Андроников (гл. ред.) и др. М.: Воениздат, 1975. 536 с.
22. Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б), 18 марта 1943 г. «О государственном плане развития сельского хозяйства на 1943 г.» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 97–115.
23. Из постановления Совета Народных Комиссаров СССР от 25 марта 1945 г. «О государственном плане восстановления и развития народного хозяйства на 1945 г.» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 229–231.
24. О дополнительной оплате труда колхозников за повышение урожайности сельскохозяйственных культур и продуктивности животноводства Алтайского края: Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б) от 11.01.1941 г. // Алтайская правда. 1941. № 59. URL: <http://irbis.akunb.altlib.ru:81/rpm/rpm000035/1941059.pdf> (дата обращения: 16.06.2024).
25. Справочник председателя колхоза // ОГИЗ. М.: Сельхозгиз, 1941. С. 608.
26. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 219.
27. Постановление Совнаркома и ЦК ВКП(б) «О мерах сохранения молодняка и увеличения поголовья скота в колхозах и совхозах» // Правда. 1942. № 72.
28. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 344. Т. 1.
29. Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б), 13 апреля 1943 г. «О мерах увеличения поголовья скота в колхозах и совхозах и повышения его продуктивности» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 121–130.
30. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 155. Т. 1.
31. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 345. Т. 2.
32. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 624.
33. Алтайский край. Великая Отечественная война: цифры и факты. Юбилейный статистический сборник. Барнаул, 2015. 102 с.
34. Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б), 29 мая 1941 г. «О мерах по увеличению кормов для животноводства в колхозах» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов: в 5 т. Т. 3: 1941–1952 гг. / сост.: К. У. Черненко, М. С. Смиртюкова. М.: Политиздат, 1968. С. 25–34.
35. Коммунар. 1941. № 131. URL: http://nnow.ngounb.ru/node/18289/pdfbook/download/Kommunar_131_1941.pdf (дата обращения: 22.03. 2024).
36. Коммунар. 1941. № 132. URL: http://nnow.ngounb.ru/node/18289/pdfbook/download/Kommunar_132_1941.pdf (дата обращения: 22.03.2024).
37. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 289.

Статья поступила в редакцию 06.07.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 06.07.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

Этнология, антропология и этнография

УДК 930.2

DOI 10.37386/2413-4481-2025-4-107-113

Александра Ивановна Ермолова

Томский государственный университет, г. Томск, Россия, mery-05@mail.ru

«КОСМОС» И «БУДУЩЕЕ» ПОСЛЕ ПОЛЕТА ГАГАРИНА В ПИОНЕРСКИХ ЖУРНАЛАХ 60-Х ГГ.: ПОПЫТКА ВИЗУАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Цель данной статьи состоит в исследовании и выявлении наиболее популярных тематических сюжетов о космосе в пионерских журналах 60-х гг. Источниками послужили журналы «Пионер» и «Костер». Был применен визуально-антропологический метод, это связано со спецификой выявленных сюжетов, все они сопровождались яркими иллюстрациями. В результате полученные данные были систематизированы и проанализированы по ключевым направлениям: космос как объект сравнения, как пространство, где есть «другие», как научно-технический прогресс, как проект «будущего».

Ключевые слова: космос; космонавты; советская космическая культура; советское детство; визуальная антропология.

Aleksandra I. Yermolova

Tomsk State University, Tomsk, Russia, mery-05@mail.ru

“SPACE” AND “THE FUTURE” AFTER GAGARIN’S FLIGHT IN PIONEER MAGAZINES IN THE 1960S: A VISUAL-ANTHROPOLOGICAL STUDY

Abstract. This article examines the most popular space-related themes in Soviet pioneer magazines of the 1960s. The main sources are *Pioner* and *Koster* magazines. Focusing on these particular publications is what gives the study its novelty, as they are analyzed here for the first time as independent materials for exploring representations of space and the future. The research employs a visual-anthropological approach, appropriate to the nature of the selected material: each theme was accompanied by vivid illustrations, drawings, and photographs. The collected data were systematized and analyzed according to several key categories: space as an object of comparison, as a realm inhabited by “others,” as a symbol of scientific and technological progress, and as a project of the “future.”

Keywords: space; cosmonauts; soviet space culture; soviet childhood; visual anthropology.

12 апреля 1961 года – дата, окончательно закрепившая период так называемой «космической» эры в СССР. Успехи в покорении космоса воодушевляли не только правящие элиты, но и обычных людей. Они же породили и большие ожидания от грядущего светлого будущего. В этот период «ребенок» и «космос» становятся иллюстрациями, оживляющими эти надежды, которые все больше проникали и преобразовывали детскую повседневность. Одеть скафандр на новогодний утренник, повестить портрет Ю. Гагарина над кроватью, смастерить спутник в кружке моделестроения, прочитать в журнале фантастический рассказ о Луне. Изучение этого феномена кажется важным для более глубокого понимания воспитательных и образовательных процессов, направленных на советского ребенка. Это в дальнейшем позволит переосмыслить работу с детьми и на современном этапе, что делает данную статью особенно актуальной.

В 1950-е и 1960-е гг. советское государство столкнулось с рядом проблем: десталинизация, возрастающая социальная напряженность, последствия гонки вооружений. В это время до-

стижения в космосе – запуск спутника и полет Ю. Гагарина – стали неожиданной помощью для руководителя страны и коммунистической партии. Хотя космический проект готовился давно, его всеобщая популярность и пропагандистская ценность сразу не были столь очевидными. Космонавты как новые социалистические герои были повсюду (марки, газеты, телевидение). Вскоре содержательные мотивы «детства» и «космоса» стали постоянно использоваться в сочетании и означали веру в ведущую роль страны в будущем человечества [1, с. 206]. Государственный механизм последовательно пытался внедрить и донести эти идеи, в первую очередь самим детям, используя разные способы. Как отмечает Дж. Валиса, инструментами для формирования мировоззрения будущих советских граждан, кроме детской литературы, которая всегда считалась важным средством влияния, социальными, политическими и культурными коннотациями начинают наделять и научные темы, до этого всегда считающиеся нейтральными [2, с. 427]. На основе анализа книг для детей в жанрах фантастики и фьютизма она последовательно доказывает этот тезис.

Маленькие граждане СССР узнавали о возможностях человека за пределами Земли благодаря развитию космического образования, часто институализирующегося в клубах юных космонавтов и кружках ракетостроения [3]. Стоит обратить внимание на то, что акценты в подаче этой темы проходили по-разному. Так, Л. В. Коновалова говорит о том, что в Челябинске ставка делалась на дисциплинарную функцию. Клубы космонавтов имели военную иерархию, где соблюдался строгий спортивный режим [4, с. 82]. А, например, в Томске внимание уделялось в первую очередь познавательно-образовательной функции космической темы. Школьники изучали основы физики и авиастроения, собирали и запускали макеты своих ракет [5, с. 136].

Смысловая связь ребенка с космосом продолжается и в визуальном контенте и физическом пространстве, окружающем советских детей. Мозаичные фрески с изображениями межпланетных путешествий появлялись в школах, пионерских лагерях и дворцах пионеров. Пространство детских площадок заполнили горки и турники в виде ракет [6, с. 456], на это обращает внимание М. Рютерс.

Приведенный выше тематический обзор исследований о связи «космоса» и «детства» демонстрирует уникальность и гибкость этого конструкта, создающегося советской властью. Его можно было использовать при работе с детьми разного возраста, начиная с дошкольников и заканчивая подростками. Необходимо только учитывать форму и способы подачи. Дошкольникам и младшим школьникам – горки в форме ракет, сказки и визуальный продукт (рисунки, комиксы, мультфильмы), старшеклассникам – научные и спортивные кружки, фантастические повести и рассказы. Перечисленные выше практики, направленные на вовлечение детей в космическую тематику, не были изолированным феноменом, а вписывались в более крупную систему воспроизведения образов будущего, характерную для эпохи оттепели. Поэтому важным кажется обращение к историографии, которая рассматривает, как в советской культуре и обществе формировались представления о будущем, какие идеологические задачи ставились и выполнялись, какой визуальный язык был использован.

Работы, посвященные изучению будущего в СССР, условно можно разделить на несколько тематических блоков. Первый рассматривает доктрину коммунизма как ключевую категорию марксистско-ленинской идеологии, связанную с ожиданиями будущего [7; 8]. Второй посвящен фантастической литературе, в которой описыва-

лось возможное будущее [9; 10]. Третий – будущему как элементу педагогической и воспитательной деятельности советского государства [11; 12].

Наряду с работами, посвященными содержательным и идеологическим аспектам советских представлений о будущем, значительный интерес вызывают и визуальные формы их выражения. Исследования, в которых изучаются визуальные образы эпохи оттепели, заслуживают отдельного внимания, так как именно в этот период происходит ряд важных изменений. Увеличение иностранных контактов, развитие медийной сферы во многом переформатировали визуальное поле. С одной стороны, можно говорить о влиянии кинематографических и фотографических образов, поступавших через «железный занавес» [13, с. 132]. В центре внимания оказывается изучение образов героев и людей эпохи: ученых [14], учителей [15], инженеров [16]. Все они представлялись как носители новых ценностей и участники большого исторического движения вперед.

Одной из самых ярких и выразительных становится космическая тема и связанные с ней образы [17; 18]. Несмотря на то, что с каждым годом увеличивается количество работ по данной теме, изучение процесса построения и презентации «космоса» на материалах пионерских журналов еще не становились объектом отдельного исследования. Попытаемся восполнить этот пробел. Цель данной работы состоит в реконструкции системы презентации с точки зрения смыслового и символического содержания, сюжетов, связанных с темой «космоса» в пионерских журналах. В начале попытаемся систематизировать все выявленные сюжеты, дальше подробнее остановимся на рассмотрении наиболее популярных.

Стоит отметить, что для анализа был привлечен инструментарий визуальной антропологии, позволяющий рассматривать изображения, не только как художественные объекты, но и как носители смыслов, ценностей, влияющих на формирование детской идентичности. Работая с материалами журналов, кроме текстовых маркеров о «космосе» было выявлено большое количество фотографий, рисунков и иллюстраций, из 130 обнаруженных упоминаний каждое сопровождалось визуальным атрибутом по теме.

Источниками стали журналы «Пионер» и «Костер». Их аудитория – дети младшего и среднего школьного возраста. Тираж «Пионера» в разные годы варьировался от 1 000 000 до 1 500 000 экз., а «Костра» от 200 000 до 350 000 экз. «Пионер» чаще публиковал материалы о жизни школьников, пионеров, тимуровцев. В «Костре» больше внимания

уделялось литературной составляющей. На постоянной основе с журналом сотрудничали С. Я. Маршак, К. И. Чуковский, Е. Л. Щварц. Здесь же впервые были опубликованы работы таких известных мировых писателей, как А. Линдгрен и Дж. Родари. В обоих журналах было место научно-популярному контенту, ответам на вопросы читателей, юмористическим материалам, детскому творчеству. В целом различия между ними сложно назвать принципиальными, они были схожи структурно, содержательно и масштабно (количество страниц в одном номере в среднем было 70–80).

Аудитория этих изданий была детская, но создавались они в основном взрослыми людьми: редакционная коллегия, авторы, иллюстраторы. Необходимо учитывать эту специфику изучаемого источника. Несмотря на это, контент журналов позволяет продемонстрировать, через какие формы и способы подачи информации советский ребенок знакомился с темой космоса.

Для анализа были выбраны номера, выходившие в год полета Ю. Гагарина и до ухода Н. С. Хрущева с поста Первого Секретаря КПСС. Вместе с его уходом постепенно пошла на спад и мода «на космос». На это повлиял ряд факторов: смена политического курса, новому лидеру Л. И. Брежневу нужны свои идеалы, ценности и кумиры, а космос и его покорение прочно ассоциируются с именем его предшественника. Кроме того, за четыре года США проделали колossalный путь, усовершенствовали строение ракет, обогнали СССР по длительности пилотируемых полетов.

При сборе материала мы ориентировались на присутствие в текстах, рисунках и фотографиях маркеров, относящихся к теме космоса (изображений или слов «спутник», «звезда», «Гагарин», «Земля» и т. д.). Всего выявлено 130 упоминаний: 74 – в «Пионере», 56 – в «Костре». Незначительный перевес связан со спецификой публикационных материалов изданий. Если в «Пионере» было много точечных упоминаний (одиночный рисунок или символ), то в «Костре», в силу его литературной направленности, теме космоса могли быть посвящены отдельные большие отрывки произведений. Все данные были поделены на тематические сюжеты.

Первая группа «*Космос как объект сравнения*. Данная группа состояла из нарративов о сравнении успехов СССР и «неуспехов» США в области космической программы. Они носили скорее политический характер.

*«Наши враг спотыкается,
Он устает,
А наши шаги переходят в полет.
В космической бездне,*

*Орбитами славы
Летят космонавты
Рабочей державы.
И миру сигналит
О том, что отстал
Известный атлет
Господин Капитал»* [19, с. 45].

Космическую метафору иногда использовали и читатели. Так, Люда Казьменко, семиклассница, рассказывает о том, как ее класс борется за успеваемость и сравнивает: класс – это космодром, ученики – спутники, а борьба с двойками – путь к покорению космоса [20, с. 56].

Вторая группа «*Космос, как пространство, где есть «другие»*. Сюда мы включили тексты и рисунки, освещающие темы, связанные с изучением и представлениями о других планетах или разных космических объектах (Луна, Солнце, метеориты) [21, с. 54–55; 22, с. 21]. Основная часть текстов и изображений, вошедших в эту группу, носила научно-популярный характер. Читателям рассказывали об имеющихся знаниях о Венере, Марсе, Юпитере. Отвечали на вопросы о том, есть ли жизнь на других планетах. Хотя читатели и сами предлагали свои версии, как правило, в формате изображений, о жизни на других планетах (см. рис. 1).



Рис. 1. На планете (Костер. 1961. Октябрь. С. 10)

Третья группа «*Космос как научно-технический прогресс советской науки*. Содержательно сюда вошел очень разноплановый контент журнала. Это и биографии ученых, внесших вклад в развитие космической программы СССР (К. Э. Циolkovский, Ф. А. Цандера). Информационные заметки о том, что полеты советских космонавтов открывают грандиозные перспективы для чело-

вечества, дальше продолжат развиваться системы связи, исследования в области биологии человека.

Четвертая группа «Космос как мечта». Самый распространенный сюжет этой группы – мечты детей о профессии космонавта: «Человек в космосе! Человек в космосе! Это известие разнеслось по школе 12 апреля 1961 года... Через несколько дней я зашла к ребятам и сказала: “А кто из вас сейчас хочет полететь в космос?” И, конечно, кандидатами на полет в космос записались все» [23, с. 20].

Иногда это желание использовалось и как дисциплинарная практика, например стихотворения и рассказы о том, что в космос берут только отличников.

Все выявленные сюжеты предлагали юным читателям в той или иной степени познакомиться с представлениями о будущем: как будет развиваться изучение космоса, станет ли космос частью повседневной жизни людей, как изменятся космические полеты? Ответы на эти и другие вопросы имели разные формы презентации: фантастические рассказы, размышления ученых над вопросами читателей, детские рисунки, иллюстрации от редакции. Полученный материал был систематизирован с точки зрения содержательных представлений о космосе будущего. При таком подходе удалось выделить четыре группы. Ниже подробнее рассмотрим каждую.

Космические полеты в будущем. Размышления о том, как будут выглядеть космические полеты, тема, так или иначе присутствующая в большинстве публикаций. Последовательное развитие и дальнейшее углубление знаний о космосе, совершенствование оборудования со временем приведет к доступности космического пространства.

Будут организованы межпланетные поездки. Регулярный рейс: «Земля – Луна – Земля» станет такой же обыденностью, как поездка на самолете «Москва – Сочи». Цели таких полетов будут скорее познавательно-развлекательные. Космические туристы садятся в ракету с большими окнами, как в автобусе, и за несколько часов они совершают свою поездку с возможностью понаблюдать за жизнью вне Земли только из иллюминатора [24, с. 6–7].

Космос не просто будет доступным многим, он станет частью повседневной жизни человека. У семей появятся собственные ракеты, чтобы совершать поездки к родственникам (см. рис 2). Или можно воспользоваться услугами специализированного такси. Расширяются и виды спортивных состязаний: лыжи и коньки в скафандрах (см. рис 3).

Помимо идей о распространении доступности космоса для обычных людей, в нарративах присутствовали и представления о космических по-

летах будущего для развития науки. Увеличится длительность таких полетов. Чтобы проводить необходимые в космосе исследования космонавты пробудут на орбите не несколько часов, а месяцы и даже годы. Спутники будут модифицированы, они станут выглядеть, как огромные летающие острова, с которых производятся запуски [25, с. 51].

Предполагалась, что ракета будет долетать до них с Земли. Оставаться на какое-то время, чтобы дальше совершать экспедиции к дальним планетам (Марс или Юпитер) (см. рис. 4).

Большая часть нарративов о будущем космических полетов приходится на 1961 год. Полет Гагарина стал причиной, заставившей верить в технический прогресс, то, что вчера казалось невозможным, сегодня стало реальностью. Это же стало и хорошей почвой для фантазий и предложений о том, как дальше будет развиваться покорение космоса. Не обошла эта тенденция и пионерские журналы.



Рис. 2.

Страница бу-
дущего (Пионер.
1961. Июнь. С. 51)



Рис. 3. Космоспорт

(Костер. 1961. Ноябрь. С. 70)



Рис. 4. Летающий остров (Пионер. 1961. Октябрь. С. 54)

Космический корабль: каким он будет?

В пионерских журналах рассматривались не только вопросы, как будут организованы космические полеты, но и на чем человек доберется в космос. Ракета технически усовершенствуется внутри. Будет улучшена система радиосвязи для

коммуникации космонавтов с Землей. Внутри появится несколько отсеков: комнаты отдыха, рабочая зона, кухня. Будет прорабатываться вопрос с питанием космонавтов. Предлагалось сделать один из отсеков электроогородом, чтобы космонавты смогли самостоятельно выращивать свежие овощи [26, с. 23]. Так частично решилась бы проблема с нехваткой витаминов, так необходимых для здоровья, особенно во время того, когда организм испытывает колоссальные нагрузки. Это также позволило увеличить длительность пребывания человека в космосе. Обсуждались и варианты двигателей для будущих ракет: электрический, атомный и фотонный [27, с. 53]. Будут разработаны ракеты-автоматы [28, с. 16]. Их будут запускать с Земли, управлять ими оттуда же, участие человека в полете на этом ограничится. Такие ракеты смогут долетать до любой планеты и проводить там самостоятельные исследования, передавая нужные сведения в фото- и видеоформате.

Дж. Валиса, изучая советскую фантастику о космосе для подростков, обращает внимание на то, что одной из фронтовых тем в книгах была дружба между людьми. Именно исследования космоса побудили разные нации объединить свои усилия для продвижения человеческого прогресса [6, с. 434]. Подобный сюжет присутствовал только в одной публикации, касающейся создания ракет, поэтому его сложно назвать ключевым для пионерских журналов. «*Экспедиция была детищем всей Земли. Советский Союз построил «Кассиопею» и снабдил топливом, позволяющим развить скорость ближе к световой. Соединенные Штаты Америки поставили электронное оборудование, Япония и Германия оптику*» [29, с. 11]. Идеи о международном покорении космоса игнорируются, фактически признается, что и в будущем роль СССР в этой теме будет ключевой.

Космонавты: что изменится? Покорение космоса в будущем повлияет и на рынок труда. Профессия космонавта из мечты каждого мальчишки превратится в реальность. Она будет такой же привычной и доступной, как инженер или строитель. Расширится и специализации космонавтов. Потребность для более глубокого изучения космического пространства и самого человека в космосе из года в год будет требовать увеличения необходимых специальностей [30, с. 49–51]. Будут нужны профессионалы узких направлений: космонавт-физик, космонавт-врач, космонавт-биолог, космонавт-инженер, космонавт-эколог.

В некоторых публикациях подчеркивается, что именно дети творят будущее, кто-то из них будет принимать непосредственное участие в освоении

космоса, а значит, им уже сейчас нужно развивать в себе необходимые качества и навыки. «*Ну вот мы и выяснили, что нужно будущему космонавту. Знания. Трудолюбие. Отличное физическое развитие и здоровье. Воля и целеустремленность. Дисциплинированность и мужество. Доброта и самоотверженность* [31, с. 4]».

Обращение к детям через призму освоения профессии космонавта и развития необходимых для этого качеств вполне соответствует распространенной идеи периода оттепели о том, что детям предстоит жить в будущем. А будущее в СССР – это коммунизм, одним из условий достижения которого станет технологический прорыв и научно-технический прогресс, напрямую в этот период связанный с космосом.

Инновации в космосе будущего.

Чтобы на Луне

Сады росли,

Чтобы зеленая Луна

У нас с Земли была видна [32, с. 20].

Луна – основной предмет, с которым связывались возможные инновации и открытия в будущем. Предполагалось, что найдется способ ее озеленения. Здесь будут посажены растения и деревья. Со временем кислород станет добываться прямо в космосе, чтобы можно было дышать на Луне. Выдвигалась гипотеза о существовании лунных минералов, из которых с помощью химических реакций будет выделяться кислород [33, с. 78].

Рассмотрение вопроса о том, как в пионерских журналах презентировался космос, показал многогранность этой темы. Ее можно было адаптировать под разные тематические направления (космос и наука, космос и дети и др.) и формы передачи информации (сказки, рисунки, фантастические рассказы и др.).

С точки зрения символического содержания выявленных тематических сюжетов можно выявить ряд тенденций.

1. Востребованной среди редакций журналов стала тема, представляющая космос и будущее. Вся ее риторика выстраивалась в эмоциональных тональностях вдохновения и романтизма. «*Полететь в космос*» – не просто жить в будущем, а жить в светлом, перспективном мире (коммунизма), построение которого обещал Хрущев к 1980-м гг. Интересным показалось наблюдение о том, что официальный советский дискурс давал конкретные сроки наступления «светлого» будущего. Однако в публикациях в пионерских журналах будущее не было очерчено хронологически. Вопрос фактически остался открытym, будущее наступит, но когда, через 30, 40, 50 лет? Только

в одном научно-фантастическом рассказе дается пояснение, что события происходят в 1985 году.

А. Сиддики говорит о том, что во время перестройки появился новый вид ностальгии, который можно охарактеризовать как ностальгию по будущему и мечтам, которые были в прошлом, но теперь стало понятно, что они неосуществимы и нереалистичны [5, с. 301]. Можно согласиться с этим утверждением и косвенно подтвердить его выявленными нами нарративами о космосе будущего. Они пронизаны оптимизмом, романтизмом и даже наивностью, а постоянное их повторение способно вызывать самые положительные эмоции, которые юные читатели могли пронести через годы, став уже взрослыми людьми, ностальгировать о них.

2. Тенденция связана с наделением космоса символом не просто национального успеха, а советской исключительности. Покорение космоса – процесс, требующий больших затрат материальных и человеческих ресурсов. В его изучении и освоении всегда будут заинтересованы большинство государств. Подобный интерес мог бы стать хорошим объединяющим нации фактором, побуждающим людей к сотрудничеству. Но несмотря на существующую идеологическую линию о братстве народов, в публикациях детских журналов в теме будущего покорения космоса фактически признавалась уникальная роль Советского Союза и никого более. США представляются не просто главным конкурентом в этой теме, а почти врагом. В это же время другим дружественным

странам (Польша, Чехословакия) отводится роль не партнеров, а почитателей космических успехов СССР. Дети из этих стран рисуют советских космонавтов и посвящают им стихи.

Хотелось бы также обратить внимание и на другие особенности системы презентации темы космоса в пионерских журналах. Космос стал неким гибридным конструктом, объединившим науку и воспитание, политику и эмоции. Все это позволило стать универсальным инструментом воздействия, благодаря которому можно юных читателей обучать, мотивировать, создавать правильные представления, а визуальная насыщенность темы усиливала и закрепляла транслируемые установки.

Изучение данного небольшого кейса, безусловно, не является полным, лишь намечает ориентиры для будущих исследований. Интересно проследить, какие изменения в презентации предполагаемого будущего в космосе происходили дальше вплоть до середины 1980-х гг., когда коллективное разочарование в советской власти и данных властью обещаниях становится все более очевидным. Возможно, стоит расширить круг изучаемых источников: советские мультфильмы, детские научно-технические журналы («Юный техник», «Техника – молодежи»), фантастические фильмы для подростков и т. д. Такой комплексный подход позволил бы не только изучить способы и формы презентации данной темы, но и показать, какими скрытыми смыслами и акцентами она наделялась советским государством.

Список источников

1. Ермолова А. И. Космос в детской повседневности (на примере Томска 1960–1970-х годов) // ТехноЛогос. 2020. № 2. С. 124–140.
2. Коновалова Л. В. Стану Гагарином, когда подрасту! Культ космоса во властных практиках и восприятии детей в конце 1950-х – 1960-е годы // Вестник ЧелГУ. 2010. № 15 (196). История. Вып. 40. С. 80–87.
3. Куприянов Б. В., Кудряшев А. В. Подростковые объединения аэрокосмической направленности в СССР в 1946–1969 годах // Новейшая история России. 2025. Т. 15, № 2. С. 487–504.
4. Рютерс М. Детство, космос и потребление в мире советских изображений 1960-х гг.: к вопросу о воспитании оптимизма в отношении будущего // Очевидная история. Проблемы визуальной истории России XX столетия: сборник статей. Челябинск, 2008. С. 451–472.
5. Soviet space culture: cosmic enthusiasm in socialist societies / E. Maurer, J. Richers, M. Rüthers, C. Scheide. Springer, 2011. 323 р.
6. Valisa J. To the Stars! Space Exploration and Futuristic Visions in Late Soviet Science Books for Children // Source: Science Fiction Studies. 2020. Vol. 47, №. 3. P. 426–447.
7. Фокин А. А. Образы коммунистического будущего у власти и населения СССР на рубеже 50–60-х гг. ХХ века: дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 2007. 218 с.
8. Демкина А. В. Образы будущего в СССР 1980-х гг.: устойчивые формулы и интеллектуальные поиски «еще-не-бытия» // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2022. № 1 (41). С. 126–147.
9. Буряк Е. М., Томаров А. В. «Призрак коммунизма» в советской литературе. Образ советского будущего эпохи оттепели // Вестник Удмуртского университета. Сер.: История и филология. 2019. Т. 29, № 1. С. 54–61
10. Кравченко А. В. Гости в будущее: «пионерская утопия» и советская действительность // Логос. 2017. Т. 27, № 5 (120). С. 187–218.
11. Малая Е. К. Кapsula времени и прогулки на Марс: об инструментах колонизации будущего // Неприкосненный запас. 2023. № 4 (150). С. 14–34.

12. Димке Д. В. Незабываемое будущее: советская педагогическая утопия 1960-х годов. М.: Common place, 2018. 288 с.
13. Викулина Е. И. «Чем они озабочены? Почему они улыбаются?»: эмоциональный репертуар в журнальной фотографии оттепели // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Сер.: Литературо-ведение. Языкознание. Культурология. 2019. № 5. С. 129–147.
14. Бабкина Е. А. Визуальные образы ученых в советском документальном кино (вторая половина 1950-х-1970-е годы): герои эпохи и люди эпохи // Труды Института российской истории РАН. 2014. № 12. С. 328–340.
15. Григорьева О. А. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 223–239.
16. Фандо Р. А., Неупокоев И. В. Инженерная профессия как объект осмыслиения советского художественного кинематографа 1950-х годов // Социология науки и технологий. 2024. Т. 15, № 1. С. 68–89.
17. Федосов Е. А. Идеологема «космос» в образах советской визуальной пропаганды 1957–1965 гг. // Новейшая история России. 2023. Т. 13, № 1. С. 200–218.
18. Викулина Е. И. Советская космическая одиссея: звездная хроника оттепели // Технологос. 2018. № 2. С. 137–147.
19. Орбита славы // Костер. 1961. Октябрь. С. 45.
20. Как мы выиграли войну // Пионер. 1962. Май. С. 56.
21. Сквозь пояс астероидов // Костер. 1961. Сентябрь. С. 54–55.
22. Тайны раскрытые и нераскрытые // Пионер. 1963. Марта. С. 21.
23. На планете // Костер. 1961. Октябрь. С. 10.
24. Октябрята в космосе // Пионер. 1961. Сентябрь. С. 20.
25. Летающий остров // Пионер. 1961. Октябрь. С. 54–55.
26. Агрофизический институт // Костер. 1961. Июль. С. 23.
27. Двигатели будущих кораблей // Костер. 1963. Февраль. С. 53.
28. Ученые отвечают отряду «Ракетчиков» // Костер. 1962. Апрель. С. 16.
29. Возвращение // Костер. 1961. Ноябрь. С. 11.
30. Голос из тьмы // Костер. 1961. Апрель. С. 49–51.
31. Моим друзьям-мечтателям, будущим космонавтам // Пионер. 1962. Сентябрь. С. 2.
32. В какие дальние края // Пионер. 1962. Август. С. 20.
33. Чем дышать // Пионер. 1961. Январь. С. 78.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.

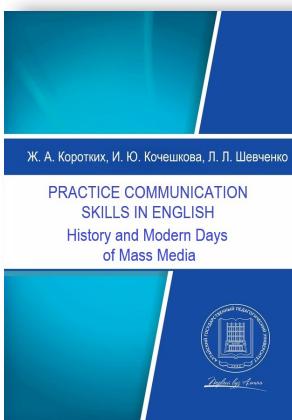
Издано в АлтГПУ



Воронец, М. В. Язык страны пребывания : практикум / М. В. Воронец, А. Н. Джаборов. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

Практикум «Язык страны пребывания» позволяет учащимся получить базовые знания об устройстве таджикского языка, особенностях его лексической и грамматической систем, формирует необходимые для учебного процесса языковые и коммуникативные навыки. Значительное внимание уделяется не заучиванию, а пониманию материала, что позволяет использовать прогностическую функцию в коммуникации, самостоятельно обращать внимание на особенности языка и ориентироваться в контексте.

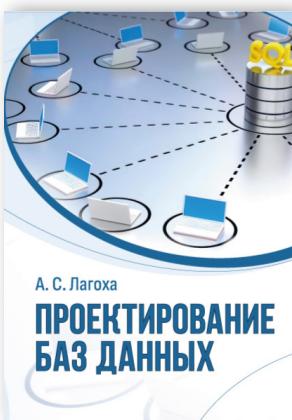
Практикум был разработан для преподавателей и студентов направления 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания». Однако в полной мере соответствует потребностям курсов, реализуемых в рамках направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания», а также может оказаться полезным для всех, кто начинает изучать таджикский язык. Отдельные упражнения могут быть использованы в рамках дисциплин, предполагающих изучение основ компаративной лингвистики.



Коротких, Ж. А. Practice Communication Skills in English. History and Modern Days of Mass Media : учебно-методическое пособие / Ж. А. Коротких, И. Ю. Кочешкова, Л. Л. Шевченко. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

Целью учебно-методического пособия является совершенствование иноязычной коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций студентов, находящихся на продвинутом этапе изучения английского языка. Пособие содержит 6 разделов (История средств массовой информации, Виды средств массовой информации, Роль средств массовой информации в обществе, Новости, Сбор информации, Реклама).

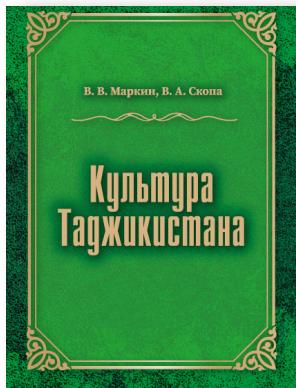
Предназначено для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов заочной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Английский язык» в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи».



Лагоха, А. С. Проектирование баз данных : учебно-методическое пособие / А. С. Лагоха. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 60 с. : ил.

Учебно-методическое пособие содержит материалы курса лабораторных работ по дисциплине «Базы данных», также может быть использовано при изучении дисциплин «Проектирование информационных систем», «Проектный практикум» для решения задач производственной практики и выпускной квалификационной работы. В пособие включены два основных раздела – организационные вопросы изучения цикла проектирования баз данных и методика разработки проекта базы данных.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. Может служить руководством для преподавателей при организации изучения проектирования баз данных.



Маркин, В. В. Культура Таджикистана : учебное пособие /
В. В. Маркин, В. А. Скопа. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 248 с. : ил.

Учебное пособие «Культура Таджикистана» раскрывает все стороны культурной жизни и культурного развития таджикского народа с древнейших времен до настоящего времени.

Данное учебное пособие предназначается для бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов. Оно может быть использовано преподавателями высших учебных заведений, средних школ, а также всеми, кто интересуется историей и культурой таджикского народа.



Марьина, О. В. Преподавание русского языка как иностранного в условиях непрерывного образования : учебно-методическое пособие /
О. В. Марьина, М. А. Винокурова. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 165 с. : ил.

Учебно-методическое пособие «Преподавание русского языка как иностранного в условиях непрерывного образования» представляет комплексное руководство по организации непрерывной подготовки специалистов в области преподавания русского языка (как родного, иностранного и на русском языке) на всех уровнях образования – от общего и профессионального до дополнительного – в контексте Российской Федерации и Республики Таджикистан.

Пособие ориентировано на широкую аудиторию: учащихся психолого-педагогических классов, студентов и магистрантов педагогических направлений – 44.04.01, 44.03.05 и аспирантов, обучающихся по научной специальности 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). Пособие может быть использовано для самообразования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка как иностранного.



Организация управления и экспертизы в начальном образовании : учебно-методическое пособие /
Л. А. Никитина, Л. А. Каирова, А. Ю. Тимошенко [и др.] ; отв. ред. К. С. Лебедева. – Барнаул : АлтГПУ, 2025.

В учебно-методическом пособии рассматриваются ключевые аспекты организации работы педагогов в контексте управления ими образовательным процессом и проведения экспертизы в начальной школе. В пособии содержатся теоретические материалы и практические задания, способствующие углубленному изучению данных процессов; рассматриваются современные подходы к руководству образовательной деятельностью с позиции управления развитием начальной школы.

Пособие предполагает использование при подготовке магистров по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование: управление и экспертиза»), может быть полезно педагогам начальных классов, руководителям и экспертам в сфере начального образования.

Сведения об авторах

Алексенко Майя Александровна – кандидат исторических наук, преподаватель Оренбургского техникума железнодорожного транспорта, научный сотрудник Оренбургского института путей сообщения – филиала ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург, Россия).

Варкентина Татьяна Ивановна – заместитель директора по учебно-методической работе, КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей-интернат» (г. Барнаул, Россия).

Гонохова Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск, Россия).

Гунаев Евгений Александрович – кандидат юридических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Калмыцкий научный центр Российской академии наук» (г. Элиста, Россия).

Домашова Елена Викторовна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск, Россия).

Дудышева Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики, информатики, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

Ермолова Александра Ивановна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры антропологии и этнологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (г. Томск, Россия).

Казарез Артем Павлович – ассистент Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток, Россия). Научный руководитель – Лихарев Дмитрий Витальевич, доктор исторических наук, профессор, профессор Департамента истории и археологии, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток, Россия).

Колмогорова Лилия Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Кошман Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Криворотов Вадим Дмитриевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия). Научный руководитель – Дейч Борис Аркадьевич, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Линевич Любовь Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Малахова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора Оренбургского института путей сообщения – филиала ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения» по науке и инновациям (г. Оренбург, Россия).

Мищенко Екатерина Витальевна – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск, Россия).

Москвитин Юрий Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Барнаул, Россия).

Мукина Ксения Владимировна – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия). Научный руководитель – Давыдова Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Попов Анатолий Николаевич – кандидат педагогических наук, директор Оренбургского института путей сообщения – филиала ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург, Россия).

Смирнова Софья Петровна – аспирант, кафедра теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия). Научный руководитель – Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Солнышкова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой инженерной геодезии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)», (г. Новосибирск, Россия).

Степанова Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования педагогического института, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (г. Саратов, Россия).

Третьяков Сергей Николаевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул Россия). Науч-

ный руководитель – Орлов Дмитрий Сергеевич, доктор исторических наук, профессор, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

Троц Виктория Евгеньевна – независимый исследователь (г. Барнаул, Россия).

Тыщенко Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

Федяева Наталья Дмитриевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и лингводидактики, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск, Россия).

Черных Александра Тимофеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия). Научный руководитель – Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Шилинг Галина Сергеевна – кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой математики, физики, информатики, Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, Россия).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» осуществляет издание научного журнала
«ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки
Периодичность издания: 4 номера в год (март, июнь, сентябрь, декабрь)

Порядок представления материалов к публикации

Электронная версия статьи высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек. Автору рекомендуется единолично публиковаться в журнале один раз в год, второй раз допускается только в соавторстве.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая список источников, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка. Все иллюстрации в статье должны быть черно-белыми.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Список источников приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов [и др.]. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

**Структура статьи должна соответствовать примеру,енному на сайте журнала,
и в обязательном порядке содержать:**

- 1. Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
- 2. Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail). Аспиранты дополнительно указывают сведения о научном руководителе (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы).
- 3. Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «Проблемы...», «К проблеме...» и т. п.
- 4. Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи);

материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.

5. Ключевые слова на русском языке. Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.

6. Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке. Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.

7. Текст статьи. Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):

Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, представлены методы исследования, методика сбора и анализа данных, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.

В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, проанализировать полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.

Не следует перегружать текст цитатами. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.

8. В конце статьи обязательно наличие списка источников, который должен содержать не менее 5 пунктов. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников. Постраничные сноски в статье не допускаются (кроме сведений о грантах или иных источниках финансирования подготовки и публикации статьи). Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Если рецензент не рекомендует статью к публикации, то рукопись отклоняется.

Статьи публикуются бесплатно. Присланные материалы не возвращаются. Корректура авторам не высыпается. Авторские экземпляры не выдаются и не рассыпаются. Полные тексты статей выкладываются в открытом доступе на сайте <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

Решение о приеме к публикации принимается в течение 3 месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Публикация статьи осуществляется в течение не более 6 месяцев после принятия решения о приеме к публикации.

График работы над журналом в 2026 году

Прием статей	Работа рецензентов	Внесение правок в статью автором	Работа переводчиков	Верстка, редактирование	Выход журнала
№ 1					
27.10.2025 – 07.12.2025	08.12.2025 – 21.12.2025	22.12.2025 – 11.01.2026	12.01.2025 – 18.01.2025	19.01.2025 – 22.02.2025	16.03.2026
№ 2					
26.01.2026 – 08.03.2026	09.03.2026 – 22.03.2026	23.03.2026 – 05.04.2026	06.04.2026 – 12.04.2026	13.04.2026 – 24.05.2026	16.06.2026
№ 3					
06.04.2026 – 17.05.2026	18.05.2026 – 31.05.2026	01.06.2026 – 14.06.2026	15.06.2026 – 21.06.2026	22.06.2026 – 13.09.2026	28.09.2026
№ 4					
20.07.2026 – 30.08.2026	31.08.2026 – 13.09.2026	14.09.2026 – 27.09.2026	28.09.2026 – 04.10.2026	05.10.2026 – 08.11.2026	04.12.2026

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного
педагогического университета*

• 2025 • 4 (65) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55,
т. 8(3852)205-847.

Подписано в печать 21.11.2025 г. Дата выхода в свет 05.12.2025 г.
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитуры: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 29.
Отпечатано в ООО «Колибри».
656043, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
тел. 8(3852) 639-557.