

16+

ISSN 2413-4481

ВЕСТНИК

Алтайского
государственного
педагогического
университета

2020

1 (42)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ

ПРОБЛЕМАТИКА

ИННОВАЦИИ

ПОДГОТОВКА К УРОКУ

ТРАДИЦИИ

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА

РЕФЛЕКСИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА

РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

ПЕДАГОГ

ВОСПИТАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК
АЛТАЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

2020

•1 (42)•

Вестник Алтайского государственного педагогического университета

• 2020 • 1 (42) •

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

Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Веряев А.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Визель Т.Г., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Демин М.А., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Колмогорова Л.С., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Крайник В.Л., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Никитина Л.А., доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Труевцева О.Н., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);
Щеглова Т.К., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);
Антилогова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);
Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);
Виерегг Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);
Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);
Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);
Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);
Маъмуров Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);
Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

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);
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);
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). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-62181 от 26 июня 2015 г.
 Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук (редакция от 18.07.2019 г.) по специальностям: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология (исторические науки), 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки).
 Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в Интернете по адресу: <http://elibrary.ru>.
 Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» 80817.
 Цена свободная.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Демина Е.С.
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДО-ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ..... 7
- Лукьянова Н.Н.
ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМИКИ РОДНОГО ГОРОДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 12
- Чуешева Н.А., Сурнина М.В., Кузеванова А.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ..... 16

Теория и методика профессионального образования

- Витун Е.В., Витун В.Г.
ФИТНЕС-АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БАСКЕТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ 21
- Рыжикова Л.В.
СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫМИ ПЛАНАМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 26
- Федорова И.В., Рыбина О.Е.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 31

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогическая психология

- Бокова О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А.
ПОСТРОЕНИЕ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА..... 37
- Ефанова М.И., Трофимова Ю.В.
ДИНАМИКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 43
- Каширский Д.В., Малетина М.А.
СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СКЛОННОСТИ К РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ 49
- Корытова Г.С.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ..... 58
- Холодкова О.Г.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ 65

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отечественная история

- Афанасьев П.А.
ДНЕВНИКИ Е.П. КЛЕВАКИНА КАК ЯВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ ПОРЕФОРМЕННОЙ ЭПОХИ 71

Ерёмин И.А. ЗАБОТА ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА О СОЛДАТСКИХ ДЕТЯХ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ.....	80
Маслова И.В. ТЫЛОВАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ УЧЕНЫХ ЛЕНИНГРАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЭВА- КУАЦИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	85
Скопа В.А. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПЕРЕПИСНЫХ МЕРО- ПРИЯТИЙ В ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОЗЕМЕЛЬ- НОЙ И ВСЕРОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ ПЕРЕПИСИ 1917 ГОДА)	90
Этнология, этнография и антропология	
Аюпов Т.М. ТАТАРО-БАШКИРСКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В СТРАНАХ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ	95
Батянова Е.П. АЛТАЙСКАЯ ЭТНОГРАФИЯ В ПИСЬМАХ	99
Рецензии	112
Издано в АлтГПУ	115
Сведения об авторах.....	117
Информация	118

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.2.01

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-7-11

Е.С. Демина

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

В предлагаемой статье анализируется проблема развития математических способностей детей дошкольного возраста средствами методов психологической активизации мышления. Определяются условия, специфика использования методов психологической активизации мышления в процессе формирования математических представлений и понятий у детей 4–7-летнего возраста в практике ДОО (дошкольной образовательной организации), описывается методика и результаты исследования данного процесса.

Ключевые слова: методы психологической активизации мышления, синектика, метод мозгового штурма, метод контрольных вопросов, математические способности, умственные способности.

E.S. Demina

OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING MATHEMATICAL ABILITIES PRESCHOOL CHILDREN BY PSYCHOLOGICAL METHODS INTENSIFY THINKING

This article analyzes the problem of the development of mathematical abilities of preschool children by the methods of psychological activation of thinking. The conditions, the specifics of using the methods of psychological activation of thinking in the process of forming mathematical representations and concepts in children of 4-7 years of age in the practice of DОО (preschool educational organization) are determined, the methodology and results of the study of this process are described.

Key words: methods of psychological activation of thinking, synectics, brainstorming method, control questions method, mathematical abilities, mental abilities.

Ученые утверждают, что для активизации процесса умственного развития детей часто требуются лишь соответствующие условия, способствующие овладению научными методами изучения окружающего мира, познанию нового (Л.А. Венгер [1], П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиева [2], Л.Н. Галкина [3], А.Ф. Говоркова [4], Е.С. Демина [5], А.М. Страунинг [6] и др).

Проблема развития мышления детей дошкольного возраста связана с поиском эффективных средств, позволяющих ускорить данный процесс. Такими средствами, по мнению ученых, являются моделирование, методы использования проблемных ситуаций и задач, наглядно-схематические средства, методы психологической активизации мышления. Вместе с тем в системе дошкольного

образования, как показало исследование, методы психологической активизации мышления используются крайне редко. Это обусловлено тем, что в дидактической литературе очень слабо освещены возможные направления реализации этих методов в системе дошкольного образования, до конца не исследована специфика организации процесса умственного развития дошкольника вышеобозначенными средствами.

В этой связи возникает противоречие между целесообразностью и возможностью использования методов психологической активизации мышления в процессе обучения детей дошкольного возраста из-за недостаточной изученности возможностей и специфики организации такой работы в практике дошкольного образования.

Таким образом, актуальной становится проблема изучения возможностей и особенностей использования методов психологической активизации мышления в процессе обучения и развития детей дошкольного возраста.

Целью нашего исследования стало изучение возрастных возможностей усвоения математических знаний детьми, формируемых средствами методов психологической активизации мышления, выявление особенностей использования данных методов в процессе развития математических способностей детей дошкольного возраста.

Изучение возможностей использования методов психологической активизации мышления в качестве средств развития математических способностей детей дошкольного возраста составило новизну нашего исследования.

Для реализации обозначенной цели, на базе дошкольных учреждений г. Барнаула было организовано и проведено педагогическое исследование в форме педагогического последовательного эксперимента. В нем приняли участие 50 детей в возрасте 4-5 лет, 75 детей в возрасте 5-6 лет и 75 детей в возрасте 6-7 лет. Таким образом, мы изучали возрастные возможности формирования математических понятий средствами методов психологической активизации мышления.

Экспериментальное исследование было организовано в три этапа. На каждом этапе внедрялся один из методов психологической активизации мышления. Перед этим анализировались программы формирования математических представлений детей по отдельным возрастным группам, определялось, при формировании каких математических тем и понятий может быть использован тот или иной метод, разрабатывался необходимый дидактический материал для каждой отдельной возрастной группы по реализации предлагаемых методов в практике ДОО.

На первом этапе велась работа по внедрению метода «Синектика». В переводе с греческого слово «синектика» – это «объединение разнородных элементов». Автором данного метода считается Уильям Дж. Гордон (США), предложивший метод в 50-е годы.

Данный метод предполагает использование различного вида аналогий: прямую аналогию, фантастическую аналогию, символическую аналогию и личную аналогию – эмпатию [7]. Аналогия – это соответствие между объектами (явлениями) в каких-либо свойствах. При организации процесса развития математических способностей мы использовали прямую аналогию. При прямой аналогии объект сравнивается с более или менее

аналогичным объектом из другой области; обозначается сходство двух предметов в каких-то свойствах или отношениях.

При формировании математических понятий мы использовали прямые аналогии по свойствам, компонентную аналогию, функциональную аналогию, аналогию по ситуации.

При аналогии по свойствам дети учились замечать и выделять характерные и нехарактерные свойства в математических понятиях, обобщать их и на этой основе распределять на классы. Например, шар, мяч, глобус, бусина.

При аналогии компонентной дети учились анализировать понятия, выделять общие составляющие, делать на этой основе соответствующие обобщения. Например, треугольник, квадрат, трапеция – геометрические фигуры, имеющие одни и те же составляющие – точки, отрезки, углы.

При аналогии функциональной дети соотносили предметы, имеющие одни и те же функции. Например, линейка, весы, градусник – приборы для измерения величин.

При аналогии по ситуации дети анализировали разные виды арифметических и логических задач.

Работа с детьми проводилась в виде игр и игровых упражнений, целью которых являлось формирование умений видеть в предметах, процессах, явлениях, отношениях, понятиях общее и различное. Исследование показало, что дети с 4-5 лет способны устанавливать аналогии в величинах, геометрических фигурах и формах окружающих предметов.

В игре «Найди похожие предметы по величине» дети продемонстрировали способности видеть похожие предметы по длине, ширине, высоте, толщине. Подобные игры позволяют закреплять у детей представление о величине, анализировать предметы по величине, замечать сходства и различия в величинах предметов (70 % выполнили задание самостоятельно, 30 % – с помощью взрослого).

В этой же возрастной группе проводились игры на аналогии по теме «Геометрические фигуры». Более 80 % детей справились с заданиями на нахождение похожих предметов по форме. Предложенные игры способствовали усвоению представлений о геометрических фигурах как эталонах формы, формированию умения замечать сходства и различия в формах окружающих предметов.

С аналогиями, которые использовались при формировании у детей представлений о пространстве, справились 60 % детей 4-5 лет. Так, например, в игре «Найди картинки, которые похожи по расположению на них предметов» дети учились видеть сходства в пространственном

расположении предметов, анализировать пространство, выделять основные и промежуточные пространственные направления.

Дети 5-6 лет достаточно хорошо справлялись с играми и упражнениями на разложение карточек по аналогичным способам измерения предметов, что позволяет развивать у них представление о величине и измерительной деятельности, о свойствах величин (сравнимость, измеримость).

В игре «Найди пару» закреплялись представления о разного вида математических понятиях и их составляющих. Педагог называл слово, а ребенок любую ассоциацию. Например, геометрическая фигура – треугольник, время – день, квадрат – угол, ночь – темно, шесть – елок, число – 7, задача – вопрос, свойство – цвет, форма – круглая, больше – на пять, деревья – березы, длина – стола и т. п.

При закреплении представлений о геометрических фигурах, формах, пространстве, величине проводилась игра «Узнай предмет по описанию». Описывали предмет как педагог, так и дети, однако обязательным условием являлось сравнение описываемого предмета с геометрическими фигурами, величинами. Например, «У этого предмета углы как у квадрата, стороны, как у разностороннего прямоугольника, он выше стула, но ниже окна». Дети 5-6 лет продемонстрировали способность не только выполнять наиболее сложные задания, но и работать большей частью самостоятельно. Из общего количества детей принявших участие в исследовании 90 % успешно справились с заданием.

Исследование показало, что дети 6-7 лет способны осваивать уже наиболее сложные математические аналогии. Из общего числа детей, принявших участие в исследовании, высокие результаты зафиксированы у 70 % дошкольников, средние результаты у 30 % детей. Так, например, они могут замечать аналогии в числах, способах решения арифметических действий, задач. Такие упражнения не только развивают мышление, но и способствуют формированию математических понятий. Например, на занятиях по математике в подготовительной группе могут быть использованы следующие упражнения: «Например, на занятиях по математике в подготовительной группе могут быть использованы следующие упражнения: «Найди задачи, которые решаются аналогичными (одинаковыми, похожими) способами», «Разложи карточки по аналогичным способам решения арифметических действий», «Найди похожие числа», «Найди похожие действия».

Таким образом, исследование показало, что метод «Синектика» эффективен при формирова-

нии математических представлений и понятий, так как обеспечивает не только активизацию мыслительных способностей, но и способствует процессу усвоения и закрепления математических знаний.

На втором этапе исследования был апробирован метод «Учебный мозговой штурм». Метод мозгового штурма (мозговой атаки) относят к методам коллективной выработки идей. Этому методу характерно то, что решение задачи, познание нового приходит часто внезапно, а не в результате длительного процесса мыслительной деятельности [7]. Классический мозговой штурм базируется на двух видах проведения мозговой атаки: прямая мозговая атака, обратная мозговая атака.

Прямой мозговой штурм предполагает поиск исключительно положительных факторов, направленных на решение проблемы. Обратный мозговой штурм направлен на выявление максимального числа недостатков и поиска максимально возможного количества путей по устранению найденных недостатков.

На занятиях по математике с детьми 5-7 лет мы использовали метод мозгового штурма при решении задачи на преобразование геометрической фигуры. При этом мы предъявляли к детям следующие требования (правила выполнения задания).

1. Каждый ребенок должен предложить свой вариант выполнения задания.
2. Каждый из предложенных вариантов анализируется, вначале обязательно отмечаются его положительные стороны, затем отрицательные.
3. Дети самостоятельно выбирают наиболее приемлемый вариант выполнения задания, при этом обсуждается, как можно избежать отрицательных моментов при выполнении задания.
4. Ни один из предложенных вариантов ответа не критикуется, каждый ребенок поощряется за нахождение своего подхода к решению задачи.

Детям предлагались следующие задания: «Нужно из любой плоскостной геометрической фигуры построить треугольную призму. Как это сделать проще? Варианты детей: «Вырезать четыре треугольника и склеить их», «Квадрат разделить на четыре треугольника, вырезать их и склеить», «Круг разделить на четыре равные части прямыми линиями, образовавшиеся точки соединить, получится квадрат. Квадрат разделить на четыре треугольника и разрезать, потом склеить», «Ромб разделить на четыре треугольника и склеить их», «Прямоугольник разделить на четыре треугольника и склеить их».

Таким образом, мы видим, что дети смогли выделить характерное для треугольной призмы свой-

ство – наличие четырех треугольных граней. Кроме того, все дети выделили, что основанием фигуры является треугольник, это было видно из их практических действий по составлению фигуры.

Также все дети руководствовались задачей – нахождение своего собственного способа решения задачи, именно поэтому они предлагали построение треугольной призмы из разных геометрических фигур, хотя замечали, что предложенный способ не совсем удобен. Так, например, ребенок, предложивший построить треугольную призму из круга, сам отметил, что из квадрата это сделать удобнее, но такой вариант уже предложен.

Но при этом следует отметить, что разницу в вариантах дети видели лишь в разнообразии использования геометрических фигур. Так, дети, которые должны были ответить позже, ссылались на то, что они не знают других фигур, или на то, что все фигуры удобные уже предложили. Так, например, один ребенок сказал: «Можно попробовать из шестиугольника, но я точно не знаю, как это сделать».

Заметим также, что все дети предлагали фигуру разрезать на части. На вопрос педагога, а может быть, попробовать не резать фигуру или хотя бы какую-то ее часть? Дети сразу же увеличили количество предлагаемых вариантов выполнения задания. Теперь среди ответов были такие: «Можно отрезать один треугольник, а остальные согнуть», «Можно отрезать два треугольника, а остальные согнуть», «Можно согнуть все треугольники и не разрезать». Опять дети делали акцент на поиске разных вариантов выполнения задания, но при этом не пытались найти наиболее удобный. Однако мы считаем, что поиск разных вариантов решения задачи имеет столь же важное значение для развития умственных и математических способностей детей.

С целью обучения поиску эффективных способов решения задачи мы предложили детям обсудить каждый из предложенных способов, отметить их наиболее сильные и слабые стороны. Учитывая, что у детей в большей степени развито наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, после обсуждения каждый способ демонстрировался, чтобы дети еще раз убедились в его возможности и эффективности. В результате дети выделили наиболее эффективный способ (деление квадрата на четыре треугольника, сгибание их, вырезание одного для основы и приклеивание к нему трех других). Также дети отметили те способы, которые оказались менее эффективными, но возможными.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что метод мозгового штурма, безусловно, способствует развитию как мыслительных, так и

математических способностей ребенка, однако у него есть существенный недостаток. Для реализации этого метода, особенно на первых этапах обучения, требуется много времени. Вместе с тем, как показали исследования, по мере обучения посредством данного метода активность детей возрастает, уменьшается количество допускаемых ошибок, время на проведение занятия сокращается.

Исследование также показало, что данный метод в большей степени доступен для детей 5-7 лет. Причем дети 6-7 лет с ним справляются наиболее успешно, им требуется меньше времени на поиск и обсуждение вариантов выполнения заданий. Однако мы предполагаем, что если метод вводить со старшей группы, то в подготовительной группе результаты будут еще выше.

В математике использование метода мозгового штурма можно связать со способами решения новых логических задач, поиском способов решения проблемных задач с математическим содержанием, с упражнениями на классификацию, с конструированием геометрических фигур и различных по форме предметов, с поиском наиболее удобных вариантов изображения плана местности и т. п.

На третьем этапе исследования мы апробировали «Метод контрольных вопросов» [7]. С этой целью нами были разработаны списки вопросов по разным математическим темам с учетом возраста детей и в соответствии с учебными задачами. Списки вопросов представлялись детям на занятиях по математике для анализа геометрических фигур и величин. Так, например, по теме «Геометрические фигуры» для детей 4-5 лет был использован следующий список вопросов при анализе изучаемых фигур.

1. Как называется геометрическая фигура?
2. Из каких частей она состоит?
3. Какими свойствами она обладает?
4. Какие свойства в фигуре можно изменить, почему?
5. Какие свойства в фигуре нельзя менять, почему?

Список вопросов для детей старшей (подготовительной) группы по этой же теме.

1. Как называется геометрическая фигура?
2. Из каких частей она состоит?
3. К каким математическим понятиям относится?
4. Что можно изменить в фигуре и почему?
5. Что нельзя изменить в фигуре и почему?
6. Что можно увеличить в фигуре?
7. Что можно уменьшить в фигуре?
8. Из каких других геометрических фигур и каким образом можно получить эту фигуру?
9. В какие другие фигуры может быть преобразована?

Приведем примеры списков вопросов для детей подготовительной группы по теме «Величина». Первый список вопросов представлен с целью закрепления представлений у детей о длине.

1. Что такое длина?
2. Какие предметы имеют длину?
3. В каком направлении измеряется длина?
4. В каких единицах измеряется длина?
5. Какими приборами для измерения можно измерить длину предмета?
6. Можно ли изменить длину предмета?
7. С какими другими величинами можно сравнивать длину, почему?
8. С какими величинами нельзя сравнивать длину, почему?
9. К каким математическим понятиям относится длина?

Следующий список вопросов представлялся детям с целью закрепления и расширения представлений о величине.

1. Что такое величина?
2. Какие другие понятия входят в понятие «величина»?
3. К каким другим понятиям относится понятие «величина»?
4. Какими свойствами обладают величины?
5. При помощи каких единиц измеряются величины?
6. При помощи каких приборов измерения можно измерять величины?
7. Какие величины можно сравнивать между собой?
8. Какие величины можно складывать, почему?

Списки вопросов мы предлагаем использовать при анализе разного вида математических понятий. В общей совокупности они представляют план анализа математического понятия, позволяют сконцентрировать внимание детей на наиболее значимых для конкретного понятия свойствах, отношениях, деталях.

Списки вопросов делают педагогический процесс наиболее организованным, позволяют избежать лишних, ненужных, необязательных вариантов вопросов, которые отвлекают детей от сущности рассматриваемого понятия.

При систематическом использовании разных списков вопросов дети овладевают умениями анализировать разные математические понятия, обращать внимание на специфические для этого понятия признаки, свойства, закономерности. Наличие списков вопросов по анализу разных математических тем позволит разгрузить педагогов при их подготовке к занятиям. Проведенное нами исследование показало, что методы психологической активизации мышления могут быть использованы в качестве дидактических средств в процессе формирования математических знаний у детей дошкольного возраста. Эти средства не только доступны и эффективны, но и интересны детям. Они позволяют не только формировать и закреплять математические представления и понятия, но и развивать способности к анализу, синтезу, обобщению математических понятий, поиску общего и различного, к обобщению и конкретизации, а следовательно, способствуют развитию математических способностей ребенка, активизируют его познавательную деятельность.

Мы считаем, что вводить методы психологической активизации мышления необходимо постепенно и последовательно. Работа с использованием методов должна быть систематической и разнообразной. Эффективность методов будет повышаться при систематичности использования методов; использовании метода при формировании разных математических понятий; постепенном усложнении дидактических игр и упражнений, разработанных на основе того или иного метода; вариативности упражнений и игр с использованием различных методов психологической активизации мышления.

Библиографический список

1. Венгер Л. А. Психология готовности детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. С. 165–191.
2. Гальперин П. Я., Георгиева Л. С. Формирование начальных математических понятий // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: хрестоматия: в 6 ч. М.; СПб, 1994. Ч. 3.
3. Галкина Л. Н. Развитие математических способностей у детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 32–37.
4. Говоркова А. Ф. Инвариантность понятийного и допонятийного обобщения // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. С. 121–138.
5. Демина Е. С. Роль наглядно-схематических средств в развитии общих умственных и математических способностей детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 12–13.
6. Страунинг А. М. Методы активизации мышления дошкольников. Обнинск, 2000. 250 с.
7. Демина Е. С. Условия повышения уровня запоминания детьми дошкольного возраста содержания арифметических задач в ходе их решения // Инновации в дошкольном и начальном образовании. Барнаул, 2015. С. 152–156.

УДК 37.017.4

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-12-15

Н.Н. Лукьянова

ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМИКИ РОДНОГО ГОРОДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается необходимость изучения местной топонимики как основы формирования гражданской идентичности младших школьников. В статье приводятся конкретные примеры работы с местной топонимикой во внеурочной деятельности младшего школьника, способствующие достижению личностных результатов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, личностные универсальные учебные действия, младший школьник, внеурочная деятельность.

N.N. Lukyanova

THE STUDY OF THE HOMETOWN'S TOPONYMY AS A MEANS OF FORMING THE CIVIC IDENTITY OF YOUNGER STUDENTS

The article considers the need to study local toponymy as a basis for the formation of younger students' civil identity. The article provides specific examples of working with local toponymy in extracurricular activities of younger students, contributing to the achievement of personal results.

Key words: civic identity, the Federal state standard of primary general education, personal universal educational actions, junior pupil, after-hour activities.

В современном быстро меняющемся мире как никогда становится актуальной проблема формирования гражданской идентичности подрастающего поколения. В планируемых результатах освоения учебных предметов и в программе организации внеурочной деятельности младшего школьника, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, предполагается формирование основ гражданской идентичности личности в виде осознания своего «Я» как «гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю», в виде осознания «ответственности человека за общее благополучие», осознания «своей этнической принадлежности» [1, с. 15].

Слово «идентичный» в переводе с латинского обозначает «тождественный, одинаковый» [2, с. 223]. Идентичность – понятие, определяющее «тождество «я» (сознания, разума), сознавание личностью единства своего сознания в разное время и в разных местах» [3, с. 160]. Идентичность базируется на существовании памяти и способности индивида соотнести себя с окружающим миром. Гражданская идентичность это самоопределение личности как

гражданина страны, в которой он живет. Гражданская идентичность представляется доминантой по отношению к другим идентичностям. Образование является основным средством формирования гражданской идентичности. А.Г. Санина считает, что именно гражданское образование является центральным инструментом формирования гражданской идентичности [4].

Гражданская идентичность определяется разработчиками Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования через осознание субъектом «своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [5]: «Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру» [5, с. 37]. В структуре гражданской идентичности выделяются компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный, деятельностный.

Понятие «идентификация» входит в группу личностных результатов обучающихся, педагогу важно не упустить момент самоидентификации личности ребенка. В такой работе наиболее значимым

является чувствительный период обучения школьника – обучение в начальной школе. Личностные результаты обучения младшего школьника можно формировать как за счет реализации программ отдельных учебных предметов, так и за счет реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [6, с. 4]. Личностные вместе с метапредметными результатами входят в группу результатов обучения, которая формируется в основе работы над универсальными учебными действиями. (Формирование коммуникативных универсальных учебных действий было рассмотрено нами в другой статье [7].)

В контексте формирования у младших школьников идентичности гражданина России образовательное учреждение должно создавать условия для реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, обеспечивая их приобщение к ценностям семьи, к своей этнической, конфессиональной, социальной группе, к общечеловеческим ценностям, должно направлять «образовательный процесс на воспитание ребенка в духе любви к Родине и уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны...» [6, с. 7].

Данную задачу формирования гражданской идентичности школьника возможно осуществить посредством разработки и реализации на уроках русского языка и окружающего мира, а также во внеурочной деятельности, на занятиях по местной топонимике. В последнее десятилетие интерес к лингвистическому краеведению нашел отражение в ряде научно-методических разработок (Р.М. Хайрулина [8], Т.А. Кадало [9], Г.Г. Богачева [10] и др.).

Исследование топонимики малой родины является значимым средством формирования гражданской идентичности младших школьников, а именно средством формирования когнитивного, ценностно-смыслового и эмоционального компонентов.

Прошлое страны состоит из прошлого ее малых городов и сел. Изучение истории малой родины – это важный элемент обучения и воспитания подрастающего поколения. Такое изучение позволяет проследить историческую преемственность поколений, способствует сохранению, распространению и развитию национальной культуры, воспитанию бережного отношения к историческому и лингвокультурному наследию родного края; воспитанию патриотов России, граждан, обладающих знаниями о стране и проявляющих национальную и религиозную терпимость.

Начать топонимическое исследование родных мест лучше с изучения известных названий переулков, площадей, окрестностей города/села, улиц своего

микрорайона, а также ручьев и рек, озер и прудов, оврагов и лесов, которые имеются в родной местности.

Со студентами – бакалаврами и магистрами – мы разрабатываем программы по изучению младшими школьниками местной топонимики во внеурочной деятельности [11].

Рассмотрим в качестве примера одно из магистерских исследований. Так, при проведении работы по формированию гражданской идентичности для выявления базового уровня топонимических знаний (когнитивного компонента) среди учащихся 4-го класса были использованы такие методы, как групповая дискуссия и тестирование. Всего в эксперименте участвовало 18 человек. Первым был вопрос к младшим школьникам о том, знают ли они, что такое топонимы. Данный вопрос вызывал у детей затруднение. В классе никто не знал о том, что это такое. Дети предлагали такие ответы, как «топонимы – это что-то из космоса», «топонимы – это названия животных». То есть ответы учеников были далеки от правильного значения слова, так как они его никогда ранее не слышали. После беседы о значении слова «топоним» и о важности изучения малой родины были проверены знания о родном поселке (поселке Южный, пригороде города Барнаула).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети недостаточно знакомы с историей своего поселка, они имеют пробелы в знаниях.

На вопрос: «Поселок, в котором ты живешь, имеет название: а) Южный, б) Индустриальный, в) Барнаул» – все дети, за исключением двух учеников, ответили верно: они проживают в поселке Южный (неправильный ответ – Барнаул).

Вопрос: «Поселок, в котором ты проживаешь, является центром района: а) Железнодорожный, б) Ленинский, в) Центральный» вызвал уже больше затруднений, это показало количество неправильных ответов, но все же более половины учащихся ответили правильно. (Неверных было 6 ответов.)

Третий вопрос: «Название твоего поселка связано с: а) фамилией основателя, б) географическим положением, в) прозвищем первопоселенца» – также вызвал затруднения, верно ответили только 6 опрошенных.

Вопрос, связанный с названием улицы, оказался самым легким, все дети дали правильный ответ. Но объяснить, почему она так называется, смогли только 2 человека (улицы Мусоргского и Чайковского названы в честь известных композиторов). 6 опрошенных дали неверные ответы. 10 опрошенных оставили поле для ответов пустым.

На следующие вопросы: «Какие еще улицы в твоем поселке тебе известны? Знаешь ли ты, почему они так называются?» – дети давали ответы, но не

называли больше одной или двух улиц, кроме тех, на которых они проживают. Ответить на вопрос: «Почему они имеют такое название?» – детям также было сложно, правильных ответов было только 4, без ответа этот вопрос оставили 11 человек.

После констатирующего эксперимента магистрантом была проведена серия внеклассных занятий, имеющих целью способствовать формированию когнитивного, ценностно-смыслового и эмоционального компонентов гражданской идентичности, а именно воспитанию чувства патриотизма и любви к малой родине. (С.Г. Чухин утверждает, что в современном постмодернистском обществе происходит отрыв личности от гражданства, «так как основные права человека принадлежат личности независимо от ее национального гражданства» [12], однако мы вслед за разработчиками ФГОС НОО придерживаемся позиции, что основным составляющим элементом формирования гражданской идентичности является формирование чувства патриотизма [5, с. 30–37].)

Итак, представим темы некоторых занятий формирующего эксперимента.

Занятие 1. Тема: «Что такое топонимика?». Цель: создать условия для знакомства с понятиями «топонимика» и «топоним».

Занятие 2. Тема: «Алтай – моя Родина». Второе занятие было проведено также в форме классного часа, в ходе которого дети отправились в «путешествие» по Алтайскому краю. Здесь дети познакомились с особенностями географического положения края, выяснили, какой у него ландшафт и какие регионы России граничат с Алтайским краем. Также учащиеся познакомились с символикой края и узнали, что означают изображения на флаге и гербе, поговорили о природных ископаемых, о природе и об основных занятиях населения. И одним из главных этапов занятия было знакомство с известными людьми, которые проживали в регионе.

Занятие 5. Тема: «Прогулки по Барнаулу: легенды и история». Цель: познакомить с историей города Барнаула и его легендами. Во время занятия дети узнали о том, как возник город Барнаул, познакомились с местными преданиями и легендами (легенда о «голубой даме»).

Занятие 6. Виртуальная экскурсия «Наш поселок». Цель: познакомить учащихся с культурными объектами поселка Южный.

Занятие 7. Тема: «Топонимы поселка Южный». Цель: собрать все известные местные топонимы. (Работа в группах.)

Занятие 8–10. Итоговое исследовательское занятие по теме «Топонимы поселка Южный» (урок-экскурсия). Цель: создать условия для выявления видов названий географических объектов.

Таким образом, рассмотренная работа, реализуемая во внеурочной деятельности, имеет целью формирование гражданской идентичности и привитие интереса к истории и культуре Алтайского края путем выполнения исследовательских заданий. В ходе выполнения таких заданий ученики узнают происхождение названий родного края, района, города, получают сведения по истории этих мест, учатся быть внимательными к слову и понимают, что каждое топонимическое наименование не случайно, оно имеет свою историю, порой уходящую в глубокую старину.

После внедрения программы формирующего эксперимента был проведен контрольный этап исследования, результаты которого показали, что уровень сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности у младших школьников повысился: общий показатель гражданской идентичности увеличился до 81 %.

Итак, топонимическая система отражается в сознании жителей Алтайского края и закрепляется в региональной языковой картине мира, которая в последние десятилетия становится предметом специальных исследований и которая может стать средством формирования гражданской идентичности учащихся младших классов, а значит, одним из средств достижения личностных результатов.

Государственными приоритетами в области образования являются единство федерального и регионального образовательного пространства, защита и развитие национальных культур и литератур, культурных традиций в условиях многонационального государства. Данные ориентиры позволяют воспитать гражданина страны, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, обладающего высокой политической и демократической культурой, признающего общечеловеческие ценности, уважающего людей других национальностей, приобщенного к культуре предков.

Библиографический список

1. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 120 с.
2. Современный словарь иностранных слов: ок. 20 000 слов. СПб: Дуэт, 1994. 752 с.

3. Социальная философия: словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. М.: Академический проект, 2006. 624 с.
4. Санина А. Г. Наука, образование и бизнес как агенты формирования гражданской идентичности // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. Т. 84, № 5. С. 7–13.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2010. 204 с.
7. Лукьянова Н. Н., Федорова И. В. Организация работы с текстом в процессе формирования метапредметных результатов // Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23226489> (дата обращения: 03.09.2019).
8. Хайрулина В. М. Лингвистическое краеведение на уроках русского языка. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=6077> (дата обращения: 03.09.2019).
9. Кадало Т. А. Региональный лексический компонент на уроках русского языка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/regionalnyy-leksicheskiy-komponent-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 03.09.2019).
10. Богачева Г. Г. Пути формирования гражданской, этнической и социальной идентичности учащихся средствами лингвокраеведения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. 309 с.
11. Белькова Е. Ю. Языковой анализ топонимов села Ларичиха // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, магистрантов, студентов, с междунар. участием, Барнаул, 7 апреля 2011. Барнаул: АлтГПА, 2011. С. 218-219.
12. Чухин С. Г. Гражданская идентичность как приоритет современного гражданского образования // Человек и общество в нестабильном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Г. И. Тюменцева. Омск: Омская юридическая академия, 2015. С. 178–188.

УДК 376+159.983

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-16-20

Н.А. Чушева, М.В. Сурнина А.А. Кузеванова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В статье представлен материал, раскрывающий теоретико-методологические основы и модель психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития. При разработке модели учитывался реабилитационный потенциал семьи, обосновывалось содержание выделенных этапов, определялись задачи и результат реализации.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями развития, семья ребенка с нарушениями развития, психолого-педагогическое сопровождение семьи.

N.A. Chuesheva, M.V. Surnina, A.A. Kuzevanova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY WITH A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article presents material that reveals the theoretical and methodological foundations and the model of psychological and pedagogical support of a family raising a child with developmental disabilities. When developing the model, the rehabilitation potential of the family was taken into account and, in connection with this, the content of the selected stages was justified, tasks and the result of implementation were determined.

Key words: child with developmental disabilities, family of a child with developmental disabilities, psychological and pedagogical support of the family.

В связи с изменениями в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуализировалось ряд проблем, одна из которых связана с оказанием психолого-педагогической помощи семьям детей с нарушениями развития. В современном мире семья выступает важнейшим и первостепенным институтом воспитания, в котором ребенок получает первый опыт общения и взаимодействия с окружающими, учится преодолевать возникающие препятствия на своем пути. В семье закладываются основы личности ребенка, правила поведения в социуме, формируются его первые представления об окружающем мире. Вместе с тем, как отмечает Т.М. Кожанова, именно семья является основным носителем культурных образцов, именно там ребенок обучается социальным ролям, получает основы образования [1]. Таким образом, семья выступает системообразующим фактором и источником социализации ребенка, вне зависимости от уровня и варианта его развития.

При организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательном

пространстве специалисты зачастую не используют в полном объеме реабилитационный потенциал семьи. Во многом это связано с отсутствием знаний об особенностях личности членов семьи, непосредственно принимающих участие в воспитании ребенка, и степени их психологической травмированности в связи с рождением проблемного ребенка. При этом, как было замечено, успешная социализация ребенка возможна только при участии родителей. Кроме того, отталкиваясь от базисного для теории сопровождения положения о том, что носителем проблемы развития субъекта выступает не только сам ребенок, но и лица из ближайшего окружения, в том числе и родители, возрастает актуальность рассматриваемой проблемы.

Становится очевидной необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, а также определение направлений деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения при организации помощи семьям.

Вопросы помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития, являются предметом исследования ряда авторов: И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, А.Г. Москвиной, В.В. Ткачевой и др.

Одним из первых исследований в данной области, предметом которого явилась семья умственно отсталого ребенка, было исследование отечественного ученого Р.Ф. Майрамян. В тот период рождение в семье ребенка, имеющего нарушения в развитии, рассматривалось как психотравмирующий фактор, который затрагивал значимые для личности матери ценности [2].

Идея рассмотрения семьи как целостного социального организма, развивающегося по единым с другими семьями законам и обладающего реабилитационным потенциалом, представлена в работах С.Д. Забрамной, Э.И. Леонгард, И.В. Левченко, Н.В. Мазуровой, Г.А. Мишиной, В.В. Ткачевой и др. [3–10].

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями в развитии выступают следующие положения:

- культурно-историческая теория (Л.С. Выготский);
- теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- теория отношений (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев и др.);
- положение о необходимости создания специально-организованной коррекционно-развивающей среды (В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова и др.);
- положение, рассматривающее психическую травмированность родителей в связи с рождением ребенка с нарушениями в развитии как фактор негативного влияния на дальнейшее развитие ребенка (Е.М. Мастюкова, И.Ю. Левченко, В.А. Вишневецкий и др.).

Согласно концептуальной идее о психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ, сопровождение его семьи должно носить системный, междисциплинарный характер. Под системностью в данном случае мы понимаем оказание всесторонней помощи семье, включающей в себя не только консультирование родителей по отдельным вопросам воспитания, проведение психокоррекционной работы, но и непосредственное их включение как субъектов психолого-педагогического сопровождения в целостную систему помощи ребенку. Междисциплинарный подход определяет круг специалистов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении семьи.

В структурном отношении семьи не похожи друг на друга, они различаются составом, моделью семейных взаимодействий, этнической, расовой, религиозной принадлежностью, социально-экономическим и образовательным статусом, особенностями верований, убеждений, ценностных ориентиров. Наличие в семье ребенка с нарушениями в развитии рассматривается лишь как одна из особенностей структуры семьи [11].

В рамках своих исследований В.В. Ткачева [4, 5] выделяет следующие психологические типы родителей как варианты акцентуаций, возникших вследствие психотравмирующей ситуации: авторитарный, невротичный, психосоматичный. Остановимся подробнее на описании каждого из них.

Родитель *авторитарного типа* руководствуется своими собственными убеждениями, не принимая во внимание мнения родственников или специалистов, что не дает возможности адекватно воспринимать перспективы развития ребенка.

Данная категория включает в себя две группы родителей. Первая может отказаться от ребенка, узнав о его отклонениях в развитии. Вторая группа родителей нацелена на преодоление проблем ребенка, они преследуют цель его оздоровления, обучения и социализации. Вместе с тем у родителей этого психологического типа имеются и отрицательные свойства, к которым относят: противопоставление себя окружающим, которые не принимают ребенка, неумение контролировать свое эмоциональное состояние, использование жестких форм взаимодействия с ребенком (безучастность, безразличность, отстраненность) и наказаний (вплоть до избиения). При такой форме взаимодействия у ребенка с ограниченными возможностями здоровья могут возникать тики и энурез, формироваться заниженная самооценка и др.

Следующий психологический тип родителей – *невротичный*. Родители, относящиеся к этой группе, отличаются пассивным отношением к нарушениям в развитии своего ребенка, они не стремятся к преодолению возникающих проблем, склонны обосновывать свою безынициативность по отношению к ребенку и его развитию отсутствием прямых указаний со стороны окружающих. Такая родительская позиция будет способствовать возникновению вторичных нарушений у ребенка, которых могло и не быть при своевременно начатой, систематической совместной работе родителей и специалиста. Некоторые родители данной группы пытаются изолировать своего ребенка от всех возникающих трудностей, даже тех, которые возможно преодолеть ребенку самостоятельно. В

процессе воспитания такие родители испытывают ряд трудностей, обусловленных, во-первых, отсутствием желания соприкоснуться с проблемами ребенка, во-вторых, слабостью характера во время воспитательных мероприятий. Для личности невротичного родителя характерны истерические, тревожно-мнительные и депрессивные черты, проявляющиеся в тревожном фоне настроения, отказе принятия проблем ребенка, эмоциональном бессилии, истериках, депрессиях, снижении социального статуса.

Самой многочисленной группой родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выступают родители *психосоматического психологического типа*. Для их личности характерны как черты авторитарных, так и невротичных родителей. Канал реагирования на проблему у родителей данной группы переведен во внутренний план переживаний, в то время как у первых двух групп – во внешний. Данный факт способствует возникновению нарушений в психосоматической сфере. Родители этой категории работают со своими детьми, прилагая колоссальные усилия, при этом изнуряя себя. Психосоматичные родители, как и невротичные, склонны к гиперопеке. При этом, как и авторитарные родители, находятся в поиске квалифицированных специалистов, профессионалов для работы с их детьми. Некоторые родители психосоматического типа активно включаются в процесс развития ребенка, получают образование и становятся специалистами в соответствии с имеющимися у ребенка проблемами.

На социализацию ребенка оказывает влияние и характер детско-родительских отношений. В большинстве случаев в семьях доминирует неадекватный стиль воспитания, часть семей даже не признают факт нарушенного развития своего ребенка. Последнее состояние приводит к возникновению чувства вины, ущербности, к появлению страха за будущее ребенка. Зачастую родители испытывают чувство горечи и разочарования, стыда. При этом многие родители возлагают особые надежды на специалистов образовательной организации. К сожалению, несмотря на некоторую готовность таких родителей к взаимодействию, большинство из них не проявляют нужного уровня активности в процессе сопровождения ребенка.

Учет перечисленных особенностей внутрисемейных условий будет способствовать эффективному, благоприятному и продуктивному сотрудничеству специалистов психолого-педагогического сопровождения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и, как следствие, обеспечению опти-

мального его развития. Специалист, в зависимости от психологического типа родителей, должен определять стратегию и тактику сопровождения.

Раскрывая специфику организации психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития, выделим основные направления работы, которые обеспечивают достаточный уровень социальной адаптации ребенка через призму реализации реабилитационного потенциала его семьи:

- непосредственное включение родителей в коррекционный процесс в качестве активных участников;
- формирование мотивации у родителей к продуктивному взаимодействию со специалистами службы сопровождения (реализация принципа «единство требований семьи и образовательной организации»);
- оптимизация внутрисемейной атмосферы (через коррекцию стиля воспитания, формирования положительного отношения к ребенку: коррекция детско-родительских отношений и др.);
- сглаживание (нейтрализация) личностных проблем членов семьи, связанных с их эмоциональным переживанием.

Анализ теоретико-методологических и методических аспектов рассматриваемой проблемы позволил определить организационные и содержательные аспекты и разработать модель психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – Модель).

Реализуется Модель специалистами психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательной организации или специалистами, которые привлечены к работе на условиях сетевого взаимодействия.

Структура Модели представлена следующими компонентами: цель, задачи, принципы, условия и факторы, содержание и результат, а также технологией реализации.

Более подробно в статье будет представлен содержательный компонент реализации психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях консультативных пунктов образовательных организаций.

Содержательный компонент реализуется поэтапно и последовательно:

- диагностический,
- поисковый,
- консультативно-проективный,
- деятельностный,
- рефлексивный.

Целью первого (диагностического) этапа является выявление запроса родителей, определение типа семейного воспитания, психологического типа родителей, проблем и сложностей, потенциальных возможностей ребенка, его «сильных» и «слабых» сторон развития, образовательных трудностей и особенностей социальной ситуации развития ребенка, а также специфики взаимоотношений в триаде «ребенок – родитель – педагог». В сборе информации на этом этапе участвуют все специалисты ПМПк, но обязательно определяется ведущий специалист. Основанием для определения ведущего специалиста является нозология. Например, если у ребенка первично нарушена речь – ведущим специалистом будет выступать учитель-логопед. В результате реализации диагностического этапа у ведущего специалиста сопровождения накапливается фактический материал, анализ которого осуществляется на следующем этапе.

На втором поисковом этапе информация аккумулируется, анализируется, коллегиально обсуждается и на основании выводов определяется спектр проблем, которые необходимо решить в рамках сопровождения семьи. Если диагностических данных недостаточно для определения стратегии и тактики сопровождения, ведущий специалист решает вопрос о сборе дополнительной информации и определяет специалистов консилиума, отвечающих за ее сбор. Итогом реализации этого этапа является проект программы, в котором определены цель, принципы, условия, формы, методы и алгоритм взаимодействия специалистов в процессе реализации сопровождения семьи.

Третий этап (консультативно-проектный) включает разработку и оформление программы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определение степени участия и ответственности. При этом специалистами учитываются психологические типы родителей при определении форм, методов и приемов работы,

выстраивается взаимодействие в соответствии с данной типологией, проводится консультирование всех субъектов, участвующих в сопровождении – родителей, педагогов, специалистов.

На деятельностном этапе реализуется ранее разработанная программа сопровождения семьи, длительность данного этапа зависит от специфики решаемых проблем. На этом этапе решаются следующие задачи:

- формирование мотивации у родителей, педагогов к предстоящей деятельности, создание внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения;
- оптимизация детско-родительских отношений с учетом психологического типа родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями развития;
- формирование реабилитационного потенциала в диаде «педагог – родитель» и триаде «родитель – ребенок – педагог» в условиях получения ребенком образования;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития, социальной адаптации детей с нарушениями развития;
- знакомство педагогов и родителей с методами и приемами работы, оптимально учитывающими индивидуальные особенности ребенка, а также специалистов и педагогов, работающих с семьей в условиях сопровождения;
- коррекция нарушений развития.

На заключительном, рефлексивном, этапе осуществляется не только мониторинг результативности реализации программы, но и консультирование родителей (законных представителей) и педагогов, реализующих образовательный процесс, – по вопросам оказания дальнейшей помощи и поддержки.

Последовательная и систематическая реализация всех этапов психолого-педагогического сопровождения позволяет достигнуть результата, представленного в Модели.

Библиографический список

1. Кожанова Т. М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 187 с.
2. Майрамян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Р. Ф. Майрамян. М., 1976. 24 с.
3. Мамайчук И. И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2003. Т. 3. № 3. С. 37–47.
4. Ткачева В. В. Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 204 с.
5. Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2005. 439 с.

6. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: Парадигма, 2010. 72 с.
7. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
8. Мазурова Н. В. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья: основные направления и возможности // Национальный психологический журнал. 2016. № 1 (21). С. 70–77.
9. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье М.: Просвещение, 1991. 317 с.
10. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М., 2011. 336 с.
11. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / под ред. В. И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2004. 407 с.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.183

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-21-25

Е.В. Витун, В.Г. Витун

ФИТНЕС-АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БАСКЕТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ

Статья посвящена проблеме повышения уровня развития профессионально важных качеств студенток университетской сборной по баскетболу. Данная проблема обусловлена изменением современных требований к физическому и психофизиологическому состоянию будущих специалистов. Целью работы является поиск, разработка и обоснование средств физической культуры, способствующих развитию данных качеств. Изучен уровень физической подготовленности баскетболисток в начале и в конце исследовательской работы, проведен сравнительный анализ показателей физического и функционального состояния студенток и сделаны определяющие выводы.

Ключевые слова: физическая культура, профессиональная подготовка, фитнес-аэробика, баскетбол, физические качества, функциональные возможности.

E.V. Vitun, V.G. Vitun

FITNESS AEROBICS AS A MEANS TO IMPROVE THE DEVELOPMENT OF IMPORTANT PROFESSIONAL QUALITIES IN FEMALE STUDENTS OF THE UNIVERSITY BASKETBALL TEAM

The article is devoted to the problem of increasing the level of development of professionally important qualities in female students - members of the university basketball team. This problem is caused by the change in the current requirements for the physical and psychophysiological state of future professionals. The aim of the work is the search, development and substantiation of the choice of physical training tools that contribute to the development of these qualities. The basketball players' fitness is assessed at the beginning and at the end of the research work. A comparative analysis of the indicators of the physical and functional state of the students was carried out and definitive conclusions were made.

Key words: physical education, professional training, fitness aerobics, basketball, physical qualities, functionality.

Формирование личности будущего специалиста в вузе – сложный и многогранный процесс, успех которого обеспечивается, прежде всего, его организацией и планированием, созданием внешних и внутренних условий для развития и проявления необходимых личностных качеств студентов, а также знаний, умений и навыков, их системного единства и гармоничного сочетания.

Основными направлениями педагогической работы в вузах будут являться: активизация учебно-познавательной деятельности студентов, формирование их личностных и волевых качеств, совершенствование психолого-педагогической

подготовки будущих специалистов, физкультурно-спортивная деятельность.

Физическая культура как учебная дисциплина является обязательной для всех специальностей вуза, служит средством формирования всесторонне развитой гармоничной личности, фактором укрепления здоровья, оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов, необходимого для будущей профессиональной деятельности [1].

Физическая культура имеет несколько специфических функций, а именно: воспитательную, обучающую, развивающую, профессионально-

прикладную, рекреационную, реабилитационную, спортивную.

Мы в аспекте нашего исследования более подробно рассматриваем профессионально-прикладную функцию, необходимую в процессе профессиональной подготовки студентов.

В настоящее время дисциплина «Спортивные игры», включающая баскетбол, входит в раздел рабочей программы по физической культуре в вузах для всех направлений подготовки бакалавриата и специалитета. Баскетбол, благодаря своей увлекательности и эффективности, является одной из популярных элективных дисциплин для студентов. Кроме того, практически в каждом вузе организованы занятия групп спортивного совершенствования по данному виду спорта. Команды вузов участвуют в различных соревнованиях: чемпионатах города, соревнованиях, проводимых федерацией ассоциации студенческого баскетбола.

Баскетбол отличается многообразной техникой, для которой характерны такие двигательные действия, как ходьба, бег, остановки, повороты, прыжки, броски и ведение мяча, осуществляемые в единоборстве с соперниками. Разнообразные движения формируют координацию движений, улучшают деятельность всех функциональных систем организма, способствуя повышению уровня физического развития занимающихся. Кроме оздоровительного значения баскетбол воздействует на формирование волевых качеств занимающихся, таких как настойчивость, смелость, решительность, инициативность, воспитывает уверенность в себе и умение работать в команде. На наш взгляд, развитие данных качеств является полезным и необходимым условием для будущей профессиональной деятельности студентов.

Современная соревновательная деятельность характеризуется интенсификацией, что проявляется в увеличении плотности игровых действий, уменьшении времени выполнения как технических приемов в целом, так и их отдельных фаз, а также в быстроте и стремительности тактических взаимодействий, увеличении числа индивидуальных игровых действий.

Все это требует от каждого занимающегося высокого уровня физической и функциональной подготовленности. Современные требования к уровню развития физических качеств заключаются в обеспечении возможности игроков выполнять сложные технические приемы и активные тактические действия на высокой скорости, в условиях силового прессинга, а также удерживать высокую интенсивность игры до последних секунд матча.

Учитывая собственный опыт работы на кафедре физического воспитания ОГУ, а также опыт работы организатором команды сборной университета по баскетболу, мы считаем, что повышение уровня физической и функциональной подготовленности студентов, занимающихся баскетболом, будет способствовать эффективному развитию их профессионально важных качеств.

Тем не менее в настоящее время существует противоречие между повышением требований к уровню физической подготовленности будущих специалистов, с одной стороны, и недостаточностью развития физических качеств и функциональных возможностей занимающихся – с другой.

Таким образом, мы считаем необходимым осуществлять поиск средств и методов физической культуры, способствующих повышению уровня физической и функциональной подготовки студентов, что будет являться залогом формирования их профессионально важных качеств.

В научных трудах отечественных и зарубежных исследователей подчеркивается значимость дисциплины «Физическая культура» в образовательном процессе вуза и ее необходимость наряду с другими учебными дисциплинами [1–4]. В результате проведенного анализа работ отечественных и зарубежных исследователей (Ю.Д. Железняк, В.А. Коваленко, Л.И. Лубышева) можно сделать вывод, что многие традиционные формы физической культуры не вызывают положительной динамики в развитии физических качеств у студентов. В связи с этим ведется поиск наиболее эффективных средств физического воспитания, которые не только способствуют развитию физических качеств, но и будут интересными и не скучными при выполнении их студентами.

На основе эмпирических методов исследования нами была определена система физических упражнений – фитнес-аэробика, которую мы планируем использовать в нашей работе.

Если рассматривать по отдельности, то фитнес – это комплекс упражнений, направленных на поддержание здоровья, развитие выносливости, увеличение мышечной массы. Аэробика – это программа тренировки, цель которой заключается в укреплении опорно-двигательного аппарата и дыхательной системы [5]. Сочетание аэробики и фитнеса является весьма продуктивным. Оно включает аэробные нагрузки, как в аэробике, и силовые, как в фитнесе, и это неоспоримое преимущество. В процессе занятий фитнес-аэробикой, можно укрепить здоровье и приобрести отличную физическую форму. Кроме того, занятия фитнес-аэробикой под ритмичную музыку спо-

способствуют улучшению настроения, повышению жизненного тонуса.

Таким образом, мы предполагаем, что прикладной характер аэробных упражнений в совокупности с высокой эмоциональностью, повышением интереса к тренировочному процессу будет способствовать развитию основных двигательных качеств: силы, выносливости, быстроты, гибкости и координационных способностей. Возможность избирательного воздействия на мышечные группы, непрерывность и высокая интенсивность выполнения упражнений с большим количеством повторений обеспечат необходимый тренировочный эффект для функциональных систем организма студентов.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка комплексов фитнес-аэробики как средства повышения уровня развития профессионально важных качеств студенток, занимающихся баскетболом.

В соответствии с целью исследования мы должны решить следующие задачи:

1. Изучить теоретическое содержание проблемы общей физической подготовки баскетболисток.
2. Разработать и обосновать различные комплексы фитнес-аэробики для включения их в учебный процесс.
3. Проверить опытно-экспериментальным путем эффективность использования комплексов фитнес-аэробики для повышения уровня развития профессионально важных качеств студенток, занимающихся баскетболом.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что:

- рассмотрены возможности использования средств фитнес-аэробики в учебном и тренировочном процессе по баскетболу;
- проведен анализ отношения студенток, занимающихся баскетболом, к использованию данных средств в тренировочном процессе;
- изучены новые литературные источники, на основе которых осуществляется решение задач нашего исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании эффективности использования комплексов фитнес-аэробики в процессе физической подготовки университетской баскетбольной команды для развития их профессионально важных качеств.

Практическая значимость исследования содержится в разработке содержания дифференцированных комплексов фитнес-аэробики как средства повышения эффективности развития профессионально важных качеств.

К материалам исследования относятся: закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «Баскетбол», рабочая программа по дисциплине «Физическая культура», а также научная литература отечественных и зарубежных авторов по теме исследования.

Практическая часть исследования выполнялась при помощи приема у занимающихся контрольных нормативов по общей физической и функциональной подготовке, а также их сравнительного анализа.

В исследовании использовался обзор и анализ научной литературы по выбранной теме, который позволил нам обосновать эффективность использования комплексов фитнес-аэробики в тренировочном процессе баскетболисток.

Практическая часть исследования, в которой принимали участие 48 студенток 1–4-х курсов, проводилась с использованием следующих эмпирических методов: наблюдение, опрос, анкетирование.

Тестирование физического и функционального состояния баскетболисток осуществлялось при помощи приема контрольных нормативов: челночный бег 3x10 м, прыжок в длину с места, поднимание туловища из положения лежа, тест Купера. Выбранные тесты признаны самыми информативными, по мнению ряда авторов [6, 7].

Исследование проводилось методом опроса, в форме индивидуального анкетирования. В анкете были предложены вопросы, касающиеся отношения студенток к использованию новых средств физической культуры, в частности фитнес-аэробики, в подготовительной части занятия, мотивов тренировочной деятельности и значения занятий физической культурой для здоровья в целом.

По итогам анкетирования было выявлено, что 64 % студенток положительно относятся к использованию новых средств, 36 % опрошенных занимают нейтральную позицию. Отрицательного мнения не высказал никто. Что касается мотивов тренировочной деятельности, то 92 % занимающихся стремятся к улучшению своей спортивной формы, к повышению уровня своего физического развития.

Затем у студенток был осуществлен прием контрольных нормативов, указанных выше. После анализа показателей по нормативам до эксперимента были получены следующие результаты:

- челночный бег 3x10 м – 32 % студенток показали результат на оценку «4», что соответствует нормативу 8,8 секунд, 58 % – оценка «3» (9,0 секунд), 10 % – оценка «2» (более 9,0 секунд), результат на оценку «5» не показал никто;

- прыжок в длину с места выполнили на оценку «5» 9 % занимающихся, «4» – 22 %, «3» – 56 %, «2» – 13 % занимающихся;
- поднимание туловища из положения лежа на спине: на оценку «5» выполнили 77 % респондентов, на «4» – 14 %, на «3» – 4 %, на «2» – 5 %;
- тест Купера, представляющий собой 12-минутный бег: «5» – 17 %, «4» – 25 %, «3» – 30 %, «2» – 14 %, «1» – 14 %.

Анализ данных показал, что наиболее слабым развитием у студенток отличаются скоростно-силовые качества и выносливость. Развитие скоростно-силовых качеств способствует развитию быстроты реакции, улучшению состояния нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Общая выносливость способствует развитию статической выносливости. Перечисленные качества являются важными практически в любой профессиональной деятельности.

Затем мы приступили к разработке комплексов фитнес-аэробики, которые предполагалось использовать в тренировочном процессе студенток университетской баскетбольной команды.

В основу упражнений фитнес-аэробики положены упражнения, соответствующие принципам гимнастики французского врача-физиолога Жоржа Демени. По мнению Ж. Демени, упражнения должны быть динамичными, интересными, должны задействовать большое количество мышечных групп, выполняться с большой амплитудой. При разучивании упражнений должен соблюдаться принцип «от простого к сложному» [7]. Он считал, что циклические упражнения в высоком ритме способствуют повышению выносливости и работоспособности человеческого организма.

Занятия фитнес-аэробикой способствуют укреплению всех мышечных групп, развивают подвижность суставов, эластичность связок и сухожилий, повышают уровень развития аэробных возможностей организма, укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, совершенствуют координацию движений, обогащают двигательный арсенал [8]. Постоянное обновление логически выстроенных двигательных комбинаций позволяют фитнес-аэробике удерживать высокий рейтинг среди других видов физической культуры.

В течение учебного года в подготовительной части тренировочного процесса университетской команды проводились занятия аэробикой с применением разработанных комплексов упражнений и с использованием специального оборудования. Составление комплексов осуществлялось

в соответствии с поставленными задачами исследования. Были использованы различные виды упражнений:

- выполнение базовых шагов аэробики на степ-платформах (степ-аэробика);
- использование танцевальных элементов (данс-аэробика);
- использование упражнений с оборудованием (гантели, бодибары);
- использование попеременного выполнения упражнений в быстром и медленном темпе (бестфит).

При подборе упражнений особое внимание уделялось тем мышечным группам, которые задействуются спортсменками в игровой деятельности, а именно мышцам, осуществляющим сгибание и приведение плеча, разгибание предплечья, сгибание кистей рук, а также мышцам, выполняющим разгибание туловища. Эффективность целого ряда технических приемов, выполняемых баскетболистками в игре, определяется за счет работы ног. Поэтому значительное внимание уделялось развитию силы мышц нижних конечностей, особенно мышц, осуществляющих сгибания стопы, разгибание голени, бедра. Кроме того, обязательно учитывалась специфика работы ног баскетболисток, а именно: быстрая смена уступающих и преодолевающих усилий; переменные динамические усилия в сочетании с переходом от максимальных напряжений к относительному расслаблению и наоборот. Укрепление обозначенных мышечных групп необходимо также для развития скоростно-силовых качеств и выносливости.

Управление нагрузкой при выполнении подобранных комплексов фитнес-аэробики осуществлялось за счет изменения мощности механической работы (изменения количества мышечных групп, участвующих в работе, изменения амплитуды движений, а также за счет изменения продолжительности выполнения упражнений).

В конце исследовательской работы мы повторно провели тестирование уровня физического и функционального состояния занимающихся и сравнили полученные результаты (см. табл.).

Оценка эффективности предложенной нами методики повышения уровня профессионально значимых качеств студенток определялась методом соотношения, т. е. по процентному соотношению количества студенток, выполнивших контрольные нормативы на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» в начале и в конце исследовательской работы. Для этого были определены следующие показатели.

**Сравнительные результаты показателей физического и функционального развития в %
(до и после эксперимента)**

Норматив	Челночный бег 3x10 м		Прыжок в длину с места		Поднимание туловища		Тест Купера	
	Эксперимент		Эксперимент		Эксперимент		Эксперимент	
	До	После	До	После	До	После	До	После
5	-	42	9	30	77	91	17	42
4	32	47	22	35	14	4	25	17
3	8	11	56	29	4	5	30	33
1	-	-	-	-	-	-	14	-

Средний показатель (C_p), который отражает количественную оценку роста показателей контрольных нормативов, вычислялся нами по формуле:

$$C_p = \frac{a+2b+3c}{100},$$

где а, b, с – процентное выражение количества студентов, выполнивших норматив соответственно на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно».

Определение коэффициента эффективности по каждому контрольному нормативу мы определяли по формуле:

$$K_{эф} = \frac{Cp2}{Cp1},$$

где $Cp1$ – средний показатель результатов сдачи контрольных нормативов на начало исследования, $Cp2$ – средний показатель результатов сдачи контрольных нормативов на конец исследования.

Расчет коэффициента эффективности по результатам каждого контрольного норматива был произведен по указанной выше формуле.

$$K_{эф} (\text{челночный бег}) = 1,0/0,88 = 1,136.$$

$$K_{эф} (\text{прыжок в длину}) = 0,94/0,87 = 1,08.$$

$$K_{эф} (\text{поднимание туловища}) = 1,0/0,95 = 1,052.$$

$$K_{эф} (\text{тест Купера}) = 0,92/1,27.$$

Полученные показатели указывают на положительную динамику по всем контрольным нор-

мативам. Согласно произведенным расчетам показатели коэффициента эффективности по всем нормативам больше единицы, следовательно, предложенная методика может быть признана эффективной.

Сравнительный анализ показателей контрольных нормативов, на основании которых можно судить об уровне физического и психофизиологического состояния студенток в начале и в конце исследовательской работы, свидетельствует о положительной динамике. Наиболее значимая положительная динамика произошла на уровне развития скоростно-силовых качеств (челночный бег) и общей выносливости (тест Купера), что позволяет нам сделать вывод о том, что нами был выбран верный путь к решению проблемы исследования. Использование различных комплексов фитнес-аэробики в подготовительной части тренировочного процесса оказалось эффективным и привело к положительным результатам.

В своем исследовании мы не претендуем на исчерпывающее решение проблемы повышения уровня развития профессионально важных качеств у студентов. Считаем возможным продолжать работу в данном направлении.

Библиографический список

1. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие. М.: Академия, 2010. 272 с.
2. Железняк Ю. Д., Минбулатов В. М. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 272 с.
3. Коваленко В. А. Физическая культура: учеб. пособие / под ред. В. А. Коваленко. М.: АСВ, 2000. 432 с.
4. Витун Е. В., Витун В. Г. Современные системы физических упражнений, рекомендованные для студентов: учеб. пособие. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2017. 119 с.
5. Витун Е. В., Витун В. Г., Глазина Т. А. Анализ уровня физической и функциональной подготовленности студентов в процессе физического воспитания в вузе // Инновации и инвестиции. 2014. № 9. С. 91–94.
6. Ланда Б. Х. Диагностика физического состояния: обучающие методики и технология: учеб. пособие. М.: ОЛИМПИА ПРЕСС, 2017. 120 с.
7. Демени Ж. Механизм движений и общая педагогика физического воспитания / под ред. В. А. Блях. Харьков: Вестник физ. культуры, 1929. 96 с.
8. Григорьев В. И., Малинина С. В. Фитнес-культура студентов: теория и практика: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. 228 с.

УДК 37.013.42

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-26-30

Л.В. Рыжикова

СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫМИ ПЛАНАМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье на основе материалов социологического исследования рассматриваются жизненные планы студенческой молодежи, анализируются представления молодых людей о жизненных перспективах. В публикации представлены данные о том, с каким настроением молодежь смотрит в будущее, что волнует будущих педагогов. Отмечается социальная обусловленность тревог студенческой молодежи, что оказывает значительное влияние на планирование жизни юношей и девушек. Данные исследования указывают на целеустремленность и наличие осмысленных жизненных перспектив молодежи. Обращается внимание на изменение у студенческой молодежи направленности жизненных ориентаций от социальной к индивидуальной.

Ключевые слова: молодежь, студенчество, жизненные планы будущих педагогов, профессиональная подготовка, представления, социальная неустроенность, целеустремленность, изменение направленности жизненных ориентаций.

L.V. Ryzhikova

SOCIAL BASICS TO MANAGE LIFE PLANS OF PROSPECTIVE TEACHERS

On the basis of sociological data the author considers students' life perspectives and analyzes the views of young people on their life prospects. Further the author presents information on how the youth perceives their future and describes what worries young people. It should be underlined that social insecurity significantly influences life planning of boys and girls. The research data demonstrate purposefulness and sensible life perspectives of the youth. In addition, the author draws attention to the change of life orientations from social to individual. *Key words:* youth, students, life perspectives of future teachers, professional training, aspirations, social insecurity, purposefulness, the change of social life orientation.

Студенческая молодежь – наиболее передовая и активная часть молодежи. Как стратегический интеллектуальный ресурс учащаяся молодежь ориентирована на успех, достижение высокого социального статуса за счет высокой квалификации и социальной активности. Одной из характерных черт молодежного сознания является устремленность в будущее. Образ будущего выступает как фактор становления личности, один из показателей социализации молодежи, успешность которой проявляется, в частности, в сформированности жизненных планов. Жизненные планы – «определяемая человеком совокупность и последовательность своих целей на жизненном пути и способов их достижения» [1, с. 380].

В современных социально-экономических условиях актуальным как в теоретическом, так и в практическом аспекте является вопрос, связанный с формированием жизненных планов будущих педагогов. Социальная дифференциация в обществе,

изменения на рынке труда, новые условия для образования, трудоустройства ставят новые цели в жизни молодого человека. Жизненные планы дают возможность юношам и девушкам успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, влияют и на дальнейшую самореализацию личности. По степени сформированности жизненных планов можно судить о социальной зрелости студенческой молодежи.

Жизненные планы юношей и девушек есть фактор субъективный. Но субъективный фактор обусловлен объективными факторами, закономерностями социально-экономического, духовного развития общества. Обладая относительной самостоятельностью, жизненные планы могут опережать или отставать от объективных потребностей. Это может привести к возникновению противоречий между общественными потребностями и жизненными планами, созданию препятствий удовлетворения, как интересов общества, так и интересов лично-

сти. Преодолеть эти противоречия можно путем целенаправленной деятельности по формированию, корректировке жизненных планов будущих педагогов, учитывая при этом как общественные потребности, так и интересы личности.

Жизненные планы, различные аспекты жизненного самоопределения освещены в работах таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Ю.Р. Вишневский, М.Р. Гинзбург, С.И. Григорьев, С.Н. Иконникова, Д.Л. Константиновский, В.Т. Лисовский, С.Л. Рубинштейн, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич, М.Х. Титма, В.Н. Шубкин, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Г.В. Парыгин, А.С. Запесоцкий, Н.А. Матвеева, Л.М. Растова, И.И. Харченко, Г.А. Чердниченко, С.В. Скутнева и др.

В жизнедеятельности личности жизненные планы выполняют важные функции. «Функции плана состоят в том, чтобы вместе с учетом конкретных условий, объективных и субъективных возможностей отбирать те из имеющихся средств, которые в совокупности с деятельностью субъекта могли бы дать результат, наиболее полно отражающий свойства цели; устанавливать последовательность использования этих средств, определять сроки выполнения операций и всей совокупности действий, а также темпы действий на различных этапах; быть общим регулятором всей суммы действий субъекта, направленных на достижение плановой цели, побуждая и организуя его в процессе указанной деятельности» [2, с. 141].

Жизненные планы выполняют функцию коррекции структуры жизненных целей личности [3, с. 77]. А.В. Мудрик выделяет защитную функцию жизненных планов. Он отмечает, что жизненные планы как часть системы саморегуляции личности выполняют роль своеобразного защитного механизма. Они позволяют человеку, обнаружив расхождение между своими планами и объективными возможностями, реагировать на это. Молодой человек может компенсировать моральный ущерб, который иногда причиняет такое расхождение, изменением жизненных планов и приспособлением их к сложившейся ситуации [4, с. 166].

Жизненные планы выполняют организующую и мобилизующую функцию, т. к. побуждают человека к действию. Чтобы достичь поставленной цели, человек должен определить способы ее достижения, мобилизовать свою волю в реализации жизненного плана. Кроме этого, они влияют на отношение к учебе, труду, самовоспитание и саморазвитие, координируют поведение личности, т. е. регулируют деятельность человека в целом.

В жизненных планах принято различать субъект и объект плана. Субъект плана – человек, лич-

ность. Объект плана – это и сфера деятельности, и средства, которыми обладает субъект плана, это и факторы, которые могут способствовать или, наоборот, препятствовать осуществлению цели. В итоге жизненные планы направлены на изменение, совершенствование субъекта.

Формирование жизненных планов рассматривают как диалектическую связь двух аспектов. Первый аспект – это накопление социального опыта и осознание его личностью, второй аспект – осознание человеком своих индивидуальных потребностей и возможностей. Жизненные планы формируются под воздействием всей совокупности социальных условий, в которых находятся молодые люди, и в них выражается социальная сущность личности. В этом смысле жизненный план может быть рассмотрен как выражение результата воспитания. Таким образом, процесс формирования жизненных планов молодежи можно и нужно регулировать и направлять.

Формирование жизненных планов молодежи – один из механизмов самоопределения, действие которого связано с выявлением наиболее значимых для обучающихся ориентиров жизни, рассчитанных на перспективу и реализующихся одновременно с практическим освоением социального опыта. Высшие учебные заведения, как институт социализации, занимаются деятельностью, направленной на формирование личности будущего специалиста, способного к творческой профессиональной деятельности и активной общественной жизни. Деятельность педагогического вуза по формированию жизненных планов будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки включает в себя изучение потребностей, интересов студентов, координацию, корректировку планов, организацию их деятельности, направленной на выбор жизненного пути, определение своего места в обществе.

Не претендуя на исчерпывающий анализ, обратимся к анализу жизненных планов студенческой молодежи. В рамках реализации проекта № 17-13-22008 «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи» регионального конкурса РФФИ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Алтайский край (научный руководитель – доктор социологических наук, профессор Н.А. Матвеева) сотрудниками учебной научной исследовательской лаборатории «Социология народного образования» АлтГПУ разработана программа и инструментарий социологического исследования, в качестве основного метода сбора социальной информации был выбран опрос в форме группового анкетирования.

Для эмпирического анализа социального здоровья и жизненных планов студенческой молодежи в Алтайском крае было проведено социологическое исследование [5, 6].

Полученные в ходе исследования данные позволяют оценить социальное самочувствие студенческой молодежи. Отвечая на вопрос: «С каким настроением Вы чаще всего ходите в вуз?», большинство студентов (64 %) посещают вуз с нормальным настроением, исходя из чувства долга. 22 % респондентов ответили, что посещают вуз с желанием учиться. На неважное настроение, так как не испытывают желания учиться, указывают 12 % респондентов. С поступлением в вуз для юношей и девушек в основном заканчивается период выбора профессии, в процессе профессиональной деятельности идет процесс ее корректировки. Можно предположить, что студенты, не испытывающие желания учиться, сомневаются в правильности своего профессионального выбора.

Анализируя планы студентов на перспективу, следует обратить внимание на социальное настроение молодежи, с каким настроением она смотрит в будущее. Ответы на вопрос: «Как Вы смотрите на свое будущее?» – показывают, что 50 % респондентов воспринимают будущее спокойно, но и без особых надежд и иллюзий. 37 % студентов смотрят в будущее с уверенностью и оптимизмом. По всей видимости, это те юноши и девушки, которые рассчитывают в будущем жить лучше, чем родители, иметь хорошее образование, интересную работу. Думая о будущем, реализации своих планов, испытывают неуверенность и тревогу 9 % юношей и девушек.

Размышляя о будущем, молодые люди свои достижимые перспективы сопоставляют с теми возможностями, которые имели их родители. Отвечая на вопрос-индикатор: «Видите ли Вы для себя новые жизненные перспективы, которых не было у родителей?», большинство студентов (71 %) считает, что в реализации своих жизненных планов они будут иметь новые жизненные перспективы, которых не было у их родителей. Затруднились ответить на вопрос 21 % респондентов. Можно предположить, что для пятой части респондентов характерна неопределенность в сфере социальных ориентаций. Немного среди студентов тех, кто отрицательно ответил на вопрос о наличии у них новых перспектив в жизни по сравнению с родителями (7 %). Таким образом, большинство студентов достаточно легко адаптируется в социальной среде и видит свои жизненные перспективы.

Анализируя ответы респондентов на вопрос «Что Вас тревожит, волнует в настоящее время больше всего?», следует отметить сильную социальную об-

условленность тревог, во многом характеризующих дальнейшее планирование жизни. Как показывают данные, восприятие студентами своего будущего связано, прежде всего, с учебой. Так ответила большая часть респондентов (70 %).

Еще находясь в рамках высшего учебного заведения, почти две трети студентов волнует вопрос получения работы в будущем. Эта тревога занимает второе место в ответах юношей и девушек. Следует обратить внимание, что обычно к концу третьего курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. Данное обстоятельство необходимо учитывать при организации профориентационной работы в вузе.

Молодые люди (45 %) беспокоятся о том, как сложится судьба, задумываются о самореализации в жизни.

Проблема здоровья и здорового образа жизни сегодня очень актуальна. В современном мире здоровье становится неременным условием реализации жизненных планов молодежи. Результаты исследования показывают, что студенты (46 %) тревожатся о здоровье. Отвечая на вопрос: «Каково состояние Вашего здоровья?», 24 % студентов ответили, что имеют хронические заболевания, которые не мешают их жизненным планам. 46 % студентов – болеют эпизодически. Только 27 % респондентов считают себя практически здоровыми. Студенты сориентированы на здоровый образ жизни и считают, что необходимо заботиться о своем здоровье. Так, отвечая на вопрос: «Заботитесь ли Вы о своем здоровье?», студенты ответили, что не имеют вредных привычек (56 %); стараются высыпаться (50 %); стараются правильно питаться (49 %); занимаются спортом (45 %).

Юноши и девушки обеспокоены взаимоотношениями людей друг с другом, семейными отношениями. Отношения в семье волнуют 34 % студентов. Многие студенты уже или имеют опыт семейной жизни, или планируют создать семью, поэтому их в большей степени беспокоят вопросы, связанные с семейными отношениями. Исследование показало, что студенческая молодежь не готова к рождению и воспитанию детей, выполнению основных функций семьи (материально-экономической, хозяйственно-бытовой, репродуктивной и воспитательной) [5, с. 94-95]. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе воспитательная работа должна быть направлена на формирование семейно-брачных ценностей, подготовку студенческой молодежи к осознанному родительству.

Социально-политическая жизнь страны, ее судьба и судьба народа вызывают тревогу у многих студентов (13 %). Тем не менее проблемы социального характера вызывают интерес среди студенческой молодежи. Они задумываются и над событиями, происходящими в мире, и осознают значимость влияния политики на собственную жизнь.

Изменения, происходящие в социальной, экономической и духовной сферах российского общества, отражаются в жизненных планах молодежи. Степень влияния этих и других факторов на жизненные установки юношей и девушек различна. Отвечая на вопрос: «Удовлетворены ли Вы современным социально-экономическим положением?», 57 % студентов в настоящее время удовлетворены своим социально-экономическим положением (в сумме ответов «вполне удовлетворен» и «скорее удовлетворен»), 39 % респондентов не довольны своим положением.

Позиция молодежи наглядно проявляется также в желании и готовности участвовать в общественных делах, решении вопросов по улучшению жизни людей. Вопросы образования, проблемы трудоустройства, реализация потребности в труде являются важными для молодых людей. Современное молодое поколение понимает, что образование является важным условием благополучия и общества в целом, и отдельной личности. Юноши и девушки надеются, что образование позволит им в перспективе улучшить «качество жизни», приобрести определенный социально-экономический статус.

Отвечая на вопрос: «Как Вы думаете, какие проблемы необходимо решать на той территории, где вы живете, чтобы улучшить жизнь людей?», студенты (48 %) считают, что необходимо расширять возможности для молодежи не только в получении образования, но и работы. В современных условиях работодатели предъявляют высокие требования к адаптивным способностям, уровню ответственности, общей культуре молодых людей. Юноши и девушки видят необходимость не только в расширении возможностей получения образования, но и работы, обеспечивающей приемлемый доход.

Рыночные отношения делают актуальной проблему бедности. Осознавая социальную дифференциацию, 37 % студентов отметили, что важно устранять причины бедности и оказывать помощь бедным.

Волнуют молодежь вопросы обеспечения населения доступным жильем. Понимая, что государство фактически не дает гарантий в обеспечении граждан жильем, студенты (40 %) видят необходимость в регулировании вопроса строительства жилья, причем они считают, что жилье должно быть доступным для населения страны.

Борьба с безработицей, сохранение и укрепление здоровья людей на основе повышения доступности и качества медицинской помощи является актуальной для студенческой молодежи. Улучшить жизнь людей, изменить ситуацию в позитивную сторону возможно при повышении уровня культуры населения. 43 % студенческой молодежи видит необходимость в повышении уровня культуры населения нашей страны.

Жизненное самоопределение молодых людей во многом связано с работой, трудоустройством. Ответы на вопрос: «Согласились бы Вы не работать, если бы Вам платили пособие по безработице, достаточное для нормальной жизни?» – показывают, что большинство студентов ориентируются на трудовую деятельность. 73 % респондентов (в сумме ответов «скорее нет, чем да» и «безусловно, нет») не хотели бы жить на пособие по безработице. Отметим, среди студенческой молодежи есть немало желающих пожить за счет общества. Общее количество согласных не работать (ответы «да, согласился бы», «скорее да, чем нет») насчитывает 28 % студентов.

Анализ результатов социологического исследования позволяет сделать следующие выводы и рекомендации. Планы студенческой молодежи связаны в основном с ближайшей перспективой и ориентированы на профессиональную подготовку и получение диплома об образовании. Молодежь характеризует чувство социального оптимизма, уверенности в завтрашнем дне, вера в собственные силы. Это указывает на целеустремленность современной молодежи, свидетельствует о наличии осмысленных жизненных перспектив. Молодые люди стремятся планировать свою жизнь, ответственно относиться к своему здоровью, ориентируются на создание дружной семьи. Они считают, что необходимо решать проблемы своей страны и своего народа.

Студенческая молодежь вузов достаточно трезво оценивает современные российские реалии. У молодых людей сформирована жизненная позиция, нет равнодушия к проблемам общества. Следует обратить внимание на изменение у молодежи направленности жизненных ориентаций от социальной к индивидуальной. Студенты обеспокоены проблемами страны, своей малой родины, однако большинство молодых людей озабочены вопросами реализации личных планов: окончание учебы, поиск работы, трудоустройство.

Для большинства студентов основной целью обучения в вузе является получение образования, профессии, что способствует обеспечению профессиональной карьеры и развитию личности. Но для некоторых студентов – это лишь форма продолжения образования, получение диплома.

В этой связи педагогический вуз, выстраивая свою работу, должен учитывать интересы и потребности молодежи. Изучение жизненных планов позволяет выявить цели, потребности, ориентации будущих педагогов. Информация, полученная в ходе исследований, может быть использована для регулирования процесса формирования жизненных планов юношей и девушек, определения направлений воспитательной работы.

Необходимо напомнить, что учитель не только передает учащимся знания, умения, навыки, но и свою жизненную позицию. Нравственный облик учителя, его личные достоинства – образец для подражания, уважения учащихся. Речь идет о подготовке будущих педагогов, способных выполнять свои профессиональные функции, учитывая требования, предъявляемые современным обществом.

Вузовская среда должна способствовать формированию зрелой личности, обладающей активной

гражданской позицией, ответственностью, как личной, так и социальной. Помочь в этом сможет эффективная система профессиональной ориентации, которая позволит расширить возможности самореализации будущих педагогов, профессионального самоопределения при осознанной социальной позиции.

Большое значение имеет выработка у будущих учителей способности самостоятельно решать свои проблемы, привитие умений и навыков участия в управлении и самоуправлении, формирование установки на активное включение в учебный процесс и общественную жизнь. Следует обратить внимание на оказание помощи студентам младших курсов в формировании положительного мотивационно-ценностного отношения к избранной профессии учителя, будущей педагогической деятельности и подготовке к ней, осознания молодежью собственных потенциалов в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Константиновский Д. Л. Новая молодежь в новой реальности образования // Образование и наука в России: сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106–162.
2. Матвеева Н. А. Организация комплексного социологического исследования «Социальное здоровье в исторической памяти, ценностных ориентациях и повседневных практиках молодежи»: научно-методические рекомендации. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
3. Вишневский Ю. Р. Желание справедливости // Студенчество: Диалоги о воспитании. 2012. № 4 (64). С. 14–15.
4. Жизненный путь личности: Вопросы теории и методологии социально-психологического анализа. Киев, 1987.
5. Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю. Какое общество является справедливым: мнение свердловских студентов // Социологические исследования. 2017. № 5. С. 35–46.
6. Константиновский Д. Л. Российская молодежь перед современными вызовами рынка труда // Будущее сферы труда: глобальные вызовы и региональное развитие: сборник статей международного форума «Будущее сферы труда: достойный труд для всех» (г. Уфа, 4-5 февраля 2019 г.) / под ред. Г. Р. Баймурзиной, Р. М. Валиахметова. Уфа: Мир печати, 2019. С. 210–214.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-31-34

И.В. Федорова, О.Е. Рыбина

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье показывается значимость участия будущих педагогов начальной школы в организации и проведении предметной олимпиады для младших школьников. Раскрывая содержание каждого этапа предметной олимпиады, авторы обращают внимание на то, какие профессиональные умения и навыки приобретают студенты в ходе их реализации.
Ключевые слова: предметная олимпиада, младшие школьники, профессиональная подготовка педагогов.

I.V. Fedorova, O.E. Rybina

ORGANIZATION OF THE SUBJECT OLYMPIAD FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

This article shows the importance of the participation of future elementary school teachers in organizing and conducting the subject Olympiad for younger students. Describing the content of each stage of the subject Olympiad, the authors pay attention to professional skills students acquire in the course of their implementation.

Key words: subject Olympiad, elementary school students, professional training of teachers.

В профессиональной подготовке педагога начальных классов большое значение имеет компетентностный подход, заявленный в Федеральном государственном образовательном стандарте. Е.Г. Репина отмечает, что «существенная роль в образовательном процессе отводится самообразованию студентов, развитию креативности мышления для получения многовариантных решений профессиональных задач, способности эффективно действовать в условиях постоянно меняющейся внешней среды». Это обосновано спросом современного общества на высококвалифицированные кадры [1, с. 297].

Одним из средств реализации компетентностного подхода является организация предметных олимпиад для младших школьников. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» предметные олимпиады школьников проводятся для выявления и развития у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей [2]. Они являются сплавом лучших традиций отечественного образования и инноваций; способствуют поддержанию единого образовательного пространства; играют роль сильного стимула для саморазвития личности и для стремления к самосо-

вершенствованию и использованию своих потенциальных возможностей [3]. Олимпиада – ярчайшая составляющая отечественной системы образования, значение которой в формировании национальной интеллектуальной элиты страны повышается с каждым годом [4, с. 37].

Традиционно предметные олимпиады для младших школьников проводятся в основном на уровне районных и городских комитетов по образованию [5], задания для них разрабатываются учителями школ, методистами комитетов. Высшие учебные заведения редко организуют и проводят предметные олимпиады для младших школьников, что представляется нам не совсем целесообразным, так как любая олимпиада носит характер ранней профориентационной работы. Олимпиады же для школьников, которые проводят вузы, носят профессионально ориентированный характер, проводятся чаще всего с учениками средней и старшей школы [6, 7].

В ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (при поддержке комитета по образованию города Барнаула) с 2016 года проводится открытая городская олимпиада для младших школьников по русскому языку, ма-

тематике, окружающему миру (далее – олимпиада). В ней принимают участие представители четвертых классов школ города Барнаула. Целями данной олимпиады являются:

- выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к углубленному изучению общеобразовательных предметов;
- создание необходимых условий для поддержки одаренных детей;
- развитие у учащихся основ интеллектуальной деятельности;
- формирование универсальных учебных действий и умения интегрировать знания и применять их для решения нестандартных задач (Положение об Олимпиаде).

Олимпиада проходит в два дня и включает в себя:

- праздничное открытие олимпиады;
- выполнение олимпиадных заданий младшими школьниками;
- проведение мастер-классов и игр для учащихся, родителей и учителей;
- торжественное награждение победителей олимпиады.

Организаторами олимпиады являются преподаватели кафедры теории и методики начального образования и студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Студенты в рамках курса по выбору «Организация внеучебной деятельности» знакомятся с такой формой организации внеурочной деятельности в начальной школе, как олимпиада. В ходе учебной практики (по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности) учатся организовывать и проводить городскую олимпиаду.

Это позволяет сформировать у студентов следующие компетенции:

Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5). Подготовка олимпиады происходит в малых группах, что дает возможность студентам научиться взаимодействовать друг с другом.

Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4). До олимпиады студенты знакомятся с нормативной базой ее проведения (Положение об олимпиаде).

Владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5). Овладение профессиональной этикой и соблюдение речевой культуры помогает студентам эффективно организовать не только взаимодействие между собой, но и с детьми,

их родителями и учителями. Совместная работа с преподавателями кафедры позволяет быстрее овладеть профессиональными нормами.

Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2). В рамках формирования этой компетенции акцент делается на использовании олимпиады как средства диагностики предметных результатов младших школьников. Особое значение в данном контексте приобретает обучение способам обработки и представления результатов олимпиады.

Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6). В ходе проведения олимпиады студенты вступают во взаимодействие с учениками, родителями, учителями, учитывают их потребности и особенности [8, 9].

Таким образом, организация и проведение олимпиады позволяют комплексно подойти к профессиональной подготовке студентов. Работа студентов в рамках олимпиады осуществляется в несколько этапов:

- проектирование мероприятий открытия и закрытия олимпиады;
- разработка мастер-классов для учащихся, учителей и родителей, подбор подвижных игр;
- создание олимпиадных заданий по предметам.

В рамках данных этапов студенты делятся на группы, каждая из которых отвечает за свою часть организации и проведения олимпиады. При этом все группы, независимо от выполнения своего конкретного задания, участвуют в общем обсуждении, представляют результаты своей работы на общих собраниях организаторов олимпиады.

Рассмотрим работу студентов на каждом из указанных ранее этапов организации олимпиады.

Целью этапа проектирования и дальнейшей реализации сценария открытия и закрытия олимпиады является воплощение творческих идей студентов для создания атмосферы праздника и значимости ежегодной олимпиады, сохранение традиций, погружение в мир знаний. Ежегодно в первый день мероприятия проходит торжественное открытие олимпиады, сценарий которого разрабатывают и реализуют студенты. Сложность данной работы состоит в том, что сценарий должен соответствовать общему направлению (олимпиада), быть максимально насыщенным, минимальным по времени, при этом нести общую идею мероприятия и не повторять уже существующие сценарии. Так, общей идеей первой олимпиады стал «рассказ» о детстве гениальных людей; вторая олимпиада основывалась на представлении российских детей-гениев; центральным звеном третьей олимпиады стали супергерои, спешащие на олимпиаду.

Помимо открытия и закрытия олимпиады, во время которых общение с детьми и пришедшими с ними взрослыми было опосредованным, студенты разрабатывали мастер-классы и подбирали подвижные игры для непосредственной работы с ними.

Основные задачи данного этапа:

Подбор или разработка мастер-классов для детей, соответствующих таким требованиям, как минимальность затрат на материал, максимальная практическая значимость, физическая (не интеллектуальная) работа детей по изготовлению поделок, ограниченность по времени изготовления (не более 5–10 минут). Данные требования определяются тем, что мастер-классы для детей проводятся перед началом открытия олимпиады, не должны отвлекать детей от главного – решения олимпиадных заданий, при этом поделки должны привлечь внимание детей, чтобы они захотели пользоваться данным изделием, изготовить подобное дома.

Подбор или разработка мастер-классов для взрослых (родителей, учителей), соответствующих таким требованиям, как минимальность затрат на материал, физическая работа взрослых по изготовлению практичных и/или эстетически приятных поделок; занятость взрослых не менее чем на 60 минут. Эти требования связаны с тем, что взрослые мастер-классы проходят во время проведения основного этапа олимпиады (решение учащимися олимпиадных заданий); во время мастер-классов взрослые должны отдохнуть и получить полезный практический опыт оформления помещения или решения сложных ситуаций.

Подбор и проведение подвижных игр для детей с учетом требований: игры должны быть интересны учащимся четвертых классов, они не должны утомлять детей, в игре должен иметь возможность принять участие каждый ребенок независимо от его индивидуальных особенностей. Подвижные игры – это обязательный элемент олимпиады, т. к. они помогают, с одной стороны, «отвлечь» детей от ожидания начала олимпиады (перед открытием), с другой стороны, «задействовать» тех учащихся, которые выполнили олимпиадные задания раньше установленного времени.

Проведение мастер-классов для детей. Обязательное условие проведения любого мастер-класса – это желание ребенка в нем участвовать, независимо от того, волнуется он перед началом олимпиады или нет. Поэтому от расположения мастер-класса, настроения его организаторов, их умения общаться с детьми, объяснять, помогать, зависит и то, насколько успешно пройдет эта часть мероприятия.

Проведение мастер-классов для взрослых. При организации мастер-классов для взрослых необходи-

мо учитывать особенности тех категорий взрослых, которые приходят с детьми – учителя, родители, родственники. Психологически это сложные категории взрослых для работы со студентами, т. к. они воспринимают олимпиаду как соревнование, волнуются, стараются не вступать в общение с другими людьми.

Студенты, работавшие именно в рамках подготовки и проведения мастер-классов с детьми и взрослыми, а также подготовки и проведения подвижных игр с детьми, во всех трех олимпиадах отметили сложность и значимость этого этапа – и в плане подготовки, и при проведении: «нам пришлось познакомиться с различными техниками изготовления практически значимых поделок из подручных материалов»; «от того, как мы разрабатываем и организуем мастер-классы, зависит настрой детей на олимпиаду»; «мы играли с детьми, которые выходили до окончания олимпиады; ребята очень активные, мы играли не только в то, что было предложено мной, но и ученики сами предлагали интересные и увлекательные игры»; «я принимала участие в мастер-классе по изготовлению игрушек-антистресс; дети с радостью создавали эти поделки своими руками, а затем уносили их с собой на олимпиаду»; «я готовила мастер-класс по изготовлению вазочек из лампочек; у нас в аудитории было очень много людей, и часть потом ушла на изготовление клумбочек из газет и салфеток»; «я волновалась, когда работала с родителями; но они так внимательно нас слушали и все делали; никто из них не вышел из аудитории без поделки».

Данный этап в организации и проведении олимпиады не менее важен с точки зрения профессиональной подготовки студентов, чем работа над сценарием или проектирование олимпиадных заданий, потому что позволяет иначе посмотреть на свои возможности и умения. Студенты не просто подбирали идеи для выполнения задания, они имели возможность проверить действенность своих разработок, увидеть достоинства и недостатки в собственной подготовке, оценить свое умение общаться с детьми и взрослыми, что приобретает важность в свете выбранной ими профессии педагога начальных классов.

Среди наиболее интересных мастер-классов в рамках всех трех олимпиад были выделены (с точки зрения студентов, учащихся и взрослых): мастер-классы по изготовлению закладок, пеналов из бумаги; игрушки-антистресс – для детей; мастер-классы по изготовлению вазочек из лампочек, букетов и клумб из газет и салфеток, рисование на пластиковых тарелках – для взрослых.

Целью этапа проектирования олимпиадных заданий стала разработка заданий по русскому языку,

математике и окружающему миру с учетом знаний и умений учащихся четвертых классов и возможности их применения в нестандартной ситуации. Все задания разрабатывались после анализа выполнения олимпиадных заданий прошлого года, составления аналитического отчета по сложности и выполнимости заданий прошлых олимпиад, проработки основных требований к знаниям и умениям учащихся четвертых классов независимо от программы, по которой они обучались. Данный этап является сложным, в связи с различиями в программах для начальной школы, касающихся, в частности, разного объема изучаемого материала, включения разных терминов в учебники. Поэтому студенты совместно с преподавателями кафедры теории и методики начального образования ориентировались на общие положения курсов русского языка, математики и естествознания.

Работавшие в группах по созданию олимпиадных заданий студенты отмечают следующее: «в группе по разработке олимпиадных заданий по математике мы сначала сами прорешали рассматриваемый вариант заданий, обсудили моменты, которые показались нам трудными, определили уровни сложности заданий и критерии оценки заданий»; «при разработке олимпиадных заданий по русскому языку возникли некоторые трудности; они были вызваны отсутстви-

ем опыта в данном виде работы»; «сложно было по русскому языку разрабатывать задания на одном тексте; те олимпиады, которые мы просматривали в интернете, включают в себя просто набор заданий, а у нас был один текст, и нужно было сделать задания из разных областей языка»; «окружающий мир – это то, что детям всегда интересно, они много о нем знают; но у нас была задача сделать какие-то такие задания, которые будут и интересными, и проблемными; над которыми дети будут думать, а не просто вспоминать то, что они изучили в школе».

Ориентированные на проблемные вопросы, возможность детей написать свое обоснованное мнение, применить свои знания при работе с более сложным материалом – олимпиадные задания по всем трем предметам позволили студентам не только реализовать свой интеллектуальный потенциал, но и подойти к работе ответственно, с осознанием того, что данные задания должны быть четкими, логичными, максимально понятными детям, доступными для обдумывания и решения.

Таким образом, организация и проведение предметной олимпиады для младших школьников на базе университета являются значимыми элементами профессиональной подготовки педагогов начальных классов, позволяют им практически подойти к решению ряда профессиональных задач.

Библиографический список

1. Репина Е. Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одаренной молодежи и педагогической работы с ней: принципы организации и опыт проведения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 297–302.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019). URL: <https://fzакон.ru> (дата обращения: 05.09.2019).
3. Матиенко А. В. Опыт проведения всероссийской олимпиады школьников по иностранному языку в контексте интеграционных процессов в российском образовании // Magister Dixit. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.09.2019).
4. Вахитова Г. Х. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов педагогических вузов // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 1 (1). С. 36–39.
5. Николаева В. В., Соколова Е. И. Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании МСОКО // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 2 (5). С. 45–53.
6. Муравьев С. Е., Скрытый В. И. Олимпиады школьников // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 126–130.
7. Зарипова З. Ф. Региональная предметная олимпиада: практический опыт // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 136–141.
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 05.09.2019).
9. Основная образовательная программа высшего образования по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили подготовки: Начальное образование и Иностранный язык. URL: <https://www.altspu.ru> (дата обращения: 05.09.2019).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



Педагогическая психология

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-37-42

О.А. Бокова, И.В. Григоричева, Ю.А. Мельникова

ПОСТРОЕНИЕ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

В статье авторы предлагают проект разработки нового подхода к изучению личностных особенностей студентов, обучающихся в педагогическом университете, на основе построения сетевой модели гражданской ответственности с использованием комплексного междисциплинарного подхода. Понятие гражданской ответственности используется как базовое для изучения личностных особенностей студентов – будущих учителей в связи с высоким уровнем социальной активности современной молодежи и ее влияния на профессионально-педагогические особенности, а также в связи с тем, что данный научный концепт остается не раскрытым с позиции его семантического наполнения, сетевого моделирования и включенности данной модели в элементы образовательного процесса и системообразующие факторы личности. *Ключевые слова:* особенности личности студентов, гражданственность, социальная активность, сетевая модель, системообразующие факторы личности, образовательная среда.

O.A. Bokova, Yu.A. Melnikova, I.V. Grigoricheva

CONSTRUCTION OF A NETWORK MODEL OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS BASED ON THE INTERDISCIPLINARY APPROACH

In the article, the authors propose a project to develop a new approach to the study of the personality characteristics of pedagogical university students based on building a network model of civic consciousness using an integrated interdisciplinary approach. The concept of civic consciousness is used as the basic one for studying the personality characteristics of teachers in training in connection with the high level of social activity of contemporary young people, its impact on professional and pedagogical features, and also because this scientific concept remains unrevealed from the point of view of its semantic content, network modeling and the inclusion of this model into the elements of the educational process and system-forming factors of personality.

Key words: personality characteristics of students, civic consciousness, social activity, network model, system-forming factors of personality, educational environment.

Актуальность заявляемого исследования по изучению возможностей междисциплинарного подхода к анализу личностных особенностей и развития студентов в специфике образовательного процесса педагогического университета обусловлена тем, что становление институтов современного общества, в том числе образования, должно базироваться на сформированной гражданской ответственности, которая в значительной степени определяет социальную активность людей как актуальную жизненную ценность и предопределяется личностными особенностями

молодежи. Вместе с тем, рассматриваясь в контексте общественно-политических наук, научный концепт гражданской ответственности остается не раскрытым с позиции психологии личности, его семантического наполнения, сетевого моделирования и включенности данной модели в элементы общественного сознания и системообразующие факторы личности.

Междисциплинарность проекта обеспечивается представленной в нем проблематикой и системной методологией, которая реализуется посредством его трансляции в предметные области разных наук,

позволяя получить принципиально новое знание об изучаемом феномене как ценности социальной активности через трансформацию привычных представлений о гражданственности, а также методикой проведения исследования (используется семантический, социологический, психологический инструментарий, методы математического моделирования). Уровень значимости и научная новизна исследования заключается в концептуальной компиляции теоретических положений и эмпирических данных в отношении пересечения проблемного поля изучения гражданственности и возможности семантического моделирования данного общественного конструкта. В этом контексте историческую память можно рассматривать как важный элемент воспроизводства гражданственности, которая предположительно является одним из ценностно-смысловых факторов личности студентов педагогического университета. По нашему мнению, педагогический вуз как среда первичной профессионализации и становления личности студентов определяет специфику формирования гражданственности, что позволяет ввести это понятие в психологию образовательного процесса.

В отечественных исследованиях понятие гражданственности рассматривается в исторической ретроспективе и современности и включает в себя наличие сформированных гражданских отношений личности; осознание ценности гражданских прав и обязанностей, которые отражают интересы личности и гражданского общества; осознание личностью студентов как будущих учителей своей гражданской позиции; направленность на реализацию гражданских прав и выполнение обязанностей гражданина. Основные критерии гражданственности личности: формирование ценностных ориентаций и гражданской идентичности [1].

Показано, что гражданственность относится к числу значимых факторов социализации и преемственности разных поколений, связана с проблемой образования и воспитания молодежи, а также выполняет интегрирующую роль в социальном пространстве современного российского общества. Социально значимые деяния зависят от гражданской позиции человека, от степени развитости в нем гражданственности. Гражданственность тесно связана с разнообразными аспектами и проявлениями патриотизма [2].

Проблема соотношения гражданственности и этничности раскрывает социально-антропологический аспект исследования идентичности – национальной (гражданской) и этнической. Разработаны принципы паритета данных понятий (например, социокультурной дополненности: социокультурное

пространство страны формируется за счет этнокультурных особенностей населяющих ее этносов; принцип открытости, заключающийся в расширении социокультурных связей этносов и контактов регионов страны и др.). Приводится идея того, что гражданственность обладает не только структурно-функциональными нагрузками гражданства, она вбирает субъективные качества личности, проявляющиеся в деятельности человека и в отношениях с другими людьми, приверженности к ценностным ориентациям, осознании единства народа, переживании связи не только с настоящим поколением, но и с предками и потомками; таким образом, смысловое содержание гражданственности включает в себя широкий спектр возможностей ее интерпретации; как в этничности, так и в гражданственности проявляются черты и особенности как отдельного этноса, так и интересы и чувства граждан страны [3].

В эмпирических исследованиях рассматривается решение задачи гражданского воспитания подрастающего поколения в системе высшего образования. Приводятся данные, свидетельствующие о недостаточной эффективности формирования гражданской позиции у студентов; относительно развития гражданственности делается вывод, что многие представители российской молодежи находятся сегодня в «стадии детства», воспринимая контекстные явления и события преимущественно чувствами, между тем необходимо уделять повышенное внимание переводу эмоционального содержания жизненного опыта молодежи в когнитивное, а также стимулированию ее гражданской активности [4].

Рассматривается роль воспитания гражданской активности подрастающего поколения. Анализируется социокультурная активность молодежи, которая осуществляется в рамках различных современных подходов к проблеме гражданственности, общественных движений, успех которых связан с достижением поставленных целей и/или признанием его лидеров и участников в качестве законного (легитимного) представителя той или иной социальной группы. Утверждается, что социокультурная активность студенческой молодежи в поле современного образовательного пространства вуза способствует формированию гражданственности и несет на себе серьезную смысловую нагрузку по воспитанию патриота и гражданина, способного в дальнейшем приумножать и укреплять творческий потенциал и славу России [5].

В исследовании А.С. Андреева и др. проанализированы как само понятие гражданственности, так и тесно связанные с ним понятия патриотизма, групповой сплоченности, социальной идентичности. Рассмотрены различные подходы к трактовке по-

нения «гражданственность». Приводится понимание гражданственности как, прежде всего, заботы об обществе его членов. Выявлены детерминанты гражданственности, предложенные различными авторами, такие как социально-правовые, морально-этические, философско-мировоззренческие, педагогические и патриотические, при этом предлагаются к рассмотрению разработанные авторами психологические детерминанты, малоизученные в современной литературе [6].

Таким образом, мы наблюдаем в современных источниках большое количество накопленных знаний в целом о понятии гражданственности, но при этом данное знание не имеет системно-научного характера в области психологического знания как такового и не ориентировано на образовательный процесс педагогического вуза.

В зарубежных источниках есть несколько терминов, имеющих более или менее приближенную трактовку к понятию «гражданственность», которые мы можем использовать в нашем исследовании. Одним из них является «organizational citizenship behavior». Данное словосочетание можно трактовать как «принятие человеком норм социума, в котором он проживает именно в соответствии с той гражданской позицией, которые диктует ему этот социум». В работе бельгийских ученых показано, каким образом «organizational citizenship behavior» регулируется со стороны общества и влияют ли на него конфликты на работе и дома. Показано, что для тех лиц, которые более автономны от социума, количество конфликтов на работе приводит к тому, что они предпочитают большую часть работы выполнять на дому, соответственно, чем более человек принимает и имеет опыт взаимодействия с социумом, тем более дифференцированно поведение человека на работе и в домашних условиях [7].

Изучению этого же термина посвящена работа американских ученых, которые анализировали взаимосвязи между корпоративной социальной ответственностью и переменными, описывающими микроклимат в организации. При анализе прямой и косвенной взаимосвязи между индивидуальным восприятием сотрудника и его поведением в организации было проанализировано 207 пар супервизоров-сотрудников и описаны их взаимоотношения на рабочем месте. Были выделены стили руководства супервизора, который модерировал посредничество и его влияние на принятие норм социума сотрудника, которого он курировал [8]. Аналогичное исследование приведено также в работе южнокорейских ученых [9].

Другим термином является понятие «civic engagement» – вовлеченность в граждан-

ское общество. В работе немецких ученых, посвященной исследованию различий в школьном социальном опыте и его влиянии на активную гражданскую позицию у подростков немецкого и турецкого происхождения, было показано, что существует четыре фактора, которые являются важными в исследовании активной гражданской позиции. К таким факторам относятся политическая внимательность, вовлеченность в гражданское общество, коллективная эффективность и политическое доверие. Особое внимание авторы уделяют понятию климата в классе, вовлеченности подростков во внеурочную деятельность, возможности участвовать в школьных делах, то есть занимать определенное важное место в социуме. По их мнению, школа является именно тем учреждением, в котором подростки могут выразить свою политическую активность и быть вовлеченными в гражданское взаимодействие [10].

Подобный подход отечественных и зарубежных ученых позволяет нам понимать гражданственность как ценностное основание социальной активности и рассматривать его в контексте отдельных элементов общественного сознания, а именно: исторической памяти как его системообразующего элемента с присущим ему механизмом запечатления, хранения, воспроизводства социокультурной информации и представленного в виде системы передаваемых из поколения в поколение традиций, обычаев, обрядов, знаний, ценностей, стереотипов поведения, норм, символов, обеспечивающих актуализацию традиционных форм жизнеосуществления социальных субъектов и определение характера инновационного развития всех сфер жизнедеятельности отдельного человека и всего общества [11]. Также следует отметить, что нами не обнаружены литературные источники, которые соотносят гражданственность с определенными системообразующими факторами личности, которые могут быть различными в зависимости от специфики конструкта «гражданственность».

Цель исследования: разработать сетевую модель изучения особенностей личности студентов педагогического вуза на примере гражданственности как ценностного основания социальной активности с позиции междисциплинарного подхода.

Задачи исследования:

1. Разработать алгоритм построения сетевой модели гражданственности с использованием психосемантических методов с учетом специфики образовательного пространства педагогического университета.

2. Подобрать психологический компендиум методик, выявляющих системообразующие факторы

личности студенческой молодежи в соотнесении с сетевой моделью гражданственности.

3. Эмпирическим путем выявить эффективность междисциплинарного подхода к изучению гражданственности как ценности социальной активности и возможной взаимосвязи между нею, исторической памятью и системообразующими факторами личности (на примере студентов педагогического университета).

Стратегия изучения личностных особенностей через призму феномена «гражданственность» реализуется по системному принципу «от частного к общему»: от выявления семантического поля понимания гражданственности на основе оценок экспертов к созданию общей модели данного феномена.

Изучение личности социально активной молодежи из числа студентов педагогического университета будет реализовано на основе психологической диагностики с использованием батареи стандартизированных методик через выявление системообразующих факторов.

Для определения понятия гражданственности используется метод экспертных оценок, а именно свободное интервью экспертов. В процессе обработки интервью экспертов необходимо выделить семантические конструкты, наиболее полно характеризующие понятие «гражданственность» (контент-анализ). Далее будет применяться метод контент-анализа, представляющий собой процедуру выявления смысловых единиц анализа, которыми могут служить: а) понятия, выраженные в отдельных терминах; б) темы, выраженные в целых смысловых абзацах, частях текстов, статьях, радиопередачах и т. п.; в) имена, фамилии людей; г) события, факты и т. п.; д) смысл апелляций к потенциальному адресату [12].

Для описания семантического поля концепта «гражданственность» будет применен метод психосемантического анализа В.Ф. Петренко, предполагающий следующую логику исследования: индивидуальное значение той или иной деятельности находит свое отражение в личностном смысле, который может быть передан индивидом посредством семантических единиц в речи или в тексте. Значение любого смысла (признака, черты) проявляется только в системе и опосредовано через соотношение данных признаков и раскрывается только непосредственно включенными в данную систему. Применяя процедуры обобщения семантических единиц, мы упорядочиваем объекты окружающей действительности и переходим к семантическому пространству, позволяющему выявить различные аспекты функционирования и организации личности [13].

На основании построенного семантического пространства конструкта «гражданственность» будет создана его сетевая математическая модель, при помощи метода математического моделирования Монте-Карло по исследовательскому маршруту, предложенному современными итальянскими авторами Дж. Костантини (G. Costantini) и М. Перуджини (M. Perugini). Они предлагают использовать сетевые модели для описания психологической реальности, где сеть – это абстрактная модель сложного явления, которая содержит набор узлов и набор ребер. Узлы представляют переменные – в нашем случае семантические единицы, что согласуется с эмпирическим исследованием, представленным вышеуказанными авторами, а ребра – это типы отношений (взаимосвязей между ними) [14].

Для выявления отличий в наборе семантических единиц, предъявленных экспертами для описания понятия «гражданственность», будет использована процедура статистического анализа – критерий Фишера. Отличия будут устанавливаться между конструктами семантического поля экспертов [15]. Для выявления понимания феномена гражданственности студентами и соотнесения с семантическим полем концепта «гражданственность» будет применен метод манхэттенского расстояния, позволяющий оценивать меру близости объекта из некоторого класса, в нашем случае это понимание гражданственности молодежью, к определенному заданному объекту другого класса – общее понимание концепта «гражданственность» и «гражданственность студентов педагогического вуза» [16].

Выявление системообразующих факторов, характерных для личности студентов педагогического университета, будет произведено в два этапа:

Первый этап представляет собой процедуру психологической диагностики с использованием следующего инструментария:

1. Тест «Большая пятерка» (Bigfive). Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрэй, П. Коста) [7].
2. Методика «Направленность личности в общении» (НЛО) [17].
3. Методика диагностики моральных оснований (опросник Moral Foundations Questionnaire (MFQ) [18]).
4. Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [19].

Полученные данные будут обработаны при помощи процедуры факторного анализа. Факторный анализ или метод сокращения данных позволяет установить наиболее существенные, значимые взаимосвязи между значениями отдельных переменных и объединить их в более укрупненные группы, выявляя системообразующие факторы. Фактори-

зация полученных переменных будет проводиться с использованием программы Statistica 20.0 [15].

Ожидаемые результаты, с нашей точки зрения, заключаются в интеграции междисциплинарных исследований на стыке политологии, психологии личности, педагогической психологии, психосемантики, социологии. При этом возникает новый ракурс понимания феномена гражданственности как ценности социальной активности в соотношении с системообразующими факторами личности студенческой молодежи, исторической памятью в

современном гражданском обществе; разработке алгоритма исследования, который включает в себя психосемантический анализ изучаемого феномена гражданственности как ценностного основания, создание сетевой математической модели, составления компендиума методик изучения личности и выделения ее системообразующих факторов, возможно, взаимосвязанных с ней. Считаем, что предложенный стратегический алгоритм позволяет экстраполировать его на изучение других междисциплинарных понятий и конструкторов.

Библиографический список

1. Целуйкина Т. Г. Становление понятия «гражданственность»: история и современность // Региональная власть, местное самоуправление и гражданское общество: механизмы взаимодействия: сборник научных трудов. Саратов, 2017. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29722761> (дата обращения: 05.02.2020).
2. Лебедева Л. Г. Гражданственность как фактор социализации и гармоничной преемственности поколений // Российская наука: актуальные исследования и разработки: сборник научных статей III Всероссийской заочной научно-практической конференции: в 2 ч. Самара, 2017. С. 173–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29652927> (дата обращения: 05.02.2020).
3. Зимина Н. С. Проблема соотношения гражданственности и этничности: социально-антропологический аспект // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2018. № 9. С. 202–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35155763> (дата обращения: 05.02.2020).
4. Хазова С. А., Бегидова С. Н., Ахтанов Р. А. Формирование у студентов гражданственности как показателя их социально-личностного развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 17. С. 58–64. URL: <http://e-koncept.ru/2017/870018.htm> (дата обращения: 05.02.2020).
5. Семенова М. Г. Социокультурная активность студенческой молодежи как фактор формирования гражданственности в условиях современного вуза // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». 2017. Т. XIII. С. 505–510. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32400828> (дата обращения: 05.02.2020).
6. Андреев А. С., Рогова Е. А., Хрущевская И. П. Психологические детерминанты гражданственности // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Сер.: Педагогика. Психология. 2017. № 3 (9). С. 6–11.
7. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-метод. пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
8. Goswami A., O'Brien Ke., Dawson Km., Hardiman Me. Mechanisms of Corporate Social Responsibility: The Moderating Role of Transformational Leadership // ETHICS&BEHAVIOR. 2018. Vol. 28. Issue 8. P. 644–661. DOI: 10.1080/10508422.2018.1467764.
9. Ko Sh., Moon Tw., Hur Wm. Bridging Service Employees' Perceptions of CSR and Organizational Citizenship Behavior: The Moderated Mediation Effects of Personal Traits // Current psychology. 2018. Vol. 37. Issue 4. P. 816–831. DOI: 10.1007/s12144-017-9565-0.
10. Jugert P., Eckstein K., Noack P. Differential effects of school experiences on active citizenship among German and Turkish-origin students // International journal of psychology. 2018. Vol. 53. Issue 6. P. 433–438. DOI: 10.1002/ijop.12409.
11. Кулиш В. В., Матвеева Н. А. Функционирование исторической памяти учащейся молодежи. Барнаул: АлтГПУ, 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27408889> (дата обращения: 05.02.2020).
12. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
13. Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ политического менталитета общества // Вестник СПбГУ. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosemanticheskiy-analiz-politicheskogo-mentaliteta-obschestva> (дата обращения: 14.03.2019).
14. Costantini G., Pemgini M. A Framework for testing causality in personality research // European Journal of Personality. 2018. Vol. 32. Issue 3. P. 254–268. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2150>.
15. Кобзарь А. И. Прикладная математическая статистика. М.: Физматлит, 2006. 816 с.
16. Половикова О. Н., Фокина В. В. Использование евклидова и манхэттенского расстояний в качестве меры близости для решения задачи классификации // Известия АлтГУ. 2010. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-evklidova-i-manhettenskogo-rasstoyaniy-v-kachestve-mery-blizosti-dlya-resheniya-zadachi-klassifikatsii> (дата обращения: 14.03.2019).

17. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала: метод. пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 68 с.
18. Сычев О. А., Беспалов А. М., Прудникова М. М. Особенности моральных оснований у монгольских, немецких и российских подростков // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 1. С. 85–96. DOI: 10.17759/chr.2016120109.
19. Тихомиров А. В. Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования. Екатеринбург: Персонал-проfi, 2001. С. 41–46. Вып. 2. Ч. 1.

УДК 378

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-43-48

М.И. Ефанова, Ю.В. Трофимова

ДИНАМИКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье обсуждаются проблемы самореализации. Анализируются результаты исследования самореализации студентов и собственно динамика самореализации в процессе обучения в вузе. Представлены данные исследования об изменениях в направленности самореализации студентов.

Ключевые слова: самореализация, ригидность, локус контроля, смысложизненные ориентации, ценностные ориентации.

M.I. Efanova, Yu.V. Trofimova

DYNAMICS OF STUDENTS' SELF-REALISATION OF IN THE COURSE OF EDUCATION

The article discusses the problems of self-realisation. The results of the study of students' self-realisation and the actual dynamics of self-realisation during the educational process in the university are analyzed. The authors present the data on the changes in the direction of self-realisation of the students.

Key words: self-realisation, constriction, locus of control, meaning orientations, value system

Новые тенденции образования объективируются запросами современного мира. Трансформация образовательной системы вуза идет не столько в русле изменения учебных планов (хотя они тоже меняются относительно новых требований к профессионалу), сколько в русле создания условия для индивидуальных форм развития, порождения психологических новообразований, обеспечивающих устойчивость и направленность человека как открытой психологической системы (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). Современное вузовское образование обращено к исследованию внутреннего потенциала студента: инновационного, личностного, коммуникативного, самореализационного и др. Таким образом, современное высшее образование призвано обеспечить становление профессионала, его саморазвитие, самоактуализацию, самореализацию. В нашем исследовании проводится анализ динамики самореализации как одной из характеристик, определяющих личностно-профессиональное становление студента.

Аналитический обзор научных работ, посвященных проблематике самореализации личности, показал, что понятие «самореализация» используется в научной литературе достаточно часто и несет на себе отпечаток исходных методологических позиций авторов. Так, А. Адлер рассматривает самореализацию через стремление человека к превосходству, и это стремление врожденно,

К. Роджерс – как проявление глубинной тенденции к актуализации, что и заставляет человека развиваться на самых различных уровнях. [1]. По мнению К. Роджерса, в человеке с рождения заложено стремление реализовать себя, он наделен силами, необходимыми для развития своих возможностей.

В отечественной психологии проблема самореализации разрабатывается А.А. Реаном, К.А. Абульхановой-Славской, Д.А. Леонтьевым, Л.А. Коростылевой, Э.В. Галажинским и др. Согласно точке зрения А.А. Реана, стремление к самореализации не есть стремление к достижению абсолютного идеала. Актуальная потребность в самореализации является показателями личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. Кроме того, самореализация – это источник активного физического, социального и личностного долголетия. По мнению автора, идея саморазвития и самореализации, взятые вне контекста с феноменом самотрансценденции, ограничивают построение психологии личностной зрелости. Необходимы представления о самореализации и самотрансценденции как о едином процессе, основанном на «эффекте дополнительности – так называемой суперпозиции» [2].

Самореализация, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, является высшей стадией развития зрелой человеческой личности, результатом

ее роста и развития. Самореализация возможна лишь тогда, когда самопознание своих способностей уже окончено, полностью сформирован «образ Я», имеется личностная готовность обеспечить всю совокупность внешних условий самореализации. При этом у личности возникает необходимость строить совокупность своих внешних воздействий с миром, которая и называется «самореализацией» [3].

Анализ проблемы самореализации Д.А. Леонтьев проводит на трех уровнях, т. е. рассматривает процесс самореализации через сущностные силы человека как родового существа (философский уровень), через поиск путей и способов самореализации в конкретных социокультурных условиях (социологический уровень), через анализ личностных качеств и внешних условий, которые позволяют каждой конкретной личности самореализоваться (психологический уровень) [4, 5]. Психологический аспект изучения самореализации Д.А. Леонтьев связывает с изучением потребностей. Автор опирается на разработанную им «трехуровневую типологию потребностей» [4, 5]. Первый уровень составляют потребности в обладании предметом, его физическом потреблении, второй уровень – потребности в распредмечивании «мира человека», освоении форм деятельности, кристаллизованных в предметах материальной и духовной культуры, третий уровень – потребности в опредмечивании, в воплощении его сущностных сил, своей деятельности в предметных вкладах. Самореализация отождествляется с третьим уровнем представленной типологии потребностей, т. е. самореализация осуществляется через потребности третьего уровня (потребность в творчестве, в личном общении, в социально-преобразовательной деятельности, в материнстве и т. п.) [4, 5].

Типология потребностей, выделенная Д.А. Леонтьевым, легла в основу исследований самореализации Л.А. Коротылевой [6]. Методологическим основанием данной теории явилась концепция о регулирующей роли сознания в деятельности человека. Деятельность выступает в качестве главного условия самореализации. Автором данного направления одним из первых дано определение самореализации как осуществления возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [7]. К основным механизмам самореализации личности Л.А. Коростылева относит интериоризацию, идентификацию, рефлекссию и экстериоризацию [7]. В целом в процессе самореализации задействованы мотивационно-смысло-

вые и личностно-ситуативные механизмы, детерминирующие процесс самореализации.

Проблема самореализации как психологическая проблема рассматривается в работах Э.В. Галажинского. Автор выделяет в общей проблеме самореализации некоторые ее аспекты [8]: продуктивный аспект (что получается в результате самореализации, зачем человеку это нужно); личностный аспект, который позволяет ставить проблему потенциала самореализации и уровня креативности личности, направленной на мир и на себя; процессуальный аспект, в котором обнаруживают себя проблемы процесса самореализации в пространственно-временном аспекте; деятельностный аспект, который позволяет поставить проблемы направленности, избирательности, мотивации, детерминации, регуляции деятельности, посредством которых личность реализует себя. Данные аспекты автор рассматривает не просто как интегративные показатели одного процесса, а как различные проявления единого, «имея в виду человека как самоорганизующуюся психологическую систему, обладающую собственными ресурсами организации самодвижения, системной детерминацией и способностью производить факторы, в опоре на которые она может выстраивать директиву саморазвития и самореализации т. е. быть причиной самой себя» [8, 9]. Именно в контексте системно-антропологической психологии, где предметом выступает человек как самоорганизующаяся система, самореализация рассматривается как свойство самоорганизующихся систем и определяется как постепенно осознаваемый людьми процесс реализации собственных возможностей, который все более становится понятным людям как то, что обеспечивает смысл и ценность их собственного человеческого существования [8, 10]. Самореализация обеспечивается процессом жизнедеятельности, самодетерминации субъекта и расширением возникающих противоречий на жизненном пути [8, 10].

Опираясь на объяснительный потенциал системно-антропологической психологии, решается проблема детерминации самореализации личности. Выделяются «причинные» (инициирующие процесс самореализации) и «непричинные» (динамизирующие процесс самореализации) детерминанты [9]. Причинная детерминация определена самим фактом открытости психологических систем, которая выступает и условием ее существования. Поскольку формой существования системы является ее развитие, усложнение системной организации, то через самореализацию осуществляется саморазвитие системы.

Непричинная детерминация выступает как внеситуативная, определяемая степенью «открытости – закрытости» человека как системы, и обуславливает устойчивость системы и ее подвижность, степень легкости ее выхода «за пределы», особенности перестройки поведенческих стереотипов. В качестве основных факторов, влияющих на устойчивость системы, выступает личностная ригидность и локализация контроля личности. Характеризуя особенности перестройки поведенческих стереотипов и выработки новых норм, личностная ригидность и локус контроля выступают в качестве динамического фактора самореализации.

Непричинная детерминация, обуславливающая направленность самореализации и ее избирательный характер, обеспечивается такими психологическими новообразованиями, как смысловые образования. Выделяется два вида смысловых образований: первый вид смысловых образований детерминирован актуальным мотивом, здесь «устанавливается значимость предмета по отношению к уже актуальным потребностям и мотивам, вызывающим деятельность» [8, 9]. Второй вид смысловых образований, которые были определены как ценности, возникают на основе открываемой в предмете возможности организовать новую деятельность, отвечающую более высоким по рангу потребностям и иерархии всей системы потребностей личности» [8, 9]. Смыслы порождаются актуальными потребностями и актуальными мотивами, а ценности актуализируют потребность, выступая и как мотив ее реализации в деятельности, детерминируя тем самым дальнейшее развитие человека как открытой психологической системы. Проявляя себя в деятельности, человек реализует свои ценности, и наоборот, реализуя свои ценности, он проявляет свои возможности и расширяет свой многомерный мир. От соотношения направляющих и динамизирующих факторов зависит выбор жизненных сред, в которых человек наиболее полно может реализоваться, что находит отражение и в исследовании, проведенном нами ранее [11]. Ценности и смыслы указывают на те элементы, которые могут выступать в функции мотивационных оснований самореализации.

Данный методологический базис (системно-антропологическая психология), с учетом понимания личности студента как сложной самоорганизующейся системы, позволяет, во-первых, развить представление об особенностях самореализации студентов и, во-вторых, проследить динамику самореализации студентов в системе вузовского образования.

Исследование динамики самореализации студентов в процессе освоения профессиональной деятельности как одной из сфер жизнедеятельности осуществлялось в два этапа. На первом этапе изучение самореализации проводилось со студентами первого курса. В нем приняло участие 90 испытуемых. Второй этап диагностики осуществлялся на четвертом курсе с этими же студентами. В силу естественного хода обучения в конечном этапе исследования приняли участие только 73 студента. Исследование проводилось в одном из вузов города Барнаула со студентами очного отделения.

Методики исследования: самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М. В. Латинская) [12], тест-опросник субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер, адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндоном) [13], томский опросник ригидности (Г.В. Залевский) [14], методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» (Е.Б. Фанталова) [15], тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев) [16].

Анализ результатов первого этапа исследования позволил нам выделить особенности самореализации студентов-первокурсников. Данные самоактуализационного теста позволяют охарактеризовать отдельные аспекты самоактуализации, рассматриваемой нами как актуальные потенции самореализации. Для студентов, начинающих освоение профессиональной деятельности, свойственно в той или иной мере воспринимать свою жизнь как целостную, т. е. переживать настоящий момент своей жизни в ее связанности с прошлым и будущим. В большинстве своем студенты ориентируются на собственные цели, установки, убеждения и относительно этого выстраивают отношения с окружающим миром и самим собой (75,3 %). Студентам-первокурсникам доступно понимание ценностей самоактуализирующейся личности, но не их реализация в собственной жизнедеятельности. Кроме того, они спонтанно выражают свои чувства, принимают себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, и отдают себе отчет в том, как они поступают. Однако анализ дополнительных аспектов самоактуализации показал, что у студентов-первокурсников низкий уровень межличностной чувствительности и познавательных потребностей. Эти два аспекта самоактуализации свидетельствуют о том, что у студентов могут появиться сложности в решении их основных жизненных задач: познание профессии в квазипрофессиональной деятельности и поиск спутника жизни.

Более чем трети студентов свойственна ригидность. Так, у 34,2 % испытуемых выражена склонность к фиксированным формам поведения, т. е. неспособность изменить мнение, отношение, модус переживания даже при объективных обстоятельствах. У 46,6 % испытуемых реакция на новизну отрицательная, т. е. у них появляется выраженное отрицательное эмоциональное состояние, требующее каких-либо новых изменений. 31,6 % испытуемых уже в подростковом возрасте испытывали трудности изменения поведения, установок, эмоциональных проявлений. Более половины исследуемой выборки (64,4 %) склонны к ригидному поведению в ситуации страха, стресса, утомления. Мы полагаем, что высокий уровень личностной ригидности будет являться блокирующим фактором в динамике самореализации, т. к. фиксированные формы поведения препятствуют объективации и реализации наличных возможностей.

У студентов-первокурсников преобладает внешний локус контроля, т. е. они считают, что успехи, достижения, радости, неудачи, поражения зависят от внешних обстоятельств, от других людей, от судьбы и т. д. Однако в таких сферах жизнедеятельности, как межличностные и производственные отношения и область здоровья, студенты сами несут ответственность за происходящие события, т. е. они считают свои действия важным фактором организации производственной (квазипрофессиональной) деятельности, формальных и неформальных отношений, а также контроль за своим здоровьем и успешностью выздоровления возлагают только на себя.

Анализ смысложизненных ориентаций как одного из факторов, направляющих самореализацию, показал, что у студентов-первокурсников смысложизненные ориентации в основном сформированы, т. е. для большинства студентов характерна целеустремленность, планирование будущего (хотя не всегда планы имеют под собой реальную основу или подкреплены личной ответственностью за их реализацию). В основном студенты удовлетворены своей жизнью, воспринимают ее как интересную и эмоционально наполненную. Однако в исследуемой группе часть студентов (до 15 %) не удовлетворены своей жизнью, ориентируются на какой-то один отрезок жизни (либо прошлое, либо настоящее), не верят в собственные силы и убеждены, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю.

Ведущими ценностными ориентациями студентов-первокурсников являются счастливая семейная жизнь, любовь и здоровье. Анализ

данных методики (соотношение ценностей и доступности) позволил выявить рассогласования между осознанием ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, жизненных целей и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в легкой досягаемости. Результаты проведенного исследования показали, что существует разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности, в сферах здоровья (15,1 %), интересной работы (13,7 %), материально-обеспеченной жизни (41,1 %), уверенности в себе (10,9 %), счастливой семейной жизни (27,4 %). Помимо этого был выявлен внутренний вакуум в таких сферах, как активная, деятельная жизнь (19,1 %), красота природы и искусство (26,1 %), любовь (17,8 %), познание (27,4 %), творчество (19,2 %), т. е. эти сферы доступны, избыточны, но не достаточно ценны. Таким образом, результаты по данной методике свидетельствуют о неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокаде актуальных потребностей и мотивов, ответственных за направление и избирательность самореализации.

Таким образом, студентов-первокурсников можно охарактеризовать как самоактуализирующихся личностей с умеренным уровнем личностной ригидности, с экстернальным локусом контроля, ориентированных на ценности счастливой семейной жизни, любви и здоровья. Однако проблемными зонами самореализации остаются низкий уровень межличностной чувствительности, познавательных потребностей, низкая ответственность за свои успехи и неудачи в различных сферах жизнедеятельности, рассогласование между осознанием ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, жизненных целей и тем, что является доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей.

Анализ результатов второго этапа исследования свидетельствует о том, что устойчивость самореализации осталась практически неизменной. Так, произошли небольшие изменения в континуумах «ригидность – гибкость» и «интернальность – экстернальность». Незначительно, но уменьшилось число студентов с высоким уровнем ригидности по всем шкалам, кроме ригидности в состоянии стресса, страха и т. д. Здесь на 2 % произошло увеличение числа испытуемых. Это можно объяснить ситуаций кризиса обуче-

ния, связанного с предстоящим выходом в самостоятельную профессиональную деятельность. К четвертому курсу уменьшилось число студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля и увеличилось число испытуемых с неопределенным локусом контроля (от 2 % до 20 %) по разным областям (кроме области здоровья).

Динамика самореализации личности студентов наблюдается только в области личностных качеств, ответственных за направление и избирательность самореализации. Это подтверждают и данные, полученные с помощью t-критерия Стьюдента для связанных (зависимых) выборок (см. табл.).

Показатели самореализации студентов (1 курс и 4 курс)

Методика	Шкала	Средние значения (1 этап)	Средние значения (2 этап)	t =	p =
САТ	Поддержки	44,356	47,095	-2,029	,046
	Ценностные ориентации	10,890	11,821	-2,23	,027
	Принятие агрессии	8,137	8,849	-2,599	,011
	Познавательные потребности	4,562	5,082	-2,122	,037
	Креативность	6,068	6,767	-2,318	,023
УСК	Интернальность в области здоровья	4,958	3,328	6,363	,000
УСЦД	Активная деятельная жизнь (Ц)	3,643	4,425	-3,591	,001
	Красота природы и искусство (Ц)	2,260	2,918	-2,954	,004
	Уверенность в себе (Ц)	6,164	5,562	2,836	,006
	Счастливая семейная жизнь (Ц)	8,479	5,904	3,140	,002
	Интересная работа (Д)	4,054	4,767	-2,395	,019
	Материально-обеспеченная жизнь (Д)	3,548	4,656	-2,648	,010
	Наличие хороших друзей (Д)	7,425	6,658	2,601	,011
	Познание (Д)	5,945	5,178	2,911	,005

Примечание: Ц – ценность, Д – доступность; САТ – самоактуализационный тест; УСК – уровень субъективного контроля; УСЦД – уровень соотношения ценности и доступности.

Исходя из данных, представленных в таблице, можно сказать, что у студентов, заканчивающих обучение в вузе, более выражено (чем у них же на первом курсе) стремление руководствоваться в жизни собственными целями, установками и принципами, ориентация на ценности самоактуализирующейся личности, способность принимать раздражение, гнев как естественное проявление человеческой природы, а также творческая и познавательная потребности. Направленность самореализации на четвертом курсе чаще, чем на первом, обусловлена ориентацией на такие ценности, как активная деятельная жизнь, красота природы и искусство. Более того, студентам стали доступны такие сферы, как интересная работа и материально-обеспеченная жизнь. Это можно объяснить наличием у студентов четвертого кур-

са опыта работы в профессии (в рамках педагогической практики и индивидуального труда).

Помимо этого, к четвертому курсу значительно снизился процент студентов, имеющих внутренний конфликт или внутренний вакуум в различных жизненных сферах. Это связано с тем, что студентам в процессе обучения в вузе открылись возможности (в рамках учебно-профессиональной деятельности: олимпиады, научные конкурсы, программы дополнительного образования, личностные, коммуникативные и др. тренинги и т. д.) актуализации личностных ресурсов, что привело к подъему доступности той или иной жизненной сферы, а значит, сокращается разрыв между ценностью и доступностью, тем самым решается внутренний конфликт. Снижение процента испытуемых, имеющих внутренний конфликт или

внутренний вакуум, связан с мобилизацией других смыслообразующих мотивов, что подтверждено результатами второго этапа исследования.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что, не смотря на имеющиеся реальные возможности, предоставляемые современным образованием (олимпиады, научные конкурсы, квазипрофессиональные

конкурсы, программы дополнительного образования, личностные, коммуникативные тренинги и др.), не все студенты пока могут раскрыть в полной мере свой самореализационный потенциал. Установлено, что динамика самореализации студентов связана с изменением ценностно-смысловой сферы, определяющей направленность и избирательность самореализации.

Библиографический список

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: УНИВЕРС, 1994. 480 с.
2. Реан А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С. 305–307.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
4. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом (гуманистическая перспектива в постсоветской психологии). М.: Смысл, 1997. 336 с.
5. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
6. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 1997. С. 3–19.
7. Коростылева Л. А. Психологические детерминанты самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. 1998. Вып. 2. С. 5–15.
8. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
9. Клочко В. Е., Краснорядцева О. М. Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета. Томск: Издательский Дом Томского гос. ун-та, 2015. 178 с.
10. Ефанова М. И. Смысловая теория мышления как методологическая основа изучения потенциала самореализации личности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (31). С. 64–67.
11. Трофимова Ю. В. Сравнительный анализ проявлений инициативности и ответственности студентов с разной степенью вовлеченности в образовательную среду // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1 (29). С. 188–191.
12. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 43 с.
13. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. 223 с.
14. Залевский Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1993. 272 с.
15. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: БАХРАХ, 2001. 128 с.
16. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2006. 18 с.

УДК 378.637

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-49-57

Д.В. Каширский, М.А. Малетина

СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СКЛОННОСТИ К РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Представлены результаты исследования способов разрешения конфликтов студентами педвуза в зависимости от профиля обучения и склонности к различным формам агрессивного поведения. Выборку составили студенты ИПиП и ИФКиС Алтайского государственного педагогического университета в возрасте 18-22 лет (50 человек). Установлено, что между группами студентов нет значимых различий в способах разрешения конфликтов и преобладании форм агрессивного поведения. Выявлена зависимость способов разрешения конфликтов от выраженности агрессивного поведения. Результаты могут быть использованы в практической работе со студентами для повышения конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: способы разрешения конфликтов, формы агрессивного поведения, студенты педагогического вуза, профиль образования.

D.V. Kashirsky, M.A. Maletina

TEACHER STUDENTS CONFLICTS RESOLUTION DEPENDING ON THEIR PROFILE OF THE EDUCATION AND TENDENCIES TO VARIOUS FORMS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR

The paper presents the results of research the resolution of conflicts teacher students depending on their profile of the education and forms of aggression. The study was conducted at the Altai State Pedagogical University. The sample was based on students from Institute of Psychology and Pedagogics and Faculty of Physical Education and Sport those between 18 and 22 years of age. The study found no statistically significant difference in conflict resolution and forms of aggression between the two compared groups. The relation between resolution of conflicts and forms of aggression was identified (N=50). The results of the study might be useful for improvement of the student's competence in conflict resolution.

Key words: conflict resolution, forms of aggression, teacher students, profile of the education.

Проблема конфликта и конфликтного поведения – одна из центральных междисциплинарных проблем, которая не раз становилась предметом всестороннего анализа в философии (Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, К. Маркс и др.), социологии (М. Вебер, М. Дойч, Г. Зиммель, К. Томас и др.), психологии (А. Адлер, К. Левин, З. Фрейд, Э. Фромм, М. Шериф и др.) и других областях знания. Умение разрешать конфликты, используя подходящие стратегии их урегулирования – неотъемлемое условие социального взаимодействия людей и эффективного функционирования общества в целом. Высокий уровень конфликтологической компетентности важен в работе психологов, педагогов, юристов,

работников сферы обслуживания и т. д., то есть людей, работающих в сфере профессий типа «человек – человек». Поэтому на стадии вузовского обучения крайне важно сформировать у будущих специалистов умения в области разрешения конфликтных ситуаций.

Проблеме конфликтного поведения посвящены многие учебники, учебные пособия и монографии (см., например, [1–13] и др.), научные статьи в периодических изданиях [14–17], ряд исследований, в том числе диссертационных, посвящены изучению стратегий конфликтного поведения в конфликте студенческой молодежи, в том числе учащихся педагогических вузов [16, 18, 19] и др. Однако,

несмотря на интерес психологов к проблеме конфликтного поведения и ее детальную, как может показаться на первый взгляд, разработанность в психологической науке и практике, данная проблема продолжает сохранять свою актуальность, как в научном, так и в прикладном плане. В настоящее время не является полностью решенной проблема факторов, условий и механизмов конфликтного поведения. Высокой значимостью обладают исследования, направленные на изучение личностных предпосылок конфликтогенного поведения в молодежной среде, в том числе у студентов педагогических вузов различных профилей обучения. Есть основания полагать, что одним из дескрипторов для реализации различных стратегий разрешения конфликтов является склонность субъекта к той или иной форме агрессивного поведения.

В основу проведенного нами исследования положены следующие гипотезы:

1. У студентов педагогического вуза различных образовательных профилей способы разрешения конфликтов характеризуются разной степенью выраженности.

2. Выраженность различных способов разрешения конфликтов связана с особенностями проявления агрессивности у студентов.

Методы исследования: тестирование с помощью опросника «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса – Р. Килманна в адаптации Н.В. Гришиной [20] и опросника агрессивности Басса – Дарки в адаптации А.К. Осницкого [21]. В качестве математико-статистических методов использованы: W-критерий Шапиро – Уилка, корреляционный анализ (К. Пирсон, Ч. Спирмен), критерии сравнения (t-Стьюдента для независимых выборок, M-W-Манна – Уитни), множественный регрессионный анализ (MRA), моделирование структурными уравнениями (SEM) в AMOS.

Выборка. В исследовании приняли участие 25 студентов 1-2 курсов института психологии и педагогики, возраст – 18–22 ($M = 19,6$, $SD = 0,86$) и 25 студентов 2 курса института физической культуры и спорта ($M = 19,9$, $SD = 0,64$) Алтайского государственного педагогического университета, всего 50 чел.

Способы разрешения конфликтов в зависимости от профиля образования студентов. В табл. 1 представлены результаты исследования способов разрешения конфликтов студентами института психологии и педагогики (ИПиП) с помощью методики К. Томаса – Р. Килманна.

Полученные результаты указывают на то, что ведущей стратегией студентов ИПиП при разрешении конфликтов является избегание, ее используют 30 % испытуемых. Такие студенты обычно

игнорируют конфликтную ситуацию, делают вид, что ее вовсе не существует.

Таблица 1

Стратегии поведения в конфликте студентов ИПиП

№	Способы разрешения конфликтов	Выраженность, %
1	Конфронтация	23,3
2	Сотрудничество	16,7
3	Компромисс	6,7
4	Избегание	30,0
5	Приспособление	23,3

По 23,3 % студентов ИПиП используют в ситуации столкновения интересов с другими людьми такие стратегии поведения, как конфронтация и приспособление. Поведение студентов, использующих в конфликте стратегию конфронтации, направлено на удовлетворение собственных интересов без учета мнения другой стороны, а иногда и в ущерб ей. Они добиваются удовлетворения своих притязаний и стараются убедить или принудить другую сторону пойти на уступки. Студенты, склонные разрешать конфликты путем приспособления, готовы пожертвовать своими интересами, целями и уступить другому человеку ради того, чтобы избежать конфликта.

Сотрудничество как стратегию разрешения конфликтов используют 16,7 % студентов ИПиП. Такие студенты обычно нацелены на удовлетворение интересов обеих сторон, как правило, стремятся к поиску решения, которое полностью удовлетворит всех участников конфликта.

Всего лишь 6,7 % студентов ИПиП в конфликте ориентированы на поиск компромиссного решения. Они не стараются добиться своей цели за счет других и не отказываются от собственных интересов, а ищут наилучший вариант решения конфликтной ситуации, идя на взаимные уступки, стараясь удовлетворить интересы своей стороны и стороны оппонента.

В табл. 2 представлены результаты исследования выраженности способов разрешения конфликтов студентами ИФКиС.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что 34,5 % студентов ИФКиС выбирают избегание как доминирующую позицию при разрешении конфликтов. Эти студенты стараются переносить обсуждение конфликтных вопросов на потом. Они не пытаются отстаивать собственные интересы, но и не учитывают интересы других людей.

Стратегию «Компромисс» применяют 27,6 % студентов данного института. Для них характерно стремление к частичному удовлетворению интересов каждой из сторон конфликта.

Таблица 2
Выраженность способов разрешения конфликтов у студентов ИФКиС

№	Способы разрешения конфликтов	Выраженность, %
1	Конфронтация	13,8
2	Сотрудничество	13,8
3	Компромисс	27,6
4	Избегание	34,5
5	Приспособление	10,3

Конфронтацию и сотрудничество как способы разрешения конфликтов используют по 13,8 % студентов ИФКиС. Эти студенты стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам других людей. Они уверены, что выйти победителем из конфликта может только одна из сторон, и победа

одного участника неизбежно означает поражение другого. Они будут настаивать на своем, а мнения других людей ими, скорее всего, не будут приняты во внимание. Студенты, разрешающие конфликты путем сотрудничества, стремятся, чтобы в выигрыше оказались все заинтересованные стороны. Они не просто учитывают позиции других участников, но пытаются добиться того, чтобы и другая сторона также достигла удовлетворения при разрешении конфликта.

Стратегию «Приспособление» в конфликте используют 10,3 % студентов ИФКиС. Данная категория людей готова пожертвовать своими интересами, сделать так, чтобы конфликт вообще не состоялся.

Проведем сравнительный анализ выраженности различных способов разрешения конфликтов у студентов рассматриваемых институтов. Представим полученные результаты более наглядно (рис. 1).

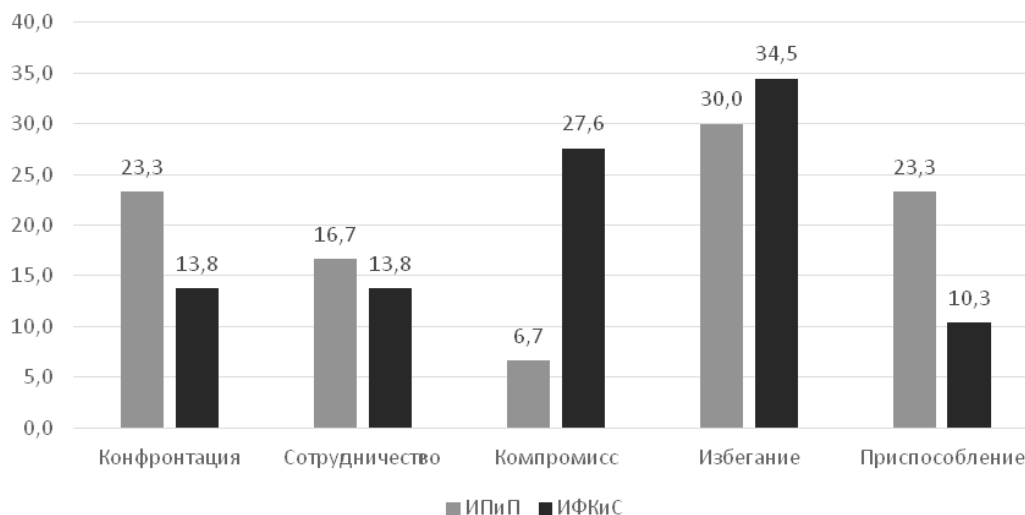


Рис. 1. Способы разрешения конфликтов студентами ИПиП и ИФКиС, %

Анализ рис. 1 приводит к выводу, что такой способ разрешения конфликтов, как конфронтация, чаще используется студентами ИПиП, чем ИФКиС. Студенты ИПиП проявляют большую активность при отстаивании собственных интересов, применяют все доступные средства для достижения поставленных целей, начиная от убеждения оппонентов и заканчивая давлением на них и принуждением поменять исходную точку зрения.

Помимо этого, визуальный анализ рис. 1 показывает, что студенты ИПиП, в сравнении со студентами ИФКиС, чаще при разрешении конфликта прибегают к сотрудничеству, т. е. проявляют большую активность в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия. Они используют открытый обмен мнениями и вместе с другими участниками конфликта вырабатывают общее решение.

В свою очередь студенты ИФКиС, в сравнении со студентами ИПиП, чаще используют компромисс при разрешении конфликтов, находя решения за счет взаимных уступок. Для них характерна ориентация на выработку решения, устраивающего все стороны конфликта, когда особенно никто не выигрывает, но и не теряет.

Наряду с этим студенты ИФКиС в большей степени пользуются таким способом разрешения конфликтов, как избегание. Как правило, такой способ поведения в конфликте весьма эффективен в том случае, когда субъект не хочет отстаивать свои права или сотрудничать для выработки общего решения, поэтому он воздерживается от высказывания своей позиции и уклоняется от спора. Нередко такие люди хотят просто уйти от всякой ответственности за принятые решения.

На рис. 1 также видно, что приспособление как способ разрешения конфликтов в большей степени используют студенты ИПиП, нежели ИФКиС. Действия субъекта в данном случае направлены на сохранение или восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов.

Следует, однако, заметить, что проведенные нами сравнения студентов разных профилей образования построены лишь на основании визуального анализа столбиковых диаграмм, поэтому могут носить случайный характер. Для более корректного сопоставления между собой степени выраженности различных способов разрешения конфликтов студентов рассматриваемых институтов должны быть использованы методы не описательной, а индуктивной статистики, что и будет нами выполнено далее.

Как известно, для статистической проверки гипотезы о различиях между двумя выборками по степени выраженности какого-либо признака может быть использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок или его непараметрический аналог – M-W-критерий Манна – Уитни. Однако вначале следует оценить возможность использования того или иного критерия: выполнить проверку нормальности распределения каждого признака, который будет участвовать в анализе, а также дисперсий сравниваемых показателей на гомогенность.

Оценка нормальности распределения. С помощью W-критерия Шапиро – Уилка мы выяснили, что распределение признака в обеих группах испытуемых по всем измерительным шкалам методики Томаса, за исключением шкалы «конфронтация», значимо не отличается от нормального (табл. 3), что указывает на возможность использования t-критерия Стьюдента для всех шкал методики Томаса – Килманна за исключением шкалы конфронтации, для которой может быть использован M-W-критерий Манна – Уитни.

Таблица 3

**Оценка нормальности распределения
(критерий Шапиро – Уилка)**

Способы разрешения конфликта	W	p-value
Конфронтация	0,951	0,037*
Сотрудничество	0,974	0,329
Компромисс	0,959	0,080
Избегание	0,970	0,242
Приспособление	0,983	0,680

* - $p \leq 0,05$.

Гомогенность дисперсий. Далее с помощью критерия Ливиня была произведена оценка однородности дисперсий в сравниваемых выборках по каждому признаку (табл. 4).

Таблица 4

Оценка однородности дисперсий (критерий Ливиня)

Способы разрешения конфликта	F	df ₁	df ₂	p-value
Конфронтация	3,89	1	48	0,054
Сотрудничество	0,27	1	48	0,605
Компромисс	4,23	1	48	0,045*
Избегание	0,005	1	48	0,943
Приспособление	1,58	1	48	0,214

* - $p \leq 0,05$.

Проведенный анализ показывает, что для таких шкал методики К. Томаса – Р. Килманна, как сотрудничество, избегание и приспособление, показатели дисперсий в сравниваемых выборках равны между собой. Для шкалы компромисса требование однородности дисперсий не выполняется ($p \leq 0,05$), т. е. в данном случае нарушено условие использования t-критерия Стьюдента. Кроме этого, для шкалы «конфронтация» значение статистики Ливиня близко к критическому ($p \leq 0,054$), что также указывает на ограничения в использовании параметрических методов. Поэтому M-W-критерий Манна – Уитни должен быть рассчитан для шкал компромисса и конфронтации. В табл. 5 представлены результаты статистических сопоставлений.

Таблица 5

Результаты оценки значимости различий в способах разрешения конфликтов студентами ИПиП и ИФКиС

Тип поведения в конфликте	Критерий	Statistic	df	p-value
Конфронтация	M-W-Манна – Уитни	263	–	0,334
Сотрудничество	t-Стьюдента	-0,974	48,0	0,335
Компромисс	M-W-Манна – Уитни	268	–	0,377
Избегание	t-Стьюдента	-0,243	48,0	0,809
Приспособление	t-Стьюдента	-0,495	48,0	0,623

Из данных табл. 5 видно, что между студентами института психологии и педагогики и института физической культуры и спорта значимых различий в выраженности определенных способов разрешения

конфликтов не обнаружено. Таким образом, первая гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Возможно, выборки различаются качественными особенностями сравниваемых показателей. Однако ответ на этот вопрос будет являться предметом нашей дальнейшей работы.

Способы разрешения конфликтов в зависимости от форм агрессивного поведения студентов. Для проверки второй гипотезы исследования о взаимосвязи между способами поведения в конфликте и проявлениями агрессии у студентов может быть использован корреляционный анализ: параметрический (по К. Пирсону) или непараметрический (по Ч. Спирмену). Оценим возможность их использования. Для этого проведем тест нормальности Шапиро – Уилка для шкал методики Басса – Дарки (табл. 6). Заметим, что для теста К. Томаса – Р. Килманна такая работа нами была проведена ранее (см. табл. 3).

Таблица 6
Оценка нормальности распределения (критерий Шапиро – Уилка)

Формы агрессивного поведения	W	p-value
Физическая агрессия	0,979	0,493
Косвенная агрессия	0,977	0,424
Раздражительность	0,988	0,903
Негативизм	0,962	0,113
Обида	0,965	0,148
Подозрительность	0,970	0,226
Вербальная агрессия	0,955	0,053
Чувство вины	0,970	0,225

Результаты, представленные в табл. 6, указывают на то, что данные по шкалам методики Басса – Дарки подчинены закону нормального распределения. Полученный результат позволяет использовать для этих шкал коэффициент Пирсона, конечно, при условии, что сопоставляемый с ними признак (шкала теста Томаса – Килманна) также имеет гауссово распределение. Однако прежде чем переходить к выполнению корреляционного анализа, сравним студентов ИПиП и ИФКиС между собой по степени выраженности различных форм агрессивного поведения. В результате проведенных вычислений установлено, что критерий Стьюдента для независимых выборок не выявил статистически значимых различий между выборками ни по одному показателю ($p > 0,10$). Таким образом, студенты, обучающиеся в разных институтах, не имеют выраженных различий не только в способах разре-

шения конфликтов, что было показано выше, но и в склонностях к различным формам агрессивного поведения. Так как сравниваемые выборки являются однородными по сопоставляемым показателям, корреляционный анализ будет проведен нами на общей выборке студентов ($N = 50$).

Корреляционный анализ. В корреляционной матрице (табл. 7) представлены только статистически значимые коэффициенты корреляции между шкалами опросника К. Томаса – Р. Килманна и Басса – Дарки ($N = 50$).

Таблица 7
Результаты корреляционного анализа между способами разрешения конфликтов и типами агрессивного поведения у студентов ($N = 50$)

Переменные	Физическая агрессия	Раздражительность	Вербальная агрессия	Чувство вины
Конфронтация	0,342*	–	0,447**	–
Сотрудничество	-0,333*	-0,302*	–	0,283*
Приспособление	–	–	-0,375**	–

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.

Из данных табл. 7 видно, что между исследуемыми параметрами существуют как прямые, так и обратные корреляционные связи. Так, конфронтацию как способ разрешения конфликтов выбирают студенты с более высоким уровнем физической и вербальной агрессии; сотрудничество характерно для тех испытуемых, у кого, напротив, менее выражена склонность к физической агрессии и раздражительности, но в среднем более высокие показатели чувства вины (в терминологии Басса – Дарки этим качеством характеризуются совестливые и мнительные натуры); позиция приспособления в конфликте свойственна студентам педагогического университета, которых отличает более низкий уровень вербальной агрессии.

Множественный регрессионный анализ. Результаты корреляционного анализа не дают возможности делать выводы о наличии причинно-следственных связей между коррелирующими признаками, однако позволяют сформулировать ряд гипотез, касающихся зависимости некоторых способов разрешения конфликтов студентами педагогического вуза от выраженности у них тех или иных форм агрессивного поведения. Кроме того, наличие некоторого множества значимых, но «разрозненных» парных корреляций совсем не гарантирует существования некоторой структуры связей между изучаемыми признаками. Поэтому статистический

анализ должен быть продолжен. Так, исходя из корреляционного анализа (табл. 7), можно высказать предположение о том, что к конфронтации как способу разрешения конфликтов преимущественно склоняются студенты с выраженной физической и вербальной агрессией. Проверим это с помощью множественного регрессионного анализа (MRA), где в качестве предикторов выступят названные формы агрессивного поведения, а зависимой переменной – стратегия конфронтации.

В табл. 8 представлены общие результаты MRA. Из этой таблицы видно, что коэффициент множественной корреляции (R) для расчетной модели оказался статистически значимым, поэтому данная модель может быть содержательно интерпретирована. Коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,262$ указывает, что регрессионная модель объясняет около 26 % дисперсии зависимой переменной.

Таблица 8
Оценка качества регрессионной модели*

Модель	R	R ²	F	df ₁	df ₂	p-value
1	0,512	0,262	8,36	2	47	< 0,001

* Зависимая переменная – конфронтация как способ разрешения конфликтов, независимые переменные – физическая и вербальная агрессия.

Табл. 9 содержит нестандартизированные коэффициенты регрессии (B), величины их стандартных ошибок (SE), значения статистик Стьюдента, а также соответствующие им ожидаемые уровни значимости (p-value).

Таблица 9
Оценка значимости регрессионных коэффициентов*

Предикторы	B	SE	t	p-value
Константа	-0,9114	1,3684	-0,666	0,509
Физическая агрессия	0,0177	0,0218	0,815	0,419
Вербальная агрессия	0,0500	0,0153	3,268	0,002

* Зависимая переменная – конфронтация как способ разрешения конфликта.

Данные табл. 9 позволяют дать статистическую оценку полученных регрессионных коэффициентов. Так, из таблицы видно, что переменная «физическая агрессия» имеет незначимый регрессионный коэффициент, несмотря на то, что значимо коррелирует с зависимой переменной (табл. 7). Вероятно, это связано с тем, что данная переменная высоко коррелирует с другим дескриптором данной регрес-

сионной модели – вербальной агрессией ($r = 0,43$, $p \leq 0,002$), что вполне могло стать причиной снижения ее B-коэффициента. Поэтому физическая агрессия не будет использоваться нами для предсказания значений зависимой переменной, иначе говоря, будет исключена из регрессионной модели, т. е., по данным MRA, единственной выявленной нами «причиной», лежащей в основе стратегии конфронтации при разрешении конфликтов у студентов педагогического университета, является высокий уровень вербальной агрессии. Перерасчет параметров регрессионной модели после исключения из нее дескриптора «физическая агрессия» позволил установить следующие характеристики модели: $R = 0,502$, $R^2 = 0,25$, $F = 16,18$, $p \leq 0,001$. Заметим, однако, что только 1/4 часть всей вариативности значений переменной «конфронтация» обусловлена влиянием вербальной агрессии, тогда как остальные 75 %, очевидно, вызваны другими переменными, не отраженными в дизайне данного исследования.

Далее, на основании корреляционной матрицы (табл. 7) была построена еще одна регрессионная модель и также осуществлена проверка ее состоятельности с помощью MRA. Теперь в качестве предикторов выступили такие формы агрессивного поведения, как физическая агрессия, раздражительность и чувство вины (совестливость, мнительность), а зависимой переменной являлась стратегия сотрудничества при разрешении конфликтов.

В табл. 10 представлены общие результаты MRA, в целом довольно похожие на те, которые были получены для первой регрессионной модели. Так, коэффициент множественной корреляции (R) вновь оказался статистически значимым, поэтому данная модель может быть содержательно интерпретирована, а коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,266$, указывает на то, что регрессионная модель объясняет около 27 % изменчивости зависимой переменной.

Таблица 10
Оценка качества регрессионной модели*

Модель	R	R ²	F	df ₁	df ₂	p-value
2	0,516	0,266	5,56	3	46	0,002

* Зависимая переменная – сотрудничество как способ разрешения конфликтов, независимые переменные – физическая и вербальная агрессия.

Данные табл. 11 указывают на то, что все регрессионные коэффициенты во второй модели статистически значимы. Таким образом, разрешение конфликтов путем сотрудничества с оппонентами

используют студенты, не склонные к раздражительности и физической агрессии, но отличающиеся в терминологии Басса – Дарки выраженным чувством вины (совестливость, мнительность). При этом следует заметить, что данные предикторы так же объясняют лишь ¼ часть общей вариативности зависимой переменной, в то время как остальные 75 % «причин», лежащих в основе использования студентами педвуза стратегии сотрудничества при разрешении конфликтов, в исследовании выявлены не были. Для поиска этих дескрипторов необходимо проведение дополнительного исследования.

Таблица 11
Оценка значимости регрессионных коэффициентов*

Предикторы	B	SE	t	p-value
Константа	7,0646	0,87910	8,04	<0,001
Физическая агрессия	-0,0221	0,01017	-2,17	0,035
Раздражительность	-0,0207	0,00864	-2,40	0,020
Чувство вины	0,0210	0,00929	2,25	0,029

* Зависимая переменная – сотрудничество как способ разрешения конфликтов

Таким образом, что вторая гипотеза исследования подтверждена: выраженность различных стратегий разрешения конфликтов связана с особенностями проявления агрессивности у студентов. Можно сказать, что в основе конфронтации лежит выраженная вербальная агрессия; сотрудничество возможно при низких уровнях раздражительности и физической агрессии, но высоких показателях чувства вины (совестливость, мнительность); тогда как приспособление (табл. 7) характерно для студентов, отличающихся низкой вербальной агрессией.

Найденные зависимости, безусловно, позволяют глубже понять отношения между стратегиями, используемые студентами педагогического университета, при разрешении конфликтов и проявлениями агрессивности. Однако установлены они по отдельности, то есть статистически обоснованы в каждом из трех случаев изолированно от двух других. Для того, чтобы доказать существование структуры связей между изучаемыми признаками, необходимо провести многомерный корреляционный анализ, одним из вариантов которого является метод моделирования структурными уравнениями (SEM).

Структурное моделирование. На основе результатов корреляционного и регрессионного анализа была построена структурная модель взаимосвязи

способов разрешения конфликтов и выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педагогического вуза (N = 50). Проверим адекватность этой модели эмпирическим данным с помощью метода моделирования структурными уравнениями (SEM). Представим нашу гипотетическую модель в виде блок-схемы в среде AMOS (рис. 2).



Рис. 2. Априорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликтов от выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педвуза

Модель содержит 3 наблюдаемых эндогенных переменных, фигурирующих в корреляционной матрице, а также выступающих в качестве зависимых переменных в множественном регрессионном анализе: «Сотрудничество», «Конфронтация» и «Приспособление». Источниками специфичности этих переменных являются соответствующие ошибки, обозначенные в модели как e1, e2, e3 (по количеству наблюдаемых эндогенных переменных). Наряду с этим в структурную модель входят 4 наблюдаемых экзогенных переменных (фактора), также отраженных в корреляционной матрице и/или выступающих в качестве независимых переменных или дескрипторов (влияние которых статистически значимо) в моделях проведенного ранее множественного регрессионного анализа: «Чувство вины», «Раздражительность», «Физическая агрессия», «Вербальная агрессия». На блок-схеме отражена также найденная ранее корреляционная связь между проявлениями вербальной и физической агрессии.

Далее проведена оценка данной модели, в результате чего было установлено, что критический коэффициент для многомерного эксцесса оказался значительно меньше пяти (с.г. = -0,475), т. е. условие многомерной нормальности переменных соблюдено. Кроме этого, была проведена процедура освобождения фиксированных параметров в модели с целью уменьшения значения χ^2 за счет добавления в модель связи между ошибками e2 и e3, а также эндогенными переменными. После

этого были получены следующие индексы соответствия теоретической модели эмпирическим данным: $\chi^2 = 8,584$, $df = 9$, $p = 0,954$; $\chi^2/df = 0,954$, $CFI = 0,998$, $RMSEA = 0,001$. Эти показатели указывают на очень хорошее соответствие тестируемой модели эмпирическим данным.

На рис. 3 представлена апостериорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликта от выраженности у студентов педагогического университета различных форм агрессивного поведения.

Отметим, что все регрессионные коэффициенты, полученные в модели, статистически значимы (табл. 12).

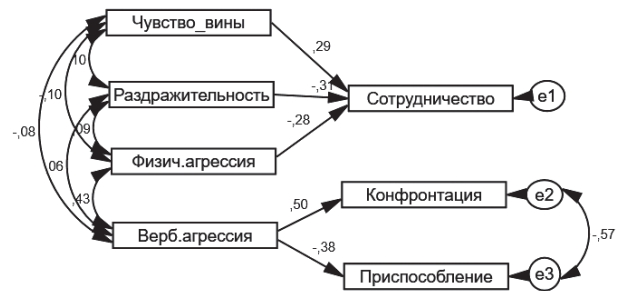


Рис. 3. Апостериорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликтов от выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педвуза

Таблица 12

Оценка значимости регрессионных коэффициентов

Регрессионные коэффициенты		B	S.E.	C.R.	p-value
Сотрудничество	<--- Чувство вины	0,021	0,009	2,327	0,020
Сотрудничество	<--- Раздражительность	-0,021	0,008	-2,479	0,013
Сотрудничество	<--- Физическая агрессия	-0,022	0,010	-2,242	0,025
Конфронтация	<--- Вербальная агрессия	0,055	0,014	4,064	***
Приспособление	<--- Вербальная агрессия	-0,030	0,011	-2,832	0,005

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что гипотетическая структурная модель была нами успешно верифицирована.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие основные выводы:

Установлено, что преобладающей стратегией при разрешении конфликтов студентами института психологии и педагогики педагогического университета является избегание, а наименее приоритетной – компромисс. Большинство студентов института физической культуры и спорта педагогического университета при разрешении конфликтов также чаще всего используют избегание, а в меньшей степени склонны к приспособлению. Исследование не выявило различий между студентами разных профилей образования в преобладании той или иной стратегии при разрешении конфликтов, а также выраженности различных форм агрессивного поведения.

Найдена зависимость между способами разрешения конфликтов и формами агрессивного поведения у студентов педагогического вуза. Установлено, что стратегия сотрудничества при разрешении конфликтов чаще используется студентами с низким уровнем раздражительности и физической агрессии, а также выраженным чувством вины, что выражается в совестливости и мнительности этих натур. В основе стратегий конфронтации и приспособления лежит уровень вербальной агрессии: студенты с выраженной вербальной агрессией склонны к конфронтации в конфликте, в то время как использование в качестве способа разрешения конфликтов стратегии приспособления связано с низким уровнем вербальной агрессии.

Полученные результаты могут быть использованы для повышения конфликтологической компетентности студентов педагогических вузов.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 591 с.
2. Буртовая Е. В. Конфликтология: учеб. пособие. М.: Юнити, 2002. 512 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология: учеб. пособие. Минск: Университетское, 2002. 551 с.
4. Ворожейкин И. Е. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ИНФРА-М, 2002. 301 с.
5. Дмитриев А. В. Конфликтология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2000. 320 с.
6. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2003. 384 с.
7. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 176 с.

8. Конфликтология: учебник / под ред. А. С. Кармина. СПб.: Лань, 1999. 448 с.
9. Конфликтология: учебник / А. Я. Кибанов [и др.]; под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2009. 240 с.
10. Конфликты: Борьба, взаимодействие, сотрудничество / под ред. д-ра пед. наук, проф. Г. М. Потанина. М.: Белгород, 1997. 342 с.
11. Лютова С. Н. Основы психологии и коммуникативной компетенции: курс лекций. М.: МГИМО-Университет, 2007. 268 с.
12. Парфёнова Г. Л. Конфликтология: учебно-метод. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Барнаул: БГПУ, 2008. 64 с.
13. Скотт Д. Г. Конфликты и пути их разрешения. Киев: Внешторгиздат, 1991. 430 с.
14. Багаева В. В. Стратегии поведения в конфликте // Сибирский торгово-экономический журнал. 2015. № 2. С. 91–92.
15. Демчук А. Л. Особенности принятия решения в конфликтных ситуациях // Пространство и Время. 2015. № 2. С. 1–8.
16. Карабущенко Н. Б. Влияние психологической дистанции на конфликтные ситуации в студенческой среде: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 220 с.
17. Профилактика и разрешение деструктивных явлений в конфликте / Н. И. Заиченко [и др.] // Педагогика и психология образования. 2010. № 1. С. 160–187.
18. Володина С. А. Приоритетные стратегии поведения в конфликте студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI век. 2014. № 1–1. С. 186–190.
19. Петрова Е. Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2015. № 2. С. 283–287.
20. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
21. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

УДК 37.015.3+159.9

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-58-64

Г.С. Корытова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

В статье определены психолого-педагогические условия профилактики эмоционального выгорания в профессиональной педагогической деятельности. Обсуждаются результаты апробации психопрофилактической программы, направленной на предупреждение выгорания у участников балинтовской группы педагогов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психопрофилактика, педагогические работники, образовательная среда.

G.S. Korytova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL BURNOUT PREVENTION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article we determine psychological and pedagogical conditions of emotional burnout prevention in professional pedagogical activities. We discuss the results of preventative program approbation. The program was applied to the educators who participated in Balint group.

Key words: emotional burnout, psychological prevention, pedagogues, educational environment

Проблема эмоционального выгорания, возникающего в процессе выполнения педагогами профессиональной деятельности, при всем разнообразии работ зарубежных, а в последние десятилетия и отечественных исследователей остается открытой и весьма актуальной как для теоретического, так и для эмпирического изучения. Аналитический обзор научных публикаций, рассматривающих природу эмоционального выгорания, убедительно доказывает, что многообразие подходов к пониманию данного феномена, многочисленные его определения и трактовки могут быть объединены тем, что в них выгорание рассматривается как особое психологическое образование, характеризующее негативно окрашенное, прогрессирующее состояние человека в профессиональной деятельности и его отношение к ней. Обобщение работ, выполненных в зарубежной и отечественной исследовательских традициях показывает, что не существует единого понимания природы психического выгорания, в частности по вопросам психопрофилактики негативных проявлений данного феномена в рамках профессиональной деятельности.

Вслед за Ф.Е. Василюком, впервые предложившим считать эмоциональное выгорание в качестве

дезадаптивного механизма системы психозащиты личности [1], В.В. Бойко также стал аналогично определять данный феномен [2]. Исходя из того, что эмоциональное выгорание, как и психологическая защита, возникает в результате постоянного действия острых и хронических стрессогенных ситуаций и способствует снижению травмирующих личность переживаний, редукции тревоги, а также позволяет нейтрализовать состояние эмоциональной напряженности, следует, что выгорание является защитным механизмом человеческой психики. Систематизации имеющихся теоретических представлений о психозащитном поведении и экспериментальных исследований психического выгорания позволяет сформулировать предположение о том, что эмоциональное выгорание в педагогической деятельности представляет собой сложное структурное, динамичное образование, формирующееся как специфически дезадаптивный механизм психологической защиты в ответ на пролонгированное воздействие и негативное влияние психогенной профессиональной среды [3, 4].

В конце XX века феномен выгорания в профессиональной деятельности получил статус общепризнанного, а его многочисленные негативные

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 27.7237.2017/БЧ «Моделирование системы непрерывного педагогического образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности».

последствия были научно описаны в работах известных специалистов в данной области, работодатели во многих странах стали осуществлять корпоративную политику, которая была ориентирована на профилактику переутомления и восстановление психологических ресурсов персонала. Исследования, проведенные сотрудниками американской компании «ReliaStar Insurance Company of Minneapolis», убедительно доказали, что профилактические программы, основное содержание которых направлено на создание психологически комфортной среды и сбалансированных условий на рабочем месте, позволяют предупредить эмоциональное выгорание у персонала компании. Вместе с тем в настоящее время можно обозначить ограниченное число публикаций, большей частью зарубежных (J. Poulin, C. Walter, B. Vuunk, V. Hoorens, H. Freudenberger, Н.Е. Водопьянова), посвященных описанию результативности тренинговых и психотерапевтических программ по предупреждению профессионального выгорания [5–8]. В большинстве случаев на основании данных, представленных в этих программах, довольно сложно сделать однозначные выводы об их эффективности, поскольку в исследованиях используются различные выборочные совокупности, временные рамки, процедуры, инструменты измерения и методы обучения и коррекции. Поэтому стоит согласиться с Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, считающими: «создание профилактических и «обновляющих» программ с целью помочь «выгорающим» работникам – актуальное и очень перспективное дело» [8, с. 251]. Несмотря на то, что на сегодняшний день причины и проявления данного явления благодаря исследованиям В.Е. Орла, С. Maslach, S. Jackson и других ученых описаны достаточно подробно, противоречивым и неполным остается вопрос о психопрофилактике этого состояния. В частности, в имеющихся представлениях считается, что наиболее эффективным способом борьбы с эмоциональным выгоранием является предупреждение его возникновения, то есть профилактика, осуществляемая как на этапе обучения специалиста, так и в ходе его профессиональной деятельности [9, 10].

В рамках ресурсных концепций стресса, представленных в работах R. Lazarus, L. Pearlin, S. Folkman, S. Hobfoll, K. Schuler и др., вполне отчетливо обозначено, что практическая помощь работникам педагогических учреждений, подверженным профессиональному выгоранию, должна опираться на личностные, поведенческие и социальные ресурсы. Вполне очевидно, что она будет иметь положительный эффект, если осуществляется по

нескольким направлениям, главным и наиболее действенным из которых выступают профилактика, работа с психологическими организационными ресурсами. Отсюда можно сделать заключение, что профилактическую работу по предупреждению риска профессионального выгорания у педагогических работников необходимо организовывать на уровне образовательного учреждения в целом. При этом она должна удовлетворять ряду психолого-педагогических условий. К их числу относятся развитие здоровой атмосферы в педагогическом коллективе, профессиональная и административная поддержка, четкость должностных обязанностей, прозрачная и справедливая система поощрений и санкций, отсутствие дискриминации по признакам возраста, пола, национальности и многое другое.

Другое направление профессиональной помощи подверженным выгоранию педагогам – психопрофилактика, психологическая помощь, направленная на восстановление психоэмоциональных ресурсов, копинг (преодоление) негативных последствий профессиональных стрессов. Этому способствуют различные виды социально-психологической поддержки, реабилитационные и мотивационные тренинги, психокоррекционные и психотерапевтические программы, восполняющие внутриличностный потенциал работников педагогических организаций [11, 12].

Общими целями и одновременно условиями профилактики эмоционального выгорания является психологическая поддержка педагогических работников в осознании дезадаптивных форм собственного поведения, развитие личностных копинг-стратегий и личностно-средовых ресурсов преодоления профессионального стресса, приспособление к требованиям среды или трансформирование дезадаптивных форм поведения на адаптивные. Обязательным условием выступает привлечение педагогов к работе, как в краткосрочных, так и в долгосрочных психопрофилактических и реабилитационных программах «Антивыгорание», а также возможность получения помощи от социально-поддерживающего окружения. Актуальность разработки «антивыгорающих» программ обусловлена широкомасштабностью этого явления и наличием большого перечня негативных последствий, сопутствующих педагогической деятельности: высокая текучесть кадров и большие потери кадрового потенциала, снижение производительности и трудовой мотивации, утрата творческой активности и инициативности. Для иллюстрации этого положения можно привести высказывание стресс-менеджера уже упомянутой выше компании «ReliaStar Insurance Company of Minneapolis»: «Мы осознаем, насколько опасно и

угрожающе иметь людей, работающих в состоянии выгорания. Скоро появление на работе в состоянии выгорания будет расцениваться как нарушение профессиональной этики» [8, с. 228].

Современное антивыгорающее обучение педагогов должно опираться на ряд следующих концептуальных положений: в частности, еще на начальных стадиях профессионального становления со студентами и молодыми специалистами необходимо проводить целенаправленную работу по развитию умений управлять своим эмоциональным состоянием, справляться с профессиональным стрессом. В рамках гипотезы N. Gamesy и M. Patter о превентивных буферах, которые способствуют снижению чувствительности к стрессу и развитию адаптивного копинг-поведения, можно полагать, что формирование профессионала, обладающего стресс-толерантными качествами, может быть направлено в первую очередь на развитие адаптивных копинг-стратегий [13]. Для проверки этого предположения нами был осуществлен формирующий эксперимент, включающий две психокоррекционные программы «Антивыгорание», направленные на превенцию и на редукцию эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогических работников. Первая программа – превентивная – была ориентирована на обучение группы педагогов умениям психической саморегуляции, на развитие у них специальных навыков копинга – преодоления стресса и ответных реакций на стресс-факторы профессиональной деятельности и организационной среды. Другие существенные элементы данного направления – обучение и активное применение методов психологической разгрузки, снижение психоэмоциональной напряженности, купирование нежелательных симптомов стресса.

В качестве формирующего фактора во второй – реабилитационной – программе выступил комплекс специальных занятий, проводимых по типу балинтовской группы [14]. При работе в реабилитационной группе ведущий сосредотачивает участников на экзистенциальной значимости для них совершаемой работы, на выявлении причин, приведших к выбору педагогической деятельности. Значимым направлением реабилитационной программы по редукции и снижению риска выгорания является воздействие на когнитивную оценку, касающуюся собственных возможностей педагогов (умений, способностей, личностных ресурсов и др.) и готовности к совладанию с профессионально трудными ситуациями, формирование позитивного мышления и когнитивное переструктурирование профессиональных проблем.

Для осуществления формирующего эксперимента из числа педагогических работников (школьных учителей, преподавателей вузов, педагогов-психологов, студентов-педагогов и др.), постоянно проживающих на территории Сибирского федерального округа (Республика Бурятия, Иркутская область, Томская область), принявших участие в диагностическом исследовании ($n = 350$), было задействовано 36 испытуемых, образовавших две экспериментальные (I, II) и одну контрольную (III) группы (по 12 человек в каждой). В сравнительном исследовании контрольная группа имела половозрастные и другие социально-демографические и формальные характеристики, сходные с аналогичными у испытуемых из экспериментальных групп, работающих по превентивной и реабилитационной программам. На протяжении 2016–2018 гг. была проведена процедура экспериментального исследования, состоящего из четырех последовательных этапов. На первом и третьем этапах для входной и выходной психодиагностики использовался комплекс валидных и надежных психодиагностических методик, включающий личностные опросники, адекватные задачам проводимого исследования:

1) «Профессиональное выгорание» (MBI), разработанный С. Maslach (в адаптации Н.Е. Водопьяновой);

2) «Индекс жизненного стиля» (LSI), разработанный R. Plutchik и H. Kellerman (в адаптации Е.Б. Клубовой и др.);

3) «Индикатор копинг-стратегий» (CSI), разработанный J. Amirkhan (в адаптации В.М. Ялтонского, Н.А. Сироты).

Все испытуемые, принявшие участие в работе формирующего эксперимента (второй этап), имели исходный высокий уровень эмоционального выгорания, измеренный с помощью методики MBI. Статистически значимых различий между психодиагностическими показателями экспериментальных и контрольной групп на начальном этапе не обнаружено ($p < 0,05$) (все статистические данные, представленные в статье, соответствуют уровню значимости 0,05). Спустя один месяц после окончания работы превентивной и реабилитационной программ, длившихся в течение трех лет, результаты повторного тестирования были подвергнуты сравнительному анализу при помощи процедуры однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (по Фишеру). Соотнесение полученных результатов продемонстрировало статистически значимое уменьшение показателей по ряду психологических характеристик, отражающих снижение уровней психоэмоционального напряжения и про-

фессионального выгорания в экспериментальных группах. Результаты измерений (математическое ожидание M_j) по субшкалам методики МВИ («Психоэмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Профессиональная редукция») отражают статистически значимые изменения со стороны выраженности эмоционального выгорания, вызванные воздействием мероприятий превентивной и реабилитационной программ.

Осуществление процедуры дисперсионного анализа позволило обнаружить, что показатели редукции психоэмоционального истощения в экспериментальных группах превышают аналогичные в контрольной группе. При этом наибольшие позитивные изменения произошли в экспериментальной реабилитационной группе ($M_j(II) = 22,31$). Несколько меньшая эффективность экспериментального воздействия по показателю «Психоэмоциональное истощение» отмечена в экспериментальной превентивной группе ($M_j(I) = 25,43$). Также в экспериментальных группах достоверно больше изменений обнаружено в сторону снижения проявлений деперсонализации по сравнению с контрольной группой: ($M_j(I) = 26,9$; $M_j(II) = 25,27$). Доля сдвигов в сторону увеличения показателей «Профессиональная редукция», свидетельствующих об уменьшении выраженности редукции профессиональных достижений, также отражает наибольшую эффективность экспериментальной реабилитационной группы ($M_j(I) = 19,29$; $M_j(II) = 23,32$). В целом же на фоне показателей психоэмоционального истощения и профессиональной редукции показатели деперсонализации, выступающие установочным компонентом эмоционального выгорания, проявляющегося в профессиональной деятельности деформацией отношений с другими людьми, полной или частичной утратой интереса к субъекту профессиональной деятельности, характеризуются наименьшими изменениями. Вполне вероятно, что это обусловлено изменениями отношений к другим и жизненной позицией личности. Максимальная чувствительность к влиянию экспериментальных психокоррекционных программ «Антивыгорание» была обнаружена по компоненту «Профессиональная редукция» в отношении отрицательных установок в выполнении профессиональных обязанностей. При этом динамика изменений показателей профессионального выгорания по всем трем субшкалам опросника МВИ у испытуемых из контрольной группы на протяжении всего периода эксперимента статистически достоверных изменений не претерпела.

Таким образом, подытоживая результаты апробации экспериментальных программ «Анти-

выгорание», можно констатировать снижение профессионального выгорания по всем трем вышеобозначенным компонентам. Выраженность проявлений выгорания в контрольной группе осталось практически неизменным. При апробации обеих программ отмечена эффективность реабилитационной программы, основанной на принципах работы балинтовских групп. Как известно, балинтовская группа выступает инструментом психологического сопровождения специалистов «помогающих» профессий в их личной и профессиональной практической деятельности. Работа балинтовской группы, образованной педагогическими работниками, фиксируется на взаимодействии педагога с учащимися и их родителями, а также с вышестоящим руководством и коллегами. Проведенная с помощью теста LSI диагностика наглядно продемонстрировала отчетливое снижение суммарной степени напряженности психологической защиты у испытуемых, принявших участие в работе экспериментальной группы, действующей в рамках психотерапевтических принципов, предложенных М. Balint. В частности, доэкспериментальный показатель степени напряженности защиты (M_j) во всех трех группах отражает достаточно высокую напряженность защитных механизмов у испытуемых ($M_j(I) = 43,49$; $M_j(II) = 43,91$; $M_j(III) = 43,0$). Спустя месяц после окончания регулярных ежемесячных занятий, проводимых в течение года в обеих экспериментальных группах, обнаружены статистически достоверные изменения по анализируемому показателю ($M_j(I) = 36,78$; $M_j(II) = 29,55$), в то время как в контрольной группе такие изменения между доэкспериментальным и послеэкспериментальным показателями минимальны ($M_j(III) = 43,26$).

Положительный итог формирующего эксперимента в экспериментальных группах проявился снижением сверхнапряженного функционирования психозащитных механизмов психологической защиты, редукцией психоэмоционального напряжения, снижением показателей личностной тревожности, изменением реального отношения испытуемых к действительности, их объективного отношения к самим себе. Вместе с тем обнаружилось, что эмоциональная устойчивость, понимание своих внутриличностных проблем тесно связаны с участием испытуемых в работе реабилитационной балинтовской группы, выявившей себя в качестве эффективного способа преодоления профессионального стресса и выгорания, по сравнению с превентивной группой, направленной на снижение психоэмоционального напряжения. Вероятно, это обусловлено тем, что балинтовские группы делают

возможным достаточно эффективное устранение бессознательных защитных «пятен» в профессиональном самосознании, снижение значимости причин, вызывающих психотравмирующую ситуацию, смягчение многих ригидных стереотипов в педагогическом взаимодействии, оптимизацию педагогического общения. Можно считать, что именно балинтовская группа способна в значительной степени – деликатно и нетравматично – представлять необходимую поддержку, высвечивать и санировать проблемные зоны специалистов «помогающих» и социномических профессий. Снижения сверхнапряженного использования базисных механизмов психологической защиты в экспериментальной реабилитационной группе удалось достичь благодаря тому, что балинтовские группы позволяют их участникам преодолеть профессиональную разобщенность многих педагогов», успешнее достигать сотрудничества. Следовательно, важным психолого-педагогическим условием профилактики эмоционального выгорания на рабочем месте становится поддержка коллег по работе.

Другим не менее значимым психолого-педагогическим условием и одновременно направлением реабилитационной программы «Антивыгорание» в рамках формирующего эксперимента выступило обучение педагогов навыкам использования адаптивных личностных копинг-стратегий преодоления проблемных ситуаций, возникающих на рабочем месте. Основная задача заключалась в том, чтобы выработать у педагогов навыки конструктивных стратегий совладания (в частности, проблемно-ориентированную копинг-стратегию «Разрешение проблем» в трудных педагогических ситуациях), которые имеют доступное решение, а эмоционально-ориентированную копинг-стратегию «Избегание проблем» – в том случае, если адекватное разрешение актуальной проблемы представляется невозможным. В ходе апробации обеих программ (превентивной и реабилитационной) проявилось преимущество активных, конструктивных стратегий совладания, например, таких как «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки», по сравнению с пассивными техниками преодоления («Избегание проблем»).

Участники экспериментальных групп посредством обучения навыкам психической саморегуляции, выполнения различных упражнений на стрессоустойчивость, а также в ходе обсуждений в балинтовской группе имели возможность отработать эффективные копинг-стратегии и осознать их позитивное воздействие на профессиональное самочувствие и качество жизни в целом. Положительный эффект от программ управления

стрессом и выгоранием на рабочем месте отразился в результатах посттестирования базисных копинг-стратегий с использованием опросника CSI. Различия по уровню выраженности базисных копинг-стратегий «Разрешение проблем» (Mj(I) = 17,89; Mj(II) = 20,52; Mj(III) = 19,33), «Избегание проблем» (Mj(I) = 26,27; Mj(II) = 25,07; Mj(III) = 25,95) и «Поиск социальной поддержки» (Mj(I) = 16,29; Mj(II) = 17,34; Mj(III) = 16,14) между контрольной и экспериментальными группами до психологического вмешательства были минимальны. Результаты сопоставления показателей «входной» психодиагностики копинг-стратегий и посттестирования продемонстрировали, что целенаправленное обучение проактивным стратегиям преодоления позволяет эффективно совладать с профессиональным стрессом посредством осознанного применения приемов конструктивного совладания.

У педагогов – участников экспериментальных групп было выявлено (по сравнению с предшествующим обучению периодом) увеличение показателей по активным копинг-стратегиям «Разрешение проблем» (Mj(I) = 24,32; Mj(II) = 26,18) и «Поиск социальной поддержки» (Mj(I) = 27,98; Mj(II) = 30,03) и уменьшение выраженности пассивной стратегии «Избегание проблем» (Mj(I) = 19,19; Mj(II) = 21,26). При этом наибольшие позитивные сдвиги по показателям проблемно-ориентированных копинг-стратегий «Разрешение проблем» (7,23 балла) и «Поиск социальной поддержки» (12,06 баллов) произошли в реабилитационной группе по сравнению с превентивной группой (соответственно 5,04 и 11,93 балла). Это может быть объяснено тем, что в специально создаваемых, экспериментальных ситуациях тренировались навыки уверенного поведения и стимулировались внутренняя мотивация профессионального развития, самоактуализация и личностный рост.

Участники превентивной группы, направленной на снижение психоэмоционального напряжения, установление душевного равновесия, повышение оптимистичности, показали более успешные, чем участники реабилитационной группы, позиции в применении копинг-стратегии «Избегание проблем». Динамика выраженности пассивной стратегии «Избегание проблем» при одновременном увеличении задействованности активных «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки» свидетельствует в пользу позитивных сдвигов в сторону снижения ее показателей. При этом в превентивной группе «разрыв» более выражен, чем в реабилитационной (соответственно 7,28 и 4,94 балла).

За весь период эксперимента в контрольной группе статистически достоверных изменений со стороны всех трех базисных копинг-стратегий не обнаружено: «Разрешение проблем» (до начала эксперимента $M_j(III) = 19,07$; после окончания эксперимента $M_j(III) = 18,50$), «Избегание проблем» (до начала эксперимента $M_j(III) = 26,0$, после окончания эксперимента $M_j(III) = 25,84$), «Поиск социальной поддержки» (до начала эксперимента $M_j(III) = 16,11$; после окончания эксперимента $M_j(III) = 16,28$). Отсутствие динамики у показателей выраженности базисных копинг-стратегий в контрольной группе при наличии статистически значимой разницы внутри экспериментальных групп демонстрирует психокоррекционный и психотерапевтический эффект от программ «Антивыгорание», их положительное влияние на поведенческие копинг-стратегии педагогов. Ковариационные взаимоотношения между компонентами профессионального выгорания и показателями анализируемых в формирующем эксперименте психологических конструкторов совладания со стрессом показывают преимущественную результативность реабилитационной группы. Показатели выгорания, демонстрирующие позитивную динамику эмоционального самочувствия и волнений, возникающих на рабочем месте, находятся в статистически достоверной зависимости от изменений степени напряженности психологической защиты, редуцированной в ходе психокоррекционных превентивной и реабилитационной «антивыгорающих» программ.

При этом довольно высокие коэффициенты линейной корреляции у испытуемых педагогов из реабилитационной группы ($r_{xy} = 0,63$; $r_{yx} = 0,60$) отражают действенное влияние балинтовской группы на степень напряженности психологической защиты и сопряженного с ней профессионального выгорания по сравнению с превентивной ($r_{xy} = 0,46$; $r_{yx} = 0,44$), направленной на редуцирование профессионального стресса группой. Определенными соотношениями характеризуются коэффициенты линейной корреляции компонентов профессионального выгорания и интегративного показателя копинг-поведения, полученного путем суммирования субшкал опросника МВІ: в реабилитационной группе их абсолютные значения ($r_{xy} = -0,53$; $r_{yx} = -0,49$) выше, чем в превентивной ($r_{xy} = -0,44$; $r_{yx} = -0,29$). В обеих группах коэффициенты имеют прямо противоположную, отрицательную направленность корреляционной связи, тем самым отражая позитивное влияние выраженного совладающего поведения на редуцирование выгорания. Результаты математико-статистических расчетов позволяют сделать однозначный

вывод: снижение выраженности выгорающего поведения на рабочем месте у испытуемых из психокоррекционных превентивной и реабилитационной групп обусловлено активным участием в экспериментальных программах «Антивыгорание». Представленный анализ ковариационных отношений и сопоставление коэффициентов корреляции, полученных в превентивной и реабилитационной группах между компонентами профессионального выгорания и показателями анализируемых в формирующем эксперименте психологических конструкторов, позволяет отдать предпочтение балинтовской группе в качестве эффективного методического инструмента, выступающего базисным основанием психопрофилактических программ по работе с выгоревшими педагогическими работниками.

Следовательно, можно считать, что опыт проведения специализированных экспериментальных программ «Антивыгорание» свидетельствует о реальной возможности психолого-педагогического сопровождения педагогов, переживающих выгорание в профессиональной деятельности. Здесь вполне очевиден вывод о том, что работники, применяющие адаптивные стратегии преодоления проблемных ситуаций, более толерантны и лучше подготовлены к «переживанию» эмоционального стресса; они более результативно справляются с различными профессиональными проблемами и с их негативными последствиями, приводящими к картине выгорания. Кроме того, результаты экспериментальных исследований свидетельствуют: выраженные проявления профессионального выгорания тесно взаимосвязаны с напряженной психологической защитой и пассивными стратегиями совладания. Соответственно, психологическим условием редуцирования выгорания выступает снижение уровня неосознаваемого защитного поведения путем интериоризации осознанных зрелых копинг-механизмов и формирования паттернов адаптированных взаимоотношений с субъектами профессиональной деятельности. С целью профилактики и редуцирования профессионального выгорания целесообразно осуществлять работу как постоянных, так и краткосрочных превентивных и реабилитационных программ, адресованных педагогическим работникам. Вместе с тем стоит сделать вывод, что более эффективными и более предпочтительными следует считать программы, направленные на формирование компонентов активного копинг-поведения, работающие в рамках активного психотерапевтического подхода, в частности балинтовские группы. Таким образом, результаты эмпирического исследования психолого-педагогического

ческих условий, обеспечивающих профилактику и преодоление проявлений эмоционального выгорания в педагогической деятельности, позволяют считать таковыми осуществление своевременной диагностики, выявляющей изменения уровня выраженности эмоционального выгорания и индивидуально-психологических характеристик лич-

ности, а также определение стратегий преодоления выгорания (неосознаваемые механизмы психологической защиты, осознанные копинг-стратегии совладения с жизненными и профессиональными трудностями), разработка и реализация релевантных психопрофилактических программ и технологий преодоления профессионального выгорания.

Библиографический список

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984. 200 с.
2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб: Сударыня, 1999. 32 с.
3. Корицова Г. С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // *Фундаментальные исследования*. 2005. № 4. С. 29–32.
4. Корицова Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности: монография. Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2009. 363 с.
5. Poulin J., Walter C. Social worker burnout: a longitudinal study // *Research and Abstracts*. 1993. V. 29. Is. 4. P. 5–11.
6. Buunk B., Hoorens V. Social support and stress // *British journal of clinical psychology*. 1992. V. 31. P. 445–457.
7. Freudenberg H. Staff burn-out // *Journal of social issues*. 1974. V. 30. P. 159–165.
8. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
9. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 329 с.
10. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout // *Journal of Occupational Behavior*. 1981. V. 2. P. 99–113.
11. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57–64.
12. Корицова Г. С., Никифорова Н. А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. № 1 (154). С. 9–15.
13. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике. М.: Генезис, 2001. 216 с.
14. Винокур В. А., Кремлева О. В. Балинтовские группы и супервизия в подготовке специалистов, работающих с людьми. СПб.: Санкт-Петербургская академия МВД России, 1998. 83 с.

УДК 159.928.22+37.018.523
DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-65-68

О.Г. Холодкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ¹

В статье раскрывается актуальность исследования психологического благополучия одаренных подростков из сельской местности. Приводятся результаты исследования самовосприятия, самооценки, отношения подростков к родителям, школе, окружающим, правилам и наставлениям. Обсуждается необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков в образовательных организациях сельской местности.

Ключевые слова: одаренный подросток, сельская школа, психологическое благополучие.

O.G. Kholodkova

PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF GIFTED TEENAGERS FROM RURAL AREAS

The article reveals the relevance of the study of psychological well-being of gifted adolescents from rural areas. The article provides the results of the study of self-perception, self-esteem, attitudes of adolescents to parents, school, and the surrounding, as well as to rules and guidelines. The necessity of creating a system of psychological and pedagogical support of gifted adolescents in educational institutions of rural areas is discussed.

Key words: gifted teenager, rural school, psychological wellbeing.

Одним из главных стратегических направлений национального проекта «Образование», утвержденного президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, является федеральный проект «Успех каждого ребенка». Он нацелен на формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи [1].

Психологическая наука сегодня располагает достаточно глубокими и интересными данными в области изучения способностей и одаренности, однако практика, как общего, так и дополнительного образования, имеет скудный арсенал технологий психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и подростков различных категорий. Одной из таких «неизученных» категорий подростков являются одаренные подростки из сельской местности. Если при изучении выраженной, проявленной одаренности актуальной является задача ее сохранения и развития, то при исследовании детей с потенциальной одаренностью актуализируется проблема ее «раскрытия», проявления. Слабость и недостаточность развития психологической службы в сельской местности не только оставляет большой процент

не выявленных одаренных детей, но и лишает их адекватного психолого-педагогического сопровождения и возможности дальнейшего развития их способностей.

Многоаспектность феномена одаренности, системность и, следовательно, существование сложных и многомерных связей между психическими качествами и способностями одаренного ребенка призывают психологов и педагогов-практиков обращать особое внимание на условия развития детской одаренности. Особенности влияния микросреды и макросреды, социально-психологической интеграции на динамику интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей на разных возрастных этапах развития изучены недостаточно, поэтому исследование этого феномена так актуально для сегодняшнего времени.

Понятием «одаренность» описывается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) по сравнению с другими людьми результатов в одной или нескольких сферах деятельности (интеллектуальной, творческого мышления, академических достижений, общения и лидерства, художественной, двигатель-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 19-413-220005.

ной, нравственно-духовной) [2]. Соответственно этому понятию выделяются виды одаренности и творчества, общий и специальные виды интеллекта. Интеллектуально одаренные подростки выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (актуальная одаренность) или имеют внутренние, потенциальные предпосылки и психические возможности для таких достижений (потенциальная одаренность) (Д.Б. Богоявленская, 1999; М. Воллах, 1965; Х. Гарднер, 1998; Х. Грубер, 1998; Дж. Дэвидсон, 1990; Н. Коган, 1965; Н.С. Лейтес, 1996; М.А. Холодная, 1997; Е.Л. Яковлева, 1994) [3].

Однако выдающиеся достижения одаренных подростков или потенциальные предпосылки для их реализации могут быть обнаружены при определенных социально-психологических условиях, образовательные организации сельской местности не всегда эти условия могут создать. Поэтому не только развитие способностей одаренных подростков, но и становление их личностного благополучия в сельских школах достаточно затруднено. Многолетние наблюдения за развитием детей с незаурядными способностями (Н.С. Лейтес, 1997; А.М. Матюшкин, 1989–1999; Дж. Фримен, 1996–1999; Э. Кларк, 1992 и др.) показали потребности одаренных детей в индивидуализации обучения, эмоциональном комфорте, в принятии и признании. Такие дети могут обладать уникальными характеристиками, усиливающими риск специфических социальных и эмоциональных проблем. Проблемы могут возникать из-за потребностей одаренных учащихся в более быстром темпе и большей сложности учения и мышления, чем предлагает школа, из-за высоких уровней их креативности, энергии, интенсивности эмоций, асинхронии развития, тревоги по поводу непохожести на одноклассников и отсутствия друзей. Нередко ярлык «одаренный» может вызывать серьезные эмоциональные проблемы ребенка с семьей и школой из-за постоянных ожиданий от него неординарных достижений. Признание родителями своих детей одаренными в ряде случаев крайне отрицательно влияло на их эмоционально-личностные особенности на всех этапах развития вплоть до взрослого возраста и препятствовало реализации их высокого потенциала, тогда как развитие детей со столь же высокими способностями, но не имевших ярлыка «одаренные», было более благополучным и успешным. Поэтому учет этих потребностей позволит одаренным детям полноценно развиваться и реализовывать свои способности [4].

Целью нашего исследования является изучение самовосприятия, самооценки, выявление отношения одаренных подростков сельской местности к важным сторонам жизни, изучение факторов, пре-

пятствующих и, напротив, благоприятствующих развитию одаренности.

Исследованием охвачено более 150 подростков 11–17 лет из населенных пунктов и сел Алтайского края. В качестве испытуемых выступали подростки с интеллектуальной и академической одаренностью (учитывалось мнение учителей).

В качестве методик исследования послужили неоконченные предложения, целью которых было исследование конфликтных областей и причин конфликтов, также опросник ПДО А. Личко, который, кроме акцентуаций характера, выявляет перечень возможных отношений к важным сторонам жизни [5]. С его помощью мы исследовали содержание отношения подростков к родителям, школе, окружающим, законам и правилам и наставлениям. Для определения возрастного самоощущения использовали восьмибальную шкалу самооценки. Результаты исследования были обобщены и выделены общие для одаренных подростков мнения и отношения.

Нахождение подростков в априори трудном с точки зрения возрастной психологии периоде позволяет предположить наличие у них конфликтных отношений с окружающими взрослыми и, соответственно, ощущения несчастья, непонятости, ненужности и т. д. Такие проявления кризиса подросткового возраста, описанные Л.С. Выготским, как негативизм, трудновоспитуемость, противопоставление себя взрослым и т. д., должны присутствовать и у одаренных подростков [6]. Однако, по мнению Л.Ф. Обуховой, трудности переходного возраста обусловлены отсутствием социально одобряемой ведущей деятельности у подростков, а у одаренных подростков такая деятельность (хотя бы учебная), существует, ведь именно в ней они смогли проявить свои способности и реализоваться [7].

В связи с этим мы задали вопросы испытуемым подросткам: «Из-за чего вы в последний раз ссорились с родителями?» и «Из-за чего вы чувствовали себя несчастными?»

Большинство респондентов (около 50 %) ответили, что они не чувствуют себя несчастными и не ссорятся с родителями или не помнят, когда это было в последний раз. Остальные в качестве причин ссор с родителями называли следующие (%):

- не пускают гулять, на дискотеку = 3,6,
- непослушание = 2,9,
- учеба = 2,5,
- расхождение во взглядах = 2,2,
- сиблинги = 22,2,
- одежда = 1,8.

В большей степени подростки ссорятся с родителями из-за отсутствия возможности проявить самостоятельность и высказать свою точку зрения,

в меньшей степени – из-за вещей. Тем не менее таких ответов очень мало, порядка 2-3 %, что говорит о достаточно благоприятных отношениях одаренных подростков с родителями. Только один подросток сказал, что родители не ценят его.

Чувствуют себя несчастными около 60 % ответивших, причины для этого высказывают следующие (%):

- ссоры с родителями = 7,
- плохая оценка, школа = 6,5,
- неудачи = 5,8,
- непонимание = 4,3,
- каждодневные унижения = 3,2,
- любовь = 3,2.

Анализ ответов показывает, что ссоры с родителями все же лидируют среди причин, делающих подростков несчастными. Также в качестве достаточно частой причины называют школьную неуспешность. В меньшей степени одаренные подростки переживают из-за несчастной любви, что говорит об их заинтересованности в учебе, нежели в личных отношениях.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что опрошенные одаренные подростки кризис либо не испытывают, либо он протекает у них в более мягкой форме.

Для определения возрастного самоощущения мы использовали восьмibalльную шкалу самооценки возраста, где 0 – это «ребенок», а 8 – «взрослый». Самый часто встречающийся ответ – 5. Средний балл – 4,85. Анализируя ответы подростков на дополнительные вопросы, мы поняли, что подростки оценивают свой возраст не как более близкий к взрослому, нежели к детству, а как нечто среднее в имеющейся шкале. Это связано с отсутствием своего мнения по поводу возраста, так как при уточнении: «Почему ты поставил себе такую отметку?» – подростки чаще отвечали: «Не знаю», «Не задумывался» и т. д. Дополнительно задавался вопрос: «Какое событие будет для вас признаком взрослости?» Самое большое количество ответов (%):

- окончание школы = 12,
- работа = 9,4,
- поступление в вуз = 8,
- самому себя прокормить = 7,2,
- самостоятельная жизнь = 6,5,
- окончание вуза = 6,5,
- свадьба – 6,
- совершеннолетие = 4,3,
- паспорт = 4,
- стать знаменитым, успешным = 2,2,
- армия = 0,4.

В целом ответы одаренных подростков являются стандартными для мировоззрения основной массы

детей подросткового возраста и показывают, что взрослость ассоциируется у них с самостоятельностью и отчуждением от родительской семьи.

Изучение самооценки одаренных детей проводилось с помощью семibalльной шкалы – от -3 (это мне совершенно не подходит) до +3 (совершенно верно). Подростков просили оценить наличие у себя того или иного качества (счастливый, красивый, добрый, симпатичен учителям, честный, обладаю лидерскими способностями, доволен собой в целом).

Результаты показали, что самооценка одаренных достаточно высока – 1,2 при трех максимальных. Качественно, наиболее присущим себе, одаренные считают доброту (1,87); на втором месте – «я доволен собой» (1,67); на третьем – ум (1,63); затем – «я сделаю карьеру» (1,42).

Менее всего присущим себе подростки считают успех у противоположного пола (0,75), лидерство (0,63) и взрослость (0,42). Подтверждаются выводы исследователей личности одаренных о том, что одаренным людям присуща высокая самооценка и оценка своих способностей в частности.

Интересно различие самооценки мальчиков и девочек. Самооценка девочек в целом выше: 1,31 в среднем из трех максимальных, а у мальчиков – 1,8. Девочки считают себя более добрыми, честными и красивыми, они больше верят в то, что пользуются симпатией учителей. Но тот факт, что девочки считают себя более умными и одаренными, больше, чем мальчики, верят в свою карьеру – это было неожиданным с точки зрения канонов возрастной психологии фактом, но более понятным с точки зрения современных тенденций возрастного и гендерного развития.

В настоящем исследовании также были определены отношения одаренных подростков к важным сторонам жизни: школе, окружающим, правилам и наставлениям. На первом месте по проблемности – это отношения с окружающими, затем – отношение к школе. У девочек наибольшее число проблем связано с переживаниями по поводу отметок и замечаний. Для мальчиков – школьные занятия утомительны, в старших классах школьная обстановка их тяготит. Но все же большинство одаренных относятся к школе положительно, и этот факт очевиден скорее для подростков именно сельской местности. В селе школа является центром, а порой единственным местом для общения со сверстниками, поэтому воспринимается подростками положительно. «Люблю школу, потому что там веселая компания», «Люблю вместо школы пойти с друзьями погулять» и т. д.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Уровень психологического благополучия одаренных подростков из сельской местности достаточно высокий. Академическая и интеллектуальная успешность определяет и психологическую успешность подростка, он воспринимает себя как человека благополучного, достаточно счастливого и успешного.

2. Одним из доминирующих факторов благополучия одаренного подростка можно считать хорошие отношения с родителями. Несмотря на специфику возраста, одаренные подростки ценят родителей, семью, очень привязаны к ней и отчуждение от семьи считают событием, определяющим их взросление.

3. Наиболее проблемными областями взаимоотношений подростки считают отношения к школе и отношения с окружающими взрослыми (не родителями). В отличие от обычных подростков, у одаренных детей кризисные, конфликтные отношения смещены в сторону школьной ситуации.

4. Подтверждаются выводы многих исследователей одаренности о том, что для одаренных подростков школа является источником проблем и тревожности. Тем не менее для половины одаренных подростков школа – место, где можно пообщаться со сверстниками, поэтому они относятся к ней положительно.

5. Одаренные подростки имеют трудности с возрастной самоидентификацией, не задумываются о своем возрасте.

6. Самооценка положительная. Выше всего подростки оценивают себя по доброте и уму, в меньшей степени – свою взрослость. Одаренные подростки в будущее смотрят оптимистично, не сомневаясь в том, что сделают карьеру. Девочки оценивают себя выше, чем мальчики, по всем параметрам, включая карьерный рост.

7. Самая проблемная область самовосприятия – сомнения в собственном лидерстве, взрослости и способности нравиться противоположному полу, то есть, как и положено подросткам, наименее уверены они в том, что касается наиболее важной для них области жизни (ведущей деятельности) – общения со сверстниками.

Таким образом, полученные в ходе исследования выводы подтверждают необходимость планомерной работы по созданию системы психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков сельской местности, включающей в себя диагностику, развитие одаренности, других качеств личности подростков, а также профилактику негативных проявлений и девиантных форм поведения.

Библиографический список

1. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 03.02.2020).
2. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Academia, 2001. 320 с.
5. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. СПб: Речь, 2009. 256 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 2012. 485 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013. 460 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ



УДК 94(470)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-71-79

П.А. Афанасьев

ДНЕВНИКИ Е.П. КЛЕВАКИНА КАК ЯВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ ПОРЕФОРМЕННОЙ ЭПОХИ¹

Статья посвящена характеристике дневников провинциального чиновника Е.П. Клевакина, охватывающих 1864–1886 гг. Анализ количественных показателей интенсивности и регулярности дневниковых записей позволил выделить скачкообразность и прерывистость ведения их главными особенностями. Через интенсивность и полноту записей дается характеристика динамики понимания цели, содержания и значения дневников в жизни Е.П. Клевакина. Периоды всплеска интереса к дневникам отражали персонализированный процесс становления дневника классического типа, показывая постепенное раскрепощение личности их автора как человека пореформенной эпохи.

Ключевые слова: мемуаристика, дневники, эго-текст, Е.П. Клевакин, Урал, Пермь, Томск.

P.A. Afanasiev

E.P. KLEVAKIN'S DIARIES AS A PHENOMENON OF WRITTEN CULTURE OF THE RUSSIAN PROVINCE OF THE POST-REFORM ERA

The article is devoted to the characteristics of a provincial official E.P. Klevakin's diaries, covering the years 1864–1886. The analysis of quantitative indicators of intensity and regularity of diary entries allowed to highlight their discontinuity as the main feature. Through intensity and completeness of records we characterize the dynamics of understanding of the purpose, contents and value of the diary in E.P. Klevakin's life. Periods of surge of interest in the diary reflected the personalized process of shaping a diary of the classical type, showing the gradual emancipation of the personality of their author as a person of the post-reform era.

Key words: memoirs, diaries, ego-text, E.P. Klevakin, Ural, Perm, Tomsk.

Развитие в исторических исследованиях направлений микроистории и истории повседневности неразрывно связано с выявлением и введением в научный оборот мемуаристики. Общеизвестно, что она дает возможность представить и раскрыть исторические процессы, преломляя их через личный опыт отдельного человека, вписанного в контекст окружающей его действительности. Наибольшую ценность с этой точки зрения представляют достаточно редкие примеры мемуарного творчества представителей социальных групп, не имевших устойчивой мемуарно-эпистолярной традиции, – мелкого и среднего чиновничества, торговцев, крестьян и других групп, проживавших преимущественно в провинции. Особое место в составе мемуаристики занимают дневники. Они неоднократно характеризовались как вид источника, в том числе в региональном сибирском контексте, с выделением присущих им признаков [1, с. 4–30; 2, с. 51–62]. В силу личного

характера дневников нередко их авторы не желали делать свои записи достоянием посторонних глаз и тем более широких читательских кругов, что подчас затрудняет пополнение этой разновидности корпуса исторических источников. Такая ситуация острее преломляется по отношению к провинциальному населению. Не случайно Н.П. Матханова констатирует: «С большой долей уверенности можно говорить об утрате значительной части дневников жителей Сибири» [2, с. 58].

Поэтому без преувеличения уникальным можно назвать комплекс документов провинциального чиновника и общественного деятеля последней трети XIX – начала XX в. Евгения Поликарповича Клевакина, отложившийся в составе его личного фонда в Государственном архиве Алтайского края. Нехарактерной для рядового человека того времени являются высокая степень сохранности и видовое разнообразие созданных им документов. Помимо

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-09-00448.

недавно опубликованных обширных воспоминаний [3, 4] в их составе выделяются дневники. Дневниковые записи провинциальных чиновников не являются распространенным источником, несмотря на то, что из массы рядовых жителей именно эта социальная группа была наиболее привычна к письменному творчеству, обладая навыками культуры письма. Сам же Е.П. Клевакин как «человек пореформенной эпохи» за период ведения дневников осуществил значительный карьерно-социальный рост, воплотив в своей биографии возможности, открывшиеся после освободительной реформы и зависевшие от его личного выбора [5]. В связи с этим дневники Е.П. Клевакина представляют интерес как персонализированное воплощение видовых особенностей источника. Анализ этой проблематики в настоящей статье позволит раскрыть динамику дневникового творчества автора в контексте эволюции его личности как представителя пореформенной провинции.

Е.П. Клевакин вел дневники с 1864 по 1886 г. Большую часть этого времени автор жил на Урале. Выходец из мастеровых Кушвинского завода, после освобождения в 1861 г. Евгений Поликарпович остался служить по вольному найму на заводе, сменив несколько низших административных должностей. Поступив в 1866 г. на государственную службу, он занял конторскую должность смотрителя заводских припасов. Получение низшего классного чина открыло Е.П. Клевакину дорогу для постепенного служебного роста, начавшегося на бухгалтерских должностях в Кушвинском и Баранчинском заводах Гороблагодатского округа в 1874 г. Однако уже в 1875 г. по личным и служебным причинам он покинул горнозаводскую службу, уехав в губернский город Пермь, где поступил в губернское казначейство. Тяжелые материальные условия заставили его в конце 1875 г. окончательно оставить государственную службу и перейти вначале на частные заводы княгини Е.Х. Абамелек-Лазаревой (служил в 1876–1878 гг.), а затем в течение года быть приказчиком у купца В.Н. Бахарева. С 1879 по начало 1883 г. Е.П. Клевакин вновь был на государственной службе, в Пермской контрольной палате. Покинув ее и перейдя вновь к В.Н. Бахареву, в марте 1883 г. Е.П. Клевакин переехал в Томск, связав свою дальнейшую жизнь с Сибирью. После годичной службы в купеческой конторе, в 1884 г. Е.П. Клевакин вновь поступил на государственную службу. Вначале он был смотрителем Томского тюремного замка, а в 1885–1886 гг. занимал должность помощника полицейского исправника в Бийске [3, с. 4–47]. Насыщенная не только служебными перемещениями, но и сложными личными обстоятельствами жизнь

Е.П. Клевакина на протяжении всего периода сопровождалась ведением дневника.

По документам известно о четырех книгах дневников, написанных Е.П. Клевакиным [4, с. 430]. Однако до нашего времени сохранилось лишь три из них, дневник, охватывающий период с конца 1875 г. по конец 1881 г., оказался утерянным [4, с. 441; 6, с. 345]. Оставшиеся дневники представляют собой книги для записей в твердых переплетах размерами около 22х36 см. В каждой из них автором были пронумерованы листы, с левой стороны каждой страницы сделан отступ поля, в котором указывалась дата записи и при необходимости делались пометы. Наряду с дневниковыми записями в книгах, как правило, в их конце Е.П. Клевакин вел счета прихода и расхода денег, расчеты с разными лицами. Но эти записи никогда не были привязаны к датам дневника, составляя самостоятельные части в книгах.

Несмотря на значительный хронологический промежуток, дневниковые записи не заполняют его равномерным сплошным охватом. Интенсивность дневниковых записей в пределах каждого года и их объем распределяются очень неравномерно по всему периоду их ведения. Подготовка рукописей к публикации дала возможность точных количественных подсчетов, характеризующих дневники. Сводные данные об этом представлены в таблице 1.

Можно говорить, что у Е.П. Клевакина не сложилось устойчивой традиции и потребности систематического ведения дневника. Об этом ярко свидетельствуют данные за первые годы. Высокая частота записей и их достаточный объем за первый год могут объясняться интересом автора к новому для него времяпрепровождению. Однако в два следующих года обращение к дневнику резко сокращается, и только в 1868–1869 гг. вновь наблюдается всплеск интереса к ведению дневника. В целом первая книга дневника, охватывая 7 лет и почти половину всех дней ведения записей, в общем объеме текста дневников занимает около 15 %. Основной объем дневниковых записей сосредоточен во второй книге, преимущественно за 1875 г., хотя первый год записей в новой книге и полное отсутствие записей в 1872 г. полностью укладываются в тенденцию первой книги. Третья книга, охватывая полные 4,5 года, по интенсивности записей существенно уступает даже первой книге дневника. При этом сами записи становятся объемнее, благодаря чему в общей информативно-содержательной картине дневников Е.П. Клевакина их третья книга занимает ровно треть от всего объема.

Сводные данные, представленные в таблице 1, дают также возможность предположительно опре-

делить интенсивность и объем записей в утраченной книге дневника за конец 1875 – конец 1881 г. Вероятно, в начале ее ведения эти показатели не уступали данным последних месяцев 1875 г., потом превратившись в нерегулярное внесение записей, но объемных по своему содержанию. Об-

щее количество листов в утраченной книге (142) с учетом особенностей заполнения дневниковых книг Е.П. Клевакиным позволяет предположить, что объем и содержательное наполнение записей в ней были, скорее всего, сопоставимы со второй книгой дневника.

Таблица 1

Сведения о годовых объемах и интенсивности записей в дневниках Е.П. Клевакина

Книга дневника	Год записей	Число месяцев с записями	Число дней записей	Объем записей, знаков	% дней с записями от общего числа дней за годы ведения дневников	% объема записей от объема книги дневника	% объема записей от общего объема дневников
Книга 1	1864	3	40	17 342	21,74	18,71	2,73
	1865	2	7	2 565	1,92	2,77	0,40
	1866	4	33	4 181	9,04	4,51	0,66
	1867	3	53	3 640	14,52	3,93	0,57
	1868	7	47	15 552	12,84	16,78	2,45
	1869	9	58	45 805	15,89	49,42	7,22
	1870	3	4	3 601	1,10	3,89	0,57
Книга 2	1871	7	13	9 802	3,56	2,99	1,54
	1873	5	34	42 954	9,32	13,12	6,77
	1874	5	6	14 843	1,64	4,53	2,34
	1875	9	99	259 749	28,45	79,35	40,94
Книга 3	1881	2	4	11 979	10,00	5,59	1,89
	1882	5	15	55 208	4,11	25,74	8,70
	1883	6	22	113 049	6,03	52,71	17,82
	1884	3	5	15 114	1,37	7,05	2,38
	1885	4	7	16 219	1,92	7,56	2,56
	1886	2	2	2 903	1,22	1,35	0,46
Итого по книге 1		31	242	92 686	10,19	–	14,61
Итого по книге 2		26	152	327 348	27,3	–	51,59
Итого по книге 3		22	55	214 472	3,003	–	33,80
Итого		79	449	634 506	8,19	–	100

Подсчитано по: [7–9].

Интерес к ведению дневника у Е.П. Клевакина проявлялся резкими всплесками. Период наивысшей активности записей пришелся на 1875 г., что вполне объяснимо сменой службы, переездом в Пермь и временным расставанием автора с семьей. Второй всплеск записей относится к 1883 г., что, вероятно, было вызвано подготовкой и переездом в Сибирь. Третий всплеск дневниковой активности автора примыкает к предыдущему, начиная его и являясь временем после смерти жены Е.П. Клевакина. Немного менее активны по записям были всплески интереса к дневнику в 1869 и 1873 гг., объяснение которым внешние события жизни автора не дают.

Детализация объема и интенсивности записей по каждому месяцу дневника приведена в таблице 2. В нее включены только те месяцы (26), объем записи в которых превышал 1 % от общего объема дневников. Интенсивные и регулярные записи, охватывавшие более половины дней месяца, характерны только для 7 из них. Из более 15-летнего срока половина всех записей сделана в течение всего лишь 8 месяцев (99 дней), большинство которых относится к 1875 г. Следующая четверть объема всех записей велась заметно менее активно и не так интенсивно, охватив уже 12 месяцев (127 дней). Записи из этой группы производились во все выделенные выше периоды активного ведения дневника. Сведе-

ния о не включенных в таблицу месяцах позволяют посчитать, что эта большая часть месяцев ведения дневника (2/3 или 53 месяца) была представлена редким охватом дней и очень краткими по объему записями. В целом анализ таблицы 2 убедительно подтверждает вывод о ярко выраженном прерывистом и скачкообразном характере ведения дневника.

Таблица 2

Распределение записей дневников Е.П. Клевакина по месяцам в порядке убывания объема

Год и месяц	Кол-во дней записей	Объем записи, знаков	% объема записей от общего объема дневника
1875, сентябрь	21	63 922	10,07
1875, октябрь	24	56 073	8,84
1875, декабрь	12	39 476	6,22
1883, март	4	38 224	6,02
1875, ноябрь	18	37 970	5,98
1883, апрель	6	29 780	4,69
1883, январь	7	26 159	4,12
1875, апрель	7	25 925	4,09
1882, октябрь	4	24 391	3,84
1875, август	9	19 348	3,05
1869, февраль	15	14 104	2,22
1873, декабрь	9	14 062	2,22
1882, апрель	3	13 060	2,06
1869, март	20	12 341	1,94
1868, ноябрь	15	11 988	1,89
1873, сентябрь	10	11 841	1,87
1875, июль	5	11 558	1,82
1883, февраль	2	10 825	1,71
1873, ноябрь	8	10 675	1,68
1864, июль	27	10 493	1,65
1885, март	2	9 326	1,47
1882, ноябрь	3	8 666	1,37
1869, апрель	13	8 410	1,33
1884, апрель	3	8 376	1,32
1881, декабрь	2	7 660	1,21
1882, январь	4	7 653	1,21
Итого по 1 группе	99	317 529	50,03
Итого по 2 группе	127	164 686	25,95
Итого по 3 группе	27	50 091	7,91
Итого по таблице	253	532 306	83,89
Не включено	196	102 200	16,11

Подсчитано по: [7–9].

Среди причин нерегулярного ведения дневника Е.П. Клевакиным можно назвать нехватку времени для этого занятия. В конце 1860-х – начале 1870-х гг. свободное время автор занимал «зимой чтением, а летом путешествием по окрестностям или с ружьем, или просто так, без всего». К тому же много времени отнимало ведение хозяйства. Оказавшись в 1875 г. в Перми, Е.П. Клевакин отмечал: «Как буду служить, так и дневник придется писать много менее» [8, л. 72 об.]. Дежурные дни, поздние возвращения домой зачастую не оставляли времени для записи. Позже в Бийске к служебной занятости добавилось увлечение Евгения Поликарповича карточными играми, которые, видимо, также оставляли мало времени для ведения дневника. Но только занятость автора вряд ли объясняет неравномерность ведения продолжительных по времени дневников. Попытки объяснения этой специфики заставляют пристальнее взглянуть на причины их ведения и место в жизни автора.

Дневники Е.П. Клевакина являются первыми по времени создания из всего комплекса сохранившихся документов автора. Начиная записи 1 июля 1864 г., он объяснил это своим давним желанием, которому препятствовала лень. В сознании автора дневник, очевидно, ассоциировался с фиксацией каких-либо заметных или выдающихся событий в жизни и окружающей обстановке. Неслучайно в самом начале он отметил: «Хотел, было, завести я дневник свой с замечательного какого-нибудь события (своего), случившегося со мной, но все событий нет, то хоть начну с первого числа» [7, л. 1]. Но четкого понимания, что нужно фиксировать в дневнике, у Евгения Поликарповича, по-видимому, не имелось. Уже через 10 дней после начала записей он отметил: «Особенного ничего» [7, л. 4]. В записях первого года ведения дневника встречаются указания погоды, перечисления дел автора, его участие в каких-либо общественных мероприятиях. При этом Евгений Поликарпович избегал описаний обстоятельств личной жизни или ограничивался краткими упоминаниями общего характера. К примеру, его ремарка от 7 августа 1864 г. «Ходил кое-куда» не поясняется дальнейшим повествованием [7, л. 8 об.]. Женитьба Е.П. Клевакина также осталась за пределами дневника. О дате этого события он записал только через полгода, 12 апреля 1865 г., не описывая никаких подробностей [7, л. 12]. Даже о поездке по служебному поручению в Нижний Тагил автор больше сообщил в позднейших воспоминаниях, чем в дневнике [3, с. 167–168; 7, л. 9 об.]. Скорее всего, в начальный период ведения дневника автор вряд ли рассматривал его как место, в котором можно фиксировать глубоко личные впечатления. Объяснение

В.А. Кошелевым отсутствия мемуаров крестьян их неспособностью «осознать важность и особенную ценность собственной жизни и собственной личности» [2, с. 122], видимо, в начале ведения дневника применимо и к Е.П. Клевакину, выходящему из низших слоев общества. Поэтому дневник не стал для него душевным «собеседником», что свидетельствовало о несформированной потребности ведения такой формы записей. «День прошел обыкновенно» [7, л. 4 об.] так можно определить общий характер содержания дневника Е.П. Клевакина в первый год после его начала.

В апреле 1865 г. записи в дневник прекратились почти на год, возобновившись в мае 1866 г. Однако теперь это были лишь краткие записи погоды наблюдательно-субъективного характера. Но и они не стали систематическими. Терпения автора при их ведении хватало не более чем на полтора месяца. После почти месячной фиксации погоды в сентябре 1866 г., Е.П. Клевакин вновь вернулся к этой форме дневниковых записей только в апреле-июне 1867 г., а затем в мае 1868 г. Изредка эти заметки перемежались единичными вкраплениями каких-либо событий. Именно в записях о погоде в дневнике впервые появляется ремарка о прекращении записей (сентябрь 1866 г.): «Вести журнал о погоде трудновато, а потому его и брошу» [7, л. 15 об.]. Очевидно, трудность для автора состояла не в самом характере очень простых и кратких записей, а в необходимости их ежедневной фиксации. Поэтому наряду с несложившимися критериями отбора информации для дневника, спорадичность и краткость записей вполне объяснялась отсутствием у его автора терпения к регулярным записям. Можно говорить, что у Е.П. Клевакина в первые годы записей еще не сформировалась культура ведения дневника. Косвенно это подтверждает отсутствие в первой книге дневника замечаний автора о причинах прекращения или возобновления записей (за исключением цитированного случая), а также объяснений длинных перерывов между записями.

Еще одна причина нерегулярности и краткости дневниковых записей в первые годы кроется в характере их ведения. Первую книгу дневника, скорее, можно назвать «книгой для записи», поскольку наряду с дневниковыми статьями она содержит и другие материалы. В их числе различные счета денежных расходов и долгов, рисунки предполагаемых автором построек и их расчеты, записи результатов охоты и иные записи хозяйственного содержания. Все эти материалы расположены в книге бессистемно. Некоторые дневниковые записи по форме также напоминают «записки для памяти», соответствуя общему характеру книги. Таковы, например,

выписки из газет с анонсами новых изданий или условиями подписки. Тем не менее изначально книга предназначалась для дневника, записи в который, начиная с первого листа, осуществлялись последовательно, хотя и могли разрываться посторонними материалами, продолжаясь на следующем за ними чистом листе. Иногда записи помещались на любом свободном месте в книге. Так, очевидно, в августе 1868 г. появилась фиксация приезда в Кушвинский завод великого князя Владимира Александровича. Это единственная запись за август 1868 г. по черку и месту расположения производит впечатление случайной и сделанной только в силу значимости события [7, л. 29 об.].

Возможно, что «разбросанный» характер дневниковых записей вперемешку с другими материалами не способствовал регулярному и тематически однородному ведению дневника. Но уже во второй и третьей книгах дневника внутренняя пестрота исчезает. Во второй книге несколько листов ближе к концу, видимо, изначально было оставлено автором для записи счета прихода и расхода денег и различных материалов. Хотя не все зарезервированные листы были заполнены, тем не менее они остались свободны и от дневниковых записей. В последней книге последние листы также отводились для различных счетов. Примечательно, что записи во второй и третьей книгах сам автор в ходе изложения материала часто называет дневником, чего не наблюдалось в первой книге, за исключением начальной записи. Это нашло отражение и в формальной стороне оформления второй и третьей книг. На их первых листах Е.П. Клевакин, очевидно, после заполнения книг записями, сделал оглавления. В них дневниковые записи уже четко отделены самим автором от иных материалов. Во второй книге они озаглавлены «Мемуар», в третьей – «Дневник» [8, л. 1; 9, л. 1]. Налицо видно стремление самого автора к формальному обособлению дневников от иных записей повседневного содержания.

Установившееся содержательное единообразие второй и третьей дневниковых книг было связано с тем, что Е.П. Клевакин одновременно вел записи и в других книгах. Так, из дневника 1875 г. известно о наличии у него «памятной книжки», в которой оставляли записи его знакомые, а также сам Евгений Поликарпович делал какие-либо разрозненные заметки случайного или малозначимого характера [8, л. 89]. Таких книжек у него, видимо, было несколько, и по мере заполнения записями они выбрасывались. Именно в них он теперь производил «вседневную запись» погоды (по крайней мере, в 1879–1882 гг.), позже переписав ее в отдельный журнал [10, л. 25 об.–43]. Также в 1875 г. у Е.П. Клевакина были какие-то «за-

писки о охоте, рыбной ловле и о пашне» [8, л. 102 об.]. Возможно, что так он назвал первую книгу своего дневника, обособляя ее от текущей второй книги. Не исключено также, что подобным наименованием автор сознательно отделял дневниковые записи первой книги от иных ее материалов, представляя их как совершенно разные тексты, лишь формально объединенные в одном переплете. Не случайно, в этой же записи автор отделяет дневник от названных записок, включив его в общий перечень показанных своему собеседнику материалов. Характерно, что третья книга дневниковых записей имеет авторский заголовок, написанный на обороте обложки: «Книга на записку разной разности на память с 1881 октября», хотя дневник в ней занимает главное место. Уже позже, в Бийске, Евгений Поликарпович завел отдельные журналы для записи охотничьих рассказов и так называемую «книгу оригинальностей». Все это в итоге способствовало приданию дневникам единообразия в записях.

С 1 ноября 1868 г. характер ведения дневниковых записей заметно изменился. Е.П. Клевакин теперь старался делать подробные фиксации значимых событий, происходивших с ним или его окружением. Благодаря этому дневниковые статьи наполняются повседневными деталями. Подробные записи также охватили февраль, март и апрель 1869 г., после чего продолжались с гораздо меньшей интенсивностью. В целом записи конца 1868–1869 гг. составляют почти половину всей первой книги дневника. Однако непонятны причины столь резкого изменения подхода Е.П. Клевакина к ведению дневника. Судя по записям, автор достаточно времени уделял чтению книг и газет, что могло влиять на формирование потребности осмысливать не только прочитанное, но и переживаемое в повседневной жизни. Гораздо позже он отмечал в дневнике: «Чтение... больше всего научает распознавать жизнь» [8, л. 117]. Возможно, что оказывала воздействие возрастающая жизненная самостоятельность Евгения Поликарповича, выражавшаяся в заведении собственного хозяйства, обеспечении растущей семьи. Неслучайно именно в 1869 г. в дневнике появляются хозяйственные заметки, связанные с предполагавшимся строительством дома, сенокосом, пашнями и т. д. Дневник, видимо, стал отражать более осмысленное отношение автора к жизни с необходимостью рефлексии важнейших событий окружавшей повседневности. Можно сказать, что эти записи свидетельствуют о становлении дневника в классическом понимании, с фиксацией событий, авторских мыслей и переживаний. Однако такое внимание автора к дневнику едва продержалось до конца 1869 г., в следующем году было сделано всего четыре записи.

Новая книга дневника, начатая в январе 1871 г., по характеру не отличалась от записей конца 1868–1869 гг. Но обращения к дневнику стали очень редкими: за январь 1871 г. было сделано 4 записи, далее же по 1–2 записи в месяц. Именно в это время у Е.П. Клевакина появляется осознание правильности ведения дневника. В записи от 4 мая 1871 г. (6 запись с начала года) автор с горечью писал: «Сколько раз я начинал вести свой дневник и все не могу продолжать долго, а каких-нибудь пройдет неделя, другая, я уже и остыл, и теперь не знаю, состоится ли мое намерение» [8, л. 3 об.]. Таким образом, ведение дневника для Евгения Поликарповича становилось уже осознаваемой потребностью. Тем не менее она не получала систематической реализации из-за посторонних занятий («глупостей»), наполнявших жизнь автора и периодически вызывавших его раздражение. Поэтому в дневнике Евгений Поликарпович едва ли не впервые откровенно записал свою жизненную установку на ближайшее время: «Пора приняться за дело, пора вести жизнь более правильную, пора бросить все глупости» [8, л. 3 об.]. В контексте следующей за этим записи дневник, видимо, воспринимался автором как один из способов проявления твердости характера. Однако достичь регулярного ведения дневника автору так и не удалось. Более того, в 1872 г. впервые за 8 лет не было сделано никаких дневниковых записей. Такая ситуация продлилась полтора года вплоть до августа 1873 г.

Новое обращение к записям Е.П. Клевакин предварил словами: «Опять принимаюсь за дневник» [8, л. 7], чем сознательно отделил его от предшествующих заметок. Однако внесение записей автор ставил в зависимость от каких-то личных обстоятельств, доверить которые бумаге он не решился: «После увижу, что случится, и тогда могу писать уже в силу обстоятельств» [8, л. 7]. Тем не менее последующие записи 1873 г. характеризовались объемом, сопоставимым с 1869 г. По характеру записи вновь были похожи на «классический» дневник. Очередной этап эволюции дневника в этом направлении, скорее всего, был связан с влиянием на Е.П. Клевакина книги С. Смайла «Самодетельность». Неслучайно теперь автор отмечал в дневнике свое желание жить и работать «поновому», «стараться вести свои дела аккуратно», распространяя также понравившиеся ему идеи среди окружения [8, л. 17 об.]. Помимо фиксации событий, в дневнике автор также анализировал поступки свои и окружающих, пытаясь давать им нравственную оценку. Все это помещалось в контекст каких-то событий, попадавших на страницы дневника. Именно записи 1873 г. свидетельствуют

об окончательном становлении той модели дневника, которая удовлетворяла Е.П. Клевакина и, очевидно, была ему необходима.

С 1873 г. заметной становится еще одна особенность дневника: Е.П. Клевакин все чаще обращался к записям преимущественно в трудные периоды жизни. Дневник стал для автора отдушиной, где он мог выразить свои мысли и чувства. Эта особенность вышла на первый план осенью 1875 г., в наиболее тяжелое для Е.П. Клевакина время, когда он вынужденно оставил горнозаводскую службу и переехал в Пермь, для экономии средств оставив семью в Кушве. Поэтому дневник превратился для Евгения Поликарповича в своеобразного «собеседника», которому автор доверял все события своей жизни и раскрывал свой внутренний мир. Ведение записей было также способом времяпрепровождения. «Одному скучно. Да еще меня много развлекает писание дневника» [8, л. 81 об.], – отмечал автор. Судя по дневнику, Е.П. Клевакин в период с сентября по декабрь 1875 г. уделял записям едва ли не большую часть свободного времени. Не имея иногда возможности сделать записи, он стал особо отмечать это, объясняя причины таких пропусков. Поэтому ведение дневника можно считать и определенным способом самодисциплины, которая была необходима Е.П. Клевакину для непростого выживания в Перми. Однако благодаря трудному жизненному периоду и временному одиночеству автора, дневниковые записи сентября – декабря 1875 г. отличаются наибольшей подробностью описаний. Записи этого периода составляют абсолютное большинство второй книги дневника, преобладая также и в общем объеме дневников.

Утрата следующей книги дневника не дает даже возможности предположить, как долго сохранялся такой детальный и систематический характер записей. Завершающая фраза второй книги «Переносу дневник в другую книгу» [8, л. 137 об.], а также первая фраза следующей сохранившейся книги «Начинаю записывать в новую книгу свои мысли, заметки и события жизни» [9, л. 2] позволяют предполагать, что ведение дневника для Е.П. Клевакина стало осознанной потребностью. О регулярности записей можно судить лишь предположительно. Сохранились наблюдения Е.П. Клевакина о погоде, которые он вел на всем протяжении второго периода пермской жизни, с 9 апреля 1879 г. по октябрь 1882 г. Эти заметки отличаются заметным постоянством [10, л. 25 об.–43]. Сопоставление совпадающих промежутков погодных наблюдений и третьей книги дневника (1881–1882 гг.) показывает, что даты редких дневниковых записей никак не соотносились с достаточно частой фиксацией погоды. Поэтому можно предполагать, что

записи в утраченной книге дневника также вряд ли носили регулярный характер.

Третья из сохранившихся книг дневника в первые годы ведения по характеру записей мало отличается от записей 1873–1875 гг. Заметно лишь резкое снижение частоты записей, но сами они становятся более обширными. Отчасти это связано с тем, что в записях 1882 г. Е.П. Клевакин описывал не только текущие события, но и восстанавливал прошедшие несколько месяцев назад обстоятельства болезни и смерти жены. Тяготение в сторону воспоминаний стало одной из черт дневниковых записей 1883–1884 г. К примеру, путевые впечатления от переезда из Перми в Томск Е.П. Клевакин записал уже после приезда. Также уже по итогам событий он описал свое назначение на должность в Бийск. Тем не менее восстановление в дневнике прошедших событий не превратилось в основной метод. Сетую не раз в 1883–1885 гг. на ставшие редкими обращения к записям, Е.П. Клевакин сознательно отказывался от восполнения пропущенного времени событиями: «Давно ничего не писал в дневник, а есть чего писать. Много разной разности можно бы и должно записать, но не записал, так уже прошлого не воротить» [9, л. 61].

Заметное ослабление внимания автора к дневнику с 1884 г. было, скорее всего, связано с освоением автором новых форм для своих письменных занятий. В 1884 г. это воплотилось в составлении «Материалов для записок зрителя Томского тюремного замка». Они хотя и напоминают дневник с обозначением дат записей, но тяготение к тематическому изложению приводило к нарушению синхронности указанных дат с описанными событиями. Е.П. Клевакин выстраивал «Материалы» как самостоятельное произведение, создавая их в расчете на публикацию и массового читателя [3, с. 70]. Уже в Бийске Евгению Поликарповичу «пришло на мысль записать все слышанное, виденное, а также и такое, где я сам участвовал, наиболее оригинальное» [9, л. 61]. Результатом этого стали специально заведенные им отдельные журнал записей «Случаи из жизни охотников» и «Книга оригинальностей» с включением в них различных историй и рассказов, взятых Е.П. Клевакиным из своей жизни. По характеру они больше походили на воспоминания. Такая «побочная» писательская активность, видимо, не оставляла достаточно времени для дневника. Е.П. Клевакин сам заметил ослабление своего интереса к его ведению, отметив в апреле 1884 г.: «Посмотрел свой дневник и оказалось, что очень мало я записываю. Надо бы больше записывать и наблюдать окружающую меня жизнь, а я только и записываю, что относится близко к моей персоне» [9, л. 57]. Как ни странно, но имен-

но после этой записи интенсивность обращения к дневнику резко снизилась.

Увлечение Е.П. Клевакина новыми формами записей, скорее всего, было результатом ослабления удовлетворенностью от дневника, что привело к затуханию и прекращению его ведения. Ограничивая рамками описываемого дня, он не позволял делать широкие описания и обобщения, к которым все более тяготел автор. С начала 1880-х гг. Евгений Поликарпович не раз упоминал о желании писать корреспонденции в газеты [9, л. 2, 25 об.], демонстрируя этим стремление к сюжетно завершенным повествованиям, которым дневник мало соответствовал. Не случайно записи о жизни в Бийске Е.П. Клевакин делал не в книге дневника, в которой еще оставалось много чистых страниц, а на отдельных листах, с самостоятельными заголовками, хотя и с указанием дат записей, близких к описываемым событиям. Это также свидетельствует о сознательном отказе Е.П. Клевакина от ведения дневника. Последняя запись была сделана 13 июня 1886 г., после которой не было никаких отметок о прекращении дневника. Оставшиеся чистые листы в книге были затем вырезаны.

Е.П. Клевакин рассматривал дневник как глубоко личное явление. Свои записи он старался никому не показывать, соблюдая, «чтобы дневник мой не попал в посторонние руки» [8, л. 74 об.–75]. Опасаясь этого, автор переживал, что чтение дневниковых записей чужими людьми может вызвать неправильное восприятие его личности и оценку характера: «Вот если мой дневник попадет кому-нибудь в посторонние руки и будет прочитан, то-то посмеются надо мной» [8, л. 74 об.]. Правда, в редких случаях автор был вынужден демонстрировать дневник знакомым. «Пришлось показать Ивану Ивановичу мой дневник» [8, л. 102 об.], – отметил Е.П. Клевакин 28 октября 1875 г. Записи в дневник Евгений Поликарпович делал для себя, позже не раз перечитывая их [8, л. 81 об.]. Какие-то записи Е.П. Клевакина читались в кругу семьи, но вряд ли дневник входил в их число. В первую очередь автор рассчитывал оставить дневники своим потомкам, отмечая: «Что подумают мои потомки, для которых я пишу этот дневник» [8, л. 81 об.]. Наиболее вероятным читателем дневников Е.П. Клевакин видел своего сына Петра, которому он намеревался дать их для прочтения уже в зрелом возрасте [8, л. 98 об.]. Однако личный характер дневников и их нацеленность только на передачу своим потомкам приходили в противоречие с желанием Е.П. Клевакина быть известным в обществе. В какой-то степени это тоже сказалось на прекращении ведения дневника и переходе автора к написанию корреспонденций,

рассказов и воспоминаний, готовившихся уже в расчете на публикацию и широкий круг читателей.

Итак, дневники Е.П. Клевакина, охватывающие продолжительный период времени, нельзя назвать однородным источником. Их главная характеристика – внешняя скачкообразность ведения, выразившаяся во всплесках интереса автора к осуществлению записей, перемежавшихся длительными периодами невнимания и порой полного забвения дневника. Подтверждающие это количественные показатели интенсивности дневниковых записей полностью опровергают впечатление, производимое внешне значительным охватом времени всех дневников. Но прерывистость и нестабильность ведения дневников являются всего лишь ширмой, скрывающей от поверхностного взгляда их глубинные характеристики. Некоторые из них (цель записей, их состав и содержание) претерпевали изменения вследствие все более четкого их понимания самим автором. За всплесками активности записей можно увидеть процесс становления дневника классического типа, а также все более увеличивавшуюся тесную взаимосвязь записей с личностью и душевными переживаниями автора. С другой стороны, эволюция дневников Е.П. Клевакина во многом была связана с традициями той окружающей среды, в которой оказывался автор в разные периоды жизни. В целом это неудивительно для любого дневника. Но в случае с Е.П. Клевакиным, вышедшим из зависимого состояния, эволюция видовых особенностей его дневников, помимо содержательной стороны, отражала постепенное раскрепощение личности их автора как человека пореформенной эпохи. Поэтому неслучайно, что к середине 1870-х гг. записи не только наполняются авторской рефлексией, но и становятся для него необходимыми, особенно в трудные периоды жизни. В этом контексте несистематичное ведение дневника со временем приобретает совершенно иной характер: «писательские желания» автора перерастают рамки дневника, в конце концов, приводя к его прекращению. В итоге дневники Е.П. Клевакина оказываются глубоко персонализированным эго-текстом, в котором интенсивность и объем их ведения становятся определяющей характеристикой-оболочкой, влияющей на понимание автором места дневников в его жизни и содержательную насыщенность, определяющую их значимость как исторического источника. Подобное преломление видовых особенностей источника через биографический путь его автора делает дневники Е.П. Клевакина интересным памятником провинциальной письменной культуры и мемуарной традиции пореформенной России.

Библиографический список

1. Михеев М. Ю. Дневник как эго-текст (Россия, XIX–XX). М.: Водолей Publishers, 2007. 262 с.
2. Матханова Н. П. Сибирская мемуаристика XIX века. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. 551 с.
3. Клевакин Е. П. Записки провинциального чиновника второй половины XIX века: Воспоминания и рассказы о жизни и службе на Урале и Алтае: сборник документов: в 2 т. / изд. подгот. П. А. Афанасьев. Барнаул: АлтГПУ, 2017. Т. 1. 420 с.
4. Клевакин Е. П. Записки провинциального чиновника второй половины XIX века: Воспоминания и рассказы о жизни и службе на Урале и Алтае: сборник документов: в 2 т. / изд. подгот. П. А. Афанасьев. Барнаул: АлтГПУ, 2017. Т. 2. 458 с.
5. Афанасьев П. А. Е. П. Клевакин: провинциальный чиновник на фоне пореформенной эпохи // Исторический курьер. 2018. № 2. URL: <http://istkurier.ru/data/2018/ISTKURIER-2018-2-03.pdf>.
6. Афанасьев П. А. История личного фонда Е. П. Клевакина в Государственном архиве Алтайского края // Гуляевские чтения. Барнаул, 2018. Вып. 4. С. 341–345.
7. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 77. Оп. 1. Д. 6.
8. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 24.
9. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 25.
10. ГААК. Ф. 77. Оп. 1. Д. 14.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-80-84

И.А. Ерёмин

ЗАБОТА ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА О СОЛДАТСКИХ ДЕТЯХ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

На основе архивного материала и опубликованных источников рассматривается процесс помощи детям мобилизованных на войну в Западной Сибири в период Первой мировой войны. Опираясь на широкий спектр репрезентативных исторических источников, автор проанализировал отношение правительства и общественности к проблеме оказания помощи солдатским детям. В работе дана характеристика различных аспектов поддержки детей защитников Отечества как со стороны государства, так и со стороны общественных организаций. Благодаря этим усилиям удалось заметно изменить к лучшему материальное положение многих солдатских детей, предоставить им возможность получить образование.

Ключевые слова: Первая мировая война, Западная Сибирь, солдатские дети.

I.A. Eryomin

THE STATE AND SOCIETY CARE FOR SOLDIERS' CHILDREN IN WESTERN SIBERIA DURING WORLD WAR I

Based on archival material and published sources, the article examines the process of helping children in Western Siberia whose fathers were conscripted into the military service during World War I. Based on a wide range of representative historical sources, the author analyzed the attitude of the government and the public to the problem of providing assistance to soldiers' children. The paper describes various aspects of supporting children of the defenders of the Fatherland both from the state and from public organizations. Thanks to these efforts, it was possible to noticeably change for the better the material situation of many soldiers' children, to provide them with the opportunity to get an education.

Key words: World War I, Western Siberia, soldiers' children.

В годы Первой мировой войны в ряды вооруженных сил Российской империи было мобилизовано около 15 млн человек. Более 0,9 млн человек было призвано на военную службу из Западной Сибири, в состав которой в тот период входили Тобольская и Томская губернии, Акмолинская и Семипалатинская области [1, с. 104-105]. Перед властями всех уровней и общественными организациями страны и региона встала невиданная по масштабам проблема создания многоуровневой системы помощи семьям защитников Отечества.

В современной отечественной историографии проблемы оказания помощи семьям мобилизованных на войну в годы Первой мировой войны на региональном уровне впервые были затронуты в исследованиях Т.Я. Иконниковой и С.Ю. Шишкиной [2-3]. В 2000–2010-х гг. вышли в свет работы В.Н. Меньщикова, Ю.П. Горелова, А.В. Полуаршинова, В.В. Немовой, Р.Н. Иванова, А.И. Чубарова, О.М. Долидович [4–10]. Авторы рассмотрели различные аспекты помощи этой категории населения

периода глобального военного конфликта на разных территориях Российской империи. Актуальность заявленной проблемы заключается в том, что, несмотря на заметный научный интерес к исследованию этой темы в последнее время, наименее изученной остается проблема оказания помощи солдатским детям, в частности на территории Западной Сибири. Целью данной статьи является анализ процесса оказания помощи солдатским детям как со стороны государства, так и общественных организаций в Западно-Сибирском регионе в годы Первой мировой войны.

Наше исследование базируется на положении модернизационной теории о том, что в начале XX в. Россия, добившись заметных успехов на пути модернизации, тем не менее не успела завершить переход от традиционного аграрного общества к капиталистическому индустриальному. Это сказалось на общей неподготовленности страны к глобальному конфликту с промышленно развитыми державами, в неспособности организовать своевременную

и эффективную помощь со стороны государства семьям фронтовиков, в том числе их детям. В процессе работы использовался проблемно-хронологический метод исследования. В соответствии с ним из общей проблемы оказания помощи семьям мобилизованных на войну был выделен аспект заботы о солдатских детях, который рассматривался в хронологической последовательности.

Как светская, так и церковная благотворительность, а также забота властей всех уровней была направлена в годы войны на оказание помощи солдатским детям. Прежде всего, нужно было помочь тем из них, которые потеряли отцов на фронте и стали сиротами. Высшая государственная власть принимала специальные решения для помощи этой категории детей. Так, 7 июля 1915 г. Николаем II был подписан указ, вводящий в действие Высочайше утвержденное положение «О земледельческих приютах для детей павших и увечных воинов» [11]. 22 сентября 1915 г. Совет министров одобрил предложение о выделении Романовскому комитету 300 тыс. руб. «на расходы по призрению сирот защитников Родины» [12].

Тем не менее государственная забота о детях-сиротах не могла быть успешной без благотворительной составляющей, которая исходила от соответствующих центральных и местных организаций. Благотворительная поддержка населения региона сражающейся русской армии и всех тех, кто пострадал от военных действий, являлась одним из важнейших элементов народного патриотизма. В народном сознании война, особенно на начальном этапе, воспринималась как Вторая Отечественная. Огромную роль в деле помощи семьям русских воинов, солдатским детям сыграл созданный в августе 1914 г. Комитет великой княгини Елизаветы Федоровны по оказанию благотворительной помощи семьям лиц, призванных на войну [13, ст. 2239]. Забота о нуждающихся семьях русских солдат со стороны представителей царствующей династии должна была укреплять веру в единение верховной власти с народом в тяжелое время военных испытаний.

Осенью 1914 г. в Западной Сибири были созданы и включились в активную работу губернские и областные отделения Комитета [14]. На местах были созданы уездные комиссии губернских и областных комитетов [15, л. 85 об.].

Финансовые фонды комитетов формировались из пожертвований организаций, учреждений, коммерческих предприятий и частных лиц, а также от сборов при проведении общероссийских благотворительных мероприятий. Самым крупным таким мероприятием в общероссийском масштабе в годы

Первой мировой войны был церковный тарелочный сбор 2 февраля 1916 г. В циркуляре от 15 ноября 1915 г., направленном из Москвы губернским и областным отделениям, а также уездным комиссиям, руководство Комитета объясняло важность предстоящего мероприятия и ход его проведения на местах. В документе отмечалось, что Святейший Правительствующий Синод по ходатайству Комитета разрешил провести «особый всероссийский тарелочный сбор» для увеличения его средств. Днем сбора был назначен праздник Сретения Господня, отмечаемый православной церковью 2 февраля 1916 года. Для выполнения поставленной задачи губернским и областным отделам и уездным комиссиям предписывалось немедленно приступить к избранию «особых» сборщиков, по возможности для каждой церкви [16, л. 13].

Региональные отделения комитета, готовясь к проведению церковного тарелочного сбора, подготавливали специальные объявления к предстоящему мероприятию. В них подчеркивалась важность предстоящей акции и необходимость жертвовать «в пользу сирот и семей наших доблестных воинов, своею кровью защищающих нашу дорогую родину, а также и положивших свой живот за Православную Веру, Царя и Святую Русь» [16, л. 25]. Тарелочный сбор 2 февраля 1916 г. прошел очень активно во всех православных храмах Западной Сибири [16, л. 61].

Особое внимание в регионе уделялось созданию приютов «для детей запасных и ратников». Только в Томской губернии, благодаря средствам местного комитета великой княгини Елизаветы Федоровны, к июлю 1916 г. было открыто три таких приюта на 150 человек, на что было израсходовано более 23 тыс. руб. Тем не менее приютов не хватало, и вместо 150 в них был размещен 261 ребенок. Для решения этой проблемы комитетом планировалось в конце августа 1916 г. открыть четвертый приют [17, л. 83–86]. Активно работали такие приюты и в других районах Западной Сибири [18, л. 5, 11, 20].

Среди форм сбора пожертвований в пользу детских приютов в крупных масштабах в регионе обращает на себя внимание достаточно широко распространенная практика направлять на эти цели средства, которые благотворители планировали потратить «на визиты» во время главных православных праздников [1, с. 126].

Даже при наличии матери и воюющего на фронте отца многие дети в семьях бедняков не имели возможность нормально питаться. Городские и волостные попечительства старались направлять имевшиеся в их распоряжении средства для решения этой проблемы. В своей деятельности по решению этого вопроса они зачастую опирались на помощь обще-

ственных организаций. Так, летом 1916 г. районные попечительства Омска с благодарностью приняли помощь от местного отдела Сибирского общества помощи раненым, взявшегося бесплатно обеспечивать стерилизованным молоком младенцев из беднейших солдатских семей [19, л. 12-12 об.].

Не менее острой была проблема получения образования солдатскими детьми. Для ее решения власти подключали не только штатных преподавателей, которых нанимали вести учебные занятия с такими детьми за плату, но и общественную инициативу местной учащейся молодежи, готовой безвозмездно в свободное время заниматься с такими детьми. Так, сразу после начала войны в Томске в среде учащихся местных учебных заведений возникла мысль «об оказании бесплатной педагогической помощи детям воинов». В результате в ноябре 1915 г. попечителем Западно-Сибирского учебного округа была утверждена «педагогическая комиссия помощи детям, родители и воспитатели которых призваны на войну» [20]. Учительские общества региона с первых дней войны принимали решения ежемесячно отчислять определенный процент из своего жалования для оказания материальной помощи учащимся из солдатских семей [21].

Руководством Сибирского казачьего войска (СКВ) осенью 1915 г. предполагалось открыть 12 «народных школ сельского хозяйства» (по 4 на каждый отдел) с мастерскими, в которых учащиеся получали навыки портняжного, шорного, кузнечного, шапочного и других ремесел. Работа в этом направлении приобрела конкретные контуры и стала более масштабной после решения в марте 1916 г. Военного совета ввести в казачьих войсках практику предоставления пособий «для призрения и обеспечения» детей из неимущих казачьих семей, чьи отцы погибли или потеряли трудоспособность на войне. Эти пособия должны были прежде всего помочь продолжить учебу этой категории детей. На учащегося в одноклассной начальной школе выплачивалось по 15 руб. в год. Для тех, кто учился в старших отделениях двухклассных училищ, годовое пособие определялось в 25 руб. Больше всего – 150 руб. ежегодно – отпускалось на поддержку молодым казакам, получавшим образование в стенах средних и высших учебных заведений. На эти цели из общих войсковых капиталов СКВ выделялось 9 300 руб. [22, л. 127-127 об.].

К делу помощи солдатским детям все годы войны в губернии были подключены предпринимательские круги. Их пожертвования играли важную роль в создании условий не только для получения образования, но и в целом нормальной жизни детей воинов. Они выделяли крупные средства на

создание специальных фондов для воспитания и образования солдатских детей, прежде всего сирот, при средних учебных заведениях [23].

Особенно часто предприниматели жертвовали такую необходимую в суровых сибирских климатических условиях зимнюю обувь, как пимы. Подчас единовременные пожертвования пимами были весьма значительными. В Тюмени А.Г. Колмакова для первой военной зимы пожертвовала для солдатских семей, прежде всего для детей, 117 пар пимов [24, л. 21]. В октябре 1915 г. в Барнауле по инициативе владельца пимокатного предприятия, активного участника шубно-пимокатной секции городского военно-промышленного комитета Д.И. Лонкина среди владельцев местных пимокатных заведений был проведен «сбор пимами в пользу школьников, детей солдат». Всего было пожертвовано 65 пар. За этот «добрый почин» председатель педагогической секции при городском попечительстве Л. Шумиловский выразил признательность всем его инициаторам [25].

Не отставали от различных государственных и общественных структур региона в деле оказания помощи солдатским детям и кооперативные организации. Они также делали упор на финансовой поддержке детей-сирот, предоставляя средства в фонды таких учащихся при учебных заведениях. Кроме того, общественность региона в 1916 г. подключилась к сбору пожертвований в создаваемый по инициативе Министерства народного просвещения фонд помощи «учащимся – детям жертвам войны» [26, л. 22-23].

Особое внимание власти всех уровней уделяли заботе о детях георгиевских кавалеров. Правительство считало, что дети заслуженных героев войны должны получать больше заботы о себе, чем остальные их сверстники. Для этого в начале ноября 1916 г. «при состоящем под Высочайшим почетным покровительством Государя Императора Георгиевском Комитете Его Императорского Высочества Великого Князя Михаила Александровича» было образовано «Особое совещание по устройству сирот и детей георгиевских кавалеров». Оно признало неотложным принять меры к предоставлению детям георгиевских кавалеров возможности получить образование в разного рода учебных заведениях на специально учреждаемые для них стипендии. Для этого было принято решение обратиться через Министерство внутренних дел с призывом к земским и городским общественным управлениям принять участие «в великом деле» оказания помощи в получении образования «детей героев георгиевских кавалеров». Предполагалось предоставить им, «предпочтительно» перед други-

ми, существующих стипендий в мужских и женских, высших, средних, низших, профессиональных и других учебных заведениях [27].

Губернаторы региона, получив в начале ноября 1916 г. телеграммы из МВД, направили срочные циркуляры городским головам и старостам губерний. Они предлагали вопрос о помощи детям георгиевских кавалеров поставить «на обсуждение в ближайшем очередном или чрезвычайном заседании городской думы» [28, л. 1-4]. Особенно много стипендий для детей георгиевских кавалеров выделила городская дума Томска. Им предназначались 23 стипендии, в том числе две – в Томском университете и четыре – в Томском технологическом институте [29, л. 8]. В Тобольской губернии было выделено органами местного самоуправления 20 стипендий [28, л. 5-42]. Подобная работа была проведена и в других городах Западной Сибири [30, л. 132 об.].

Значительную помощь детям воинов оказывали приходы Русской православной церкви (РПЦ) в Западной Сибири. Уже 20 июля 1914 г. Синод издал распоряжение об учреждении во всех православных приходах Российской империи попечительских советов для организации помощи семьям лиц, «находящихся в войсках» [31, с. 341].

Упор в этой работе делался на разностороннюю поддержку детей-сирот. Православные священники

по решению духовных консисторий региона организовывали приюты для таких детей, отчисляя из своего содержания определенную сумму для этого, организовывали благотворительные сборы во время богослужений на постройку новых и содержание существующих приютов, выделяли для них свои помещения [32, с. 77].

Таким образом, в годы Первой мировой войны дети защитников Отечества были в центре внимания как со стороны государства, так и со стороны общественных организаций. Помощь правительства и общественная благотворительность были направлены, прежде всего, на оказание разнообразной помощи детям-сиротам. На первом плане в деле поддержки этих детей стояло строительство приютов. Второй по значимости являлась забота о детях георгиевских кавалеров. Здесь главные усилия государства и общества были направлены на предоставление возможности детям героев войны получить доступное и качественное образование. Учитывая климатические особенности региона, большое внимание благотворители уделяли бесплатному обеспечению солдатских детей зимней обувью. Эта деятельность в значительной степени помогла смягчить тяжелое материальное положение солдатских семей и облегчить жизнь детям воинов русской армии.

Библиографический список

1. Ерёмин И. А. Западная Сибирь в период Первой мировой войны (июль 1914 – март 1918 гг.): учеб. пособие. Барнаул: АлтГПА, 2010. 293 с.
2. Иконникова Т. Я. Дальневосточный тыл России в годы Первой мировой войны: монография. Хабаровск: ХГПУ 1999. 365 с.
3. Шишкина С. Ю. Тобольская губерния в годы Первой мировой войны (1914 – февраль 1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тюмень: ТюмГУ, 1999. 24 с.
4. Меньшиков В. Н. Экономическое и социокультурное развитие Тобольской губернии в период Первой мировой войны (1914–1917 гг.): автореф. ... канд. ист. наук. Омск: ОмГУ, 2001. 23 с.
5. Горелов Ю. П. Сибиряки на защите Отечества в войнах начала XX века: монография. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 385 с.
6. Полуаршинов А. В. Помощь общественных организаций и населения Западной Сибири фронту и пострадавшим от войны (июль 1914 – февраль 1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск: ОмГУ, 2005. 27 с.
7. Немова В. В. Организация благотворительной помощи на Дону в годы Первой мировой войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ростов н/Д.: ЮжФУ, 2009. 31 с.
8. Иванов Р. Н. Влияние Первой мировой войны на социально-экономическое положение Воронежской губернии: 1914–1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж: ВГУ, 2012. 24 с.
9. Чубаров А. И. Социальная опека солдатских семей и пострадавших военнослужащих России в войнах конца XIX – начала XX веков на типичном примере Курской губернии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Курск: КГУ, 2017. 25 с.
10. Долидович О. М. Попечительства о семьях призванных солдат в 1914–1917 гг. (на материалах Барнаульского уезда Томской губернии) // Вестник Томского государственного университета. История. 2017. № 45. С. 16–21.
11. Жизнь Алтая. 1915. 28 июля.
12. Жизнь Алтая. 1915. 28 сент.
13. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1914 г. Пг., 1914.
14. Акмолинские областные ведомости. 1915. 7 окт.
15. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 3. Оп. 15. Д. 174.

16. ГАТО. Ф. 3. Оп. 18. Д. 1446.
17. ГАТО. Ф. 3. Оп. 15. Д. 147.
18. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 143. Оп. 1. Д. 3.
19. ГАТО. Ф. 3. Оп. 15. Д. 174.
20. Сибирская жизнь. 1915. 30 нояб.
21. Жизнь Алтая. 1914. 26 сент.
22. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области» (БУ ИСА). Ф. 54. Оп. 2. Д. 2978.
23. Жизнь Алтая. 1916. 15 нояб.
24. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГБУТО «ГА в г. Тобольске»). Ф. 152. Оп. 47. Д. 403.
25. Жизнь Алтая. 1915. 11 окт.
26. ГААК. Ф. 216. Оп. 1. Д. 101.
27. Правительственный вестник. 1916. 2 нояб.
28. ГБУТО «ГА в г. Тобольске». Ф. 152. Оп. 35. Д. 1362.
29. ГАТО. Ф. 3. Оп. 23. Д. 269.
30. ГААК. Ф. 51. Оп. 1. Д. 18.
31. Томские епархиальные ведомости. 1914. 15 сент. Часть официальная.
32. Обзор Акмолинской области за 1915 год. Омск, 1917.

УДК 94(470.23-25)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-85-89

И.В. Маслова

ТЫЛОВАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ УЧЕНЫХ ЛЕНИНГРАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЭВАКУАЦИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В статье исследуются вопросы военной повседневности ученых Ленинградского университета, находившихся в период Великой Отечественной войны в эвакуации в Елабуге. Ученые Елабужского филиала ЛГУ в период с 1941 по 1944 гг. проводили научные исследования по темам, имевшим актуальное оборонное значение. Специфическими чертами тыловой повседневности ученых были осложнившиеся условия труда и быта: исследования проводились в обстоятельствах нехватки ресурсов и оборудования, увеличилась интенсивность труда.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, тыловая повседневность, эвакуация, Ленинградский университет, Елабуга.

I.V. Maslova

REAR DAILY ROUTINE OF SCIENTISTS FROM LENINGRAD UNIVERSITY DURING EVACUATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

The article examines the issues of military everyday life of scientists from Leningrad University who were evacuated to Yelabuga during the Great Patriotic War. The scientists of Elabuga branch of Leningrad State University in the period from 1941 to 1944 conducted research on topics of current defense importance. The specific features of the rear everyday life of scientists were the complicated working and living conditions: the research was carried out in the circumstances of lack of resources and equipment and the increase of labor intensity.

Key words: World War II, rear daily routine, evacuation, Leningrad University, Elabuga.

В преддверии 75-летия Великой Победы исследования отдельных страниц истории Великой Отечественной войны приобретают особую актуальность и значимость. В годы войны все советское общество находилось на грани между жизнью и смертью, поэтому вся жизнь и деятельность советских граждан была подчинена только одной цели – противостоять гитлеровской Германии и одержать победу. Люди существовали в равных тяжелых условиях, но тяжесть эта могла осложняться фронтовыми условиями, ужесточением трудовой повседневности в тылу, голодом, незнакомыми условиями жизни в эвакуации, горем потери близких, страхом смерти и многим другими факторами.

Повседневность каждого человека в этих условиях была уникальной. Но и в военное время люди, оказавшиеся в схожих обстоятельствах, переживали сходные жизненные ситуации и оказывались в схожих бытовых условиях. Это позволяет нам выработать до некоторой степени общую типологию экстремальной повседневности в условиях военного времени. Прежде всего следует выделять экстремальную повседневность на фронте, на ок-

купированных противником территориях и в тылу. Мы обратимся к изучению тыловой повседневности, в составе которой можно выделять несколько категорий по социальным, гендерным, возрастным, профессиональным, географическим признакам.

Новизна исследования заключается в выявлении специфики тыловой повседневности эвакуированных ученых в годы Великой Отечественной войны.

Проблемы экстремальной повседневности в период Великой Отечественной войны нашли отражение в трудах исследователей, как на общероссийском, так и на региональном уровнях. Среди работ, посвященных общероссийской проблематике следует назвать фундаментальный труд «Великая Отечественная война 1941–1945 годов», в 10 томе которого раскрываются вопросы взаимоотношения государства и общества в годы войны [1]. Повседневность граждан СССР в условиях оккупации исследуется в монографии Б.Н. Ковалева [2]. Региональные аспекты исследований истории военной повседневности позволяют исследователям детально рассмотреть проблему, выявляя как общероссийские тенденции, так и местную специфику [3, 4].

В поле нашего зрения попали вопросы военной повседневности ученых Ленинградского университета, находившихся в период Великой Отечественной войны в эвакуации в Елабуге.

К июню 1941 г на десяти факультетах ЛГУ обучалось 8 тысяч студентов, работало 20 академиков, 167 профессоров, 385 доцентов и 377 ассистентов. В июне 1941 г. в разгаре была экзаменационная сессия, на выпускных курсах 910 выпускников готовились сдать государственные экзамены. Сотни студентов готовились к летней практике в самых разных уголках СССР. Только за май – июнь 1941 г. в диссертационных советах было защищено 50 кандидатских диссертаций. 20 июня начался официальный прием заявлений в университет. Ленинградский университет готовился принять новых студентов на 1941/42 учебный год.

Но уже ранним утром 22 июня 1941 г. все изменилось в жизни университета и в жизни страны. «22 июня вызванные в Василеостровский райком ВКП(б) профессора А.А. Вознесенский, Н.А. Корнатовский, В.В. Мавродин после передачи в 12 часов правительственного сообщения о вероломном нападении на нашу Отчизну гитлеровских полчищ направились на завод имени М.И. Калинина и Балтийский завод для проведения митингов среди рабочих и занятых на производстве в воскресный день» [5, с. 8-9]. Утром 23 июня на факультетах прошли митинги, на которых преподаватели и студенты выразили готовность защищать страну с оружием в руках.

В целях сохранения высокой научно-исследовательской активности ученых ЛГУ советское правительство принимает решение о переводе университетских лабораторий в тыл. 19 июля эшелон с оборудованием и учеными отправился из Ленинграда в Казань, а затем в Елабугу. Переезд занял целый месяц. Добравшись до Елабуги, ленинградцы увидели старинное (1903 г. постройки) четырехэтажное здание Учительского института, в котором и предстояло разместить лаборатории Елабужского филиала ЛГУ.

До революции в этом здании располагалось Стахеевское епархиальное женское училище, а во время войны в нем были размещены сразу четыре учебных заведения: на первом этаже – Елабужское педагогическое училище, на втором – Елабужский учительский институт, на третьем – филиал Ленинградского университета и на четвертом – эвакуированный Воронежский университет. Учебные занятия проводились в трех образовательных учреждениях, и только в филиале ЛГУ шли активные исследования. Сразу начались работы по установке лабораторного оборудования. «Для развертывания

работы филиала необходимо было разместить лаборатории, снабдить их электричеством, обеспечить хранение ценностей и редких книг, добыть топливо, наладить работу столовой, разместить по квартирам сотрудников филиала и т. п., и все сделать своим руками» [5, с. 58].

19 сентября 1941 г. лабораторное оборудование было установлено и готово к экспериментам. В Елабуге ленинградские ученые организовали работы нескольких исследовательских групп: математико-механической (руководитель В.И. Смирнов), физической (руководитель Е.Ф. Гросс, затем В.М. Чулановский), химической (руководитель В.М. Вдовенко), биологической (руководитель М.И. Виноградов). Основной целью филиала было проведение научных исследований по темам, имевшим актуальное оборонное значение. Теория полета артиллерийских снарядов и авиабомб разрабатывалась в аэродинамической лаборатории, которой руководил В.И. Смирнов. Научные сотрудники лаборатории М.А. Ковалев, П.Г. Макаров, И.П. Гинзбург изучали движение снаряда и бомб, влияние на их полет силы тяжести, масс воздуха и других факторов, что в конечном счете позволяло оценить точность стрельбы.

В годы войны, когда большое значение имели разведка, наблюдение за численным составом и расположением сил противника, стратегическое значение приобретали технологии, связанные с измерением видимости. Способы вычисления видимости далеких предметов с помощью специальных таблиц разрабатывались в лаборатории астрофизики профессора В.В. Шаронова.

Член-корреспондент АН СССР В.А. Амбарцумян решил задачу рассеивания света в мутной среде (дым, туман, матовые стекла, вода). Когда самолет пролетает на большой высоте, линия горизонта размыта за счет атмосферной дымки. Это явление называют рассеянием света в мутных средах. Практическое применение это открытие нашло в авиации, на флоте, в том числе подводном, и других военных отраслях.

В военной и оборонной промышленности широко применяли различные аспекты проблемы распространения радиоволн. Радиоволны использовались для наведения на цель, позволяли настраивать связи на больших расстояниях. Сложные математические расчеты в этой области были произведены научной группой академика В.А. Фока. Столь необходимые советской армии приборы для связи в ночных условиях, для морских глубин разрабатывались физиками В.Н. Цветковым, И.Г. Михайловым, А.Н. Зайделем.

В обширных исследованиях по вопросам военной химии учувствовала группа научных со-

трудников химического факультета (профессора Б.П. Никольский, Б.Н. Долгов, С.А. Шукарев). Широкое применение на фронте самовоспламеняющейся жидкости, известной как коктейль Молотова, ограничивалось отсутствием стеклянной тары. Проблема состояла еще и в том, где взять доступное горючее и запал, как безопасно заполнить этой жидкостью необходимую емкость. Эти и многие другие вопросы решали в Елабуге ученые-химики.

Елабужская группа физиологов, возглавляемая профессором М.И. Виноградовым, успешно решала проблему борьбы с переутомлением человеческого организма, имевшую в условиях военного времени особенно большое значение.

Директором филиала был назначен проректор по научной работе Ленинградского университета, профессор (в последствии академик) Виктор Амазаспович Амбарцумян. Отметим, что не весь состав ЛГУ прибыл в Елабугу. Еще одним пунктом эвакуации ученых ЛГУ стал поселок Боровое Казахской ССР. Основная часть студентов и преподавателей Ленинградского университета была эвакуирована в Саратов, где продолжился учебный процесс.

В условиях военной повседневности Елабуга была городом более удобным для жизни. Здесь можно было найти хорошее жилье, купить продукты на рынке, так как многие елабужане держали молочный скот, коз, кроликов, птицу и почти у всех были свои огороды. Но вот для работы лабораторного ЛГУ недоставало необходимых видов энергии, сказывалось и отсутствие научной библиотеки по естественным и техническим наукам.

В качестве одного из главных недостатков Елабуги ленинградские ученые считали оторванность ее от железных дорог: до ближайшей железнодорожной станции было 100 км, а ленинградцы рассчитывали, что при необходимости можно будут съездить в Ленинград, повидаться с родными и знакомыми, взять необходимые книги и лабораторные приборы. Но начавшаяся блокада Ленинграда привела к несбыточности подобных надежд.

Елабуга – маленький провинциальный городок, состояла из одноэтажных и двухэтажных домов, в которых и были расселены сотрудники филиала ЛГУ на частных квартирах.

Опубликованные воспоминания Надежды Алексеевны Никифоровской о ее двоюродном дяде, выдающемся математике, будущем академике Владимире Ивановиче Смирнове, позволяют восстановить условия жизни семей ленинградских ученых, эвакуированных в Елабугу. Надежда Алексеевна вспоминает, что зимой 1942 г. ее отец получил письмо от Владимира Ивановича из далекой Елабуги: «Видно, что материально, практически

они устроились хорошо, но моральное состояние было ужасное». Н.А. Никифоровская приводит фразу из письма Смирнова: «И все-таки мы совершили безумный шаг, уехав из Ленинграда». От себя добавляет: «Мы в Ленинграде понимали, что "безумный шаг", о котором упоминал Владимир Иванович, явился для него и его семьи шагом к спасению» [6, с. 239].

Аномально холодная зима 1941–1942 г. стала суровым испытанием для эвакуированных ученых. В лабораториях было очень холодно, несмотря на постоянный обогрев буржуйками, поэтому приходилось работать в пальто и в перчатках. Дрова для отопления сотрудники заготавливали сами. Виктор Викторович Соболев вспоминал: «Дрова мы ловили в Каме. Весной в половодье... Ранним утром отправлялись лодки с бригадами по 3-4 человека в каждой разыскивать бревна, застрявшие в прибрежных кустах, сколотить из них плоты и доставить в Елабугу. На берегу бревна поджидали сотрудники филиала, составлявшие бригады грузчиков и возчиков, и подвозили их к зданию филиала» [7]. Осенью все елабужане работали на лесозаготовках. Филиалу тоже был выделен участок леса для заготовки дров в 40 км от Елабуги. Группа сотрудников в составе 30 человек работала на лесозаготовках в течение двух недель, затем лес сплавляли по Каме к Елабуге.

Ленинградских ученых расселили в домах елабужан по несколько семей в один дом. Власти старались выбрать для размещения ученых большие каменные дома, бывшие купеческие особняки. В таких домах было много комнат, с большими окнами и высокими потолками, теплый паркетный пол. Роскошные дубовые с бронзовыми ручками двухстворчатые двери придавали купеческим домам вид настоящих дворянских залов. Тогда среди ленинградцев ходила шутка о том, что не плохо было бы такое роскошное жилье увезти с собой в Ленинград.

Двухэтажный купеческий особняк на улице Ленина стал временным домом сразу для трех семей эвакуированных ученых: состоящая из семи человек семья В.И. Смирновых, семья Лозинских-Толстых: известный переводчик М.Л. Лозинский с супругой, их дочь с мужем ученым-физиком Н.А. Толстым и двумя маленькими детьми Катей и Мишей (в мае 1943 г. появилась на свет еще и Наташа). Третья семья – супружеская пара физиков – Е.Ф. Гросс (впоследствии член-корреспондент АН СССР) и А.И. Сидорова.

Трудности и лишения сближали людей, поэтому все три семьи вели единое хозяйство, которое в шутку называли «колхоз». Завтраки, обеды и

ужины готовили по графику. Наличие большого числа детей подтолкнуло ученых обзавестись хозяйством – купить козу. Покупка достаточно дорогая: три тысячи рублей. Козу поделили между двумя семьями не поровну. В воспоминаниях приводится интересный случай. «Никита (сын В.И. Смирнова) вбежал в комнату, чуть не в слезах, огорченно восклицая: "Папа! Папа! Оказывается, у мамы только треть козы!"» [6, с. 241]. Нетрудно было догадаться, что Смирновы заплатили 1/3 стоимости козы и соответственно получали только 1/3 молока).

Для пополнения рациона и поддержания здоровья ученых в здании учительского института разместили столовую филиала ЛГУ, где сотрудникам выдавали обеды на дом. Сотрудники, имеющие ученые степени и звания получали продукты «по лимиту». «Лимитные» продукты выдавались в ларьке, расположенном рядом со зданием института. Подвоз продуктов был не регулярным, иногда паек получали только яйцами, а, например, через неделю могли завезти партию муки. В этом же ларьке выдавался и хлеб, на хлебные карточки.

Весной все сотрудники Елабужского филиала ЛГУ получили участки земли под посадку огородных культур, расположенные прямо за зданием института. Это стало для ленинградцев настоящим испытанием. Приходилось учиться копать, сажать, полоть. Огородные работы стали своеобразной третьей сменой. Сразу после окончания работ в лабораториях ученые шли на огороды, где работали до наступления темноты. Выращивали огурцы, помидоры, лук, морковь, брюкву. Летом ходили в лес за ягодами, грибами, лекарственными травами.

Н.А. Никифоровская вспоминает: «Иногда трудился на грядках и Владимир Иванович (Смирнов). Помню, как-то он, зайдя к нам, тяжело опустился на стул и с тихим стоном проговорил: "Боже мой! Боже мой!" Я встревожено спросила: "Дядя Володя, что с тобой?" Он коротко ответил: "Я полон!"» [6, с. 252].

Свежие овощи с огорода в условиях военной дороговизны были хорошим подспорьем для эвакуированных ученых. Приведем елабужские цены военных лет: морковь (1 штука) – 80 копеек, соленые огурцы (1 шт.) – 6 руб., лук (вязанка) – 10 руб., картофель (пуд) – 80 руб. Размер заработной платы научных сотрудников ЛГУ составлял около 600 рублей, а библиотекарь получал 225 руб. Военная повседневность внесла свои коррективы даже в способы оплаты труда ученых. Например, В.И. Смирнов получил как-то в качестве премии пуд муки.

Если в сравнении с центральными регионами страны обеспечение продуктами в военной Елабуге было гораздо лучше, то обеспечение продовольствием военнопленных немцев, прибывших в

Елабугу из-под Сталинграда, вызывало «удивление у эвакуированных ленинградцев». Н.А. Никифоровская: «Как рассказывала тетья, работавшая врачом в лагере (лагерь НКВД 97), пленные получали в первые месяцы диетическое питание, им 5 раз в день давали рис (а никто из ленинградских ученых, даже академики, за все годы не видели ни крупинки риса)» [6, с. 251].

Для обеспечения работы филиалу ЛГУ было выделено несколько лошадей, их использовали для перевозки дров, продуктов, оборудования и т. д. Но и самих лошадей нужно было кормить, с этой целью филиалу выделили сенокосные угодья на заливных лугах. В череду свойственных ученым занятий появилась косьба и уборка сена

Многие события из жизни филиала были описаны в юмористической поэме Б.Н. Долгова (профессор ЛГУ, химик) «Филлиада» (по аналогии с «Илиадой» Гомера). Учитывая, что в военные годы лошади были буквально на вес золота, Долгов поэтично описал «трепетное отношение» к лошадям сотрудника аэродинамической лаборатории М.А. Ковалева, который понимал толк в хозяйстве: «И улыбнувшись лошадям, сурово рек профессорам...».

В зимнее время сотрудники филиала помимо основной работы преподавали в учительском институте и педучилище, возглавляли ГАК в учительском институте и выпускные аттестационные комиссии в елабужских школах. Оставалось некоторое время и на общение друг с другом, философские и литературные беседы. В учительском институте была хорошая библиотека с читальным залом, который работал допоздна. Именно здесь проходили научные дискуссии эвакуированных ученых.

Настоящим событием стало создание силами ленинградских энтузиастов Драмбалопы – самодеятельного театра драмы, балета и оперы (в прочем до балета дело так и не дошло). Спектакли ставились в переполненном актовом зале учительского института. Весь сбор со спектаклей шел в фонд обороны. В мае 1942 г. состоялась премьера спектакля «Без вины виноватые» А.Н. Островского.

На лето ленинградские ученые выезжали на дачи в ближайшие деревни. Например, В.В. Смирнов снимал дачу в с. Ананьино. Елабужские шишкинские леса стали излюбленным местом отдыха ленинградцев.

«Елабужские ленинградцы», как называли себя ученые, оформились в сплоченный и дружный коллектив, стойко переживающий трудности эвакуации, но еще больше их сплотило общее горе и тревога за родных, близких и знакомых, оставшихся в осажденном Ленинграде.

В марте 1942 г. в Саратовском филиале ЛГУ начались учебные занятия и ректор настоятельно потребовала переезда ученых из Елабуги в Саратов. Но многие сотрудники филиала, привыкшие к Елабуге, отказались переехать в Саратов.

Воспоминания и дневниковые записи, которые легли в основу этой статьи, были написаны в разное время: во время военных лет и после войны. Но их объединяет то, что авторы, сотрудники Елабужского филиала ЛГУ, очень тепло отзываются о городе, который приютил их в годы войны.

Виктор Викторович Соболев писал: «Интересен тот факт, что бывшие елабужане и в последующие годы, уже разобщенные между собой, продолжали так же успешно работать... Многие из них занимали высокие должности, а 8 человек стали членами АН СССР и АН союзных республик. Объясняя это явление, В.А. Амбарцумян говорил, что оно есть следствие строгого отбора перед эвакуацией, т. е. в Елабугу попали в основном способные ученые. По-видимому, это суждение справедливо, но, может быть, к нему следует добавить, что все они прошли "елабужскую школу". Потом я уже не встречал учреждений, в которых сотрудники работали бы так энергично и самоотверженно, как в филиале ЛГУ. Иными словами, Елабуга научила людей работать» [8].

В целом экстремальные условия военного времени способствовали мобилизации физических и психологических ресурсов человека. Среди спец-

ифических черт тыловой повседневности эвакуированных ленинградских ученых в годы Великой Отечественной войны следует назвать нарушение устойчивости привычного порядка жизни. Серьезные коррективы произошли в трудовой повседневности ученых: во-первых, это выразилось в смене проблематики исследований, которая в условиях военного времени была направлена на оборонительную тематику; во-вторых, осложнились условия труда: приходилось проводить исследования в лабораториях в обстоятельствах нехватки ресурсов, оборудования, научной литературы; в-третьих, увеличилась интенсивность труда, т. к. помимо работы в лабораториях ученые оказывали педагогическую помощь местным учебным заведениям, которые испытывали острую нехватку в педагогических кадрах.

Но самые серьезные изменения произошли в быту. Ведение домашнего хозяйства в условиях военного времени привело к тому, что ученые и члены их семей занимались тяжелым физическим трудом: заготовкой дров и сена, работали в огородах и даже разводили мелкий домашний скот. Сказывалось и отсутствие привычного окружения и возможностей организации досуга и отдыха. Компенсировать отсутствие того и другого эвакуированные ученые смогли путем проведения научных диспутов и литературных вечеров, организации самодеятельного театра.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война 1941–1945 годов: в 12 т. М.: Кучково поле, 2014. Т. 10. Государство, общество и война. 864 с.
2. Ковалев Б. Н. Повседневная жизнь населения России в период нацистской оккупации. М., 2011. 624 с.
3. Кабирова А. Ш. Война и общество. Татарстан в 1941–1945 гг. Казань, 2011. 468 с.
4. Бурдина Г. М. Елабужский государственный учительский институт в годы Великой Отечественной войны (к 120-летию со дня основания) // Гасырлар авазы — Эхо веков. 2018. № 3. С. 113–124.
5. Ежов В. А., Мавродин В. В. Ленинградский университет в годы Великой Отечественной войны. Л., 1975. 88 с.
6. Никифоровская Н. А. Владимир Иванович Смирнов. Воспоминания // Владимир Иванович Смирнов, 1887–1974 / отв. ред. О. А. Ладыженская, В. М. Бабич. М.: Наука, 2006.
7. Соболев В. В. Елабужский филиал ЛГУ // Санкт-Петербургский университет. 1994. 27 апр.
8. Соболев В. В. Елабужский филиал ЛГУ // Санкт-Петербургский университет. 1994. 10 мая.

УДК 94(571.1)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-90-94

В.А. Скопа

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПЕРЕПИСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОЗЕМЕЛЬНОЙ И ВСЕРОССИЙСКОЙ ГОРОДСКОЙ ПЕРЕПИСИ 1917 ГОДА)

С XX столетия интенсивность статистических работ в регионе была существенно увеличена, что объясняется необходимостью репрезентативного статистического материала отраслевого характера в условиях широкомасштабного его использования, в первую очередь для решения административных задач и принятия управленческих решений. В статье рассматриваются технологические механизмы в организации и проведении переписных мероприятий в Томской губернии по материалам сельскохозяйственной поземельной и всероссийской городской переписи 1917 года. Отдельное внимание уделено анализу инструкционно-методического обеспечения окружных, районных инструкторов и участковых регистраторов. Рассмотрен механизм иерархической подотчетности в части представления сформированного статистического материала. Выявлены особенности и специфика инструкционного обеспечения счетчиков в сельской местности, городе и в полосе отчуждения железных дорог.

Ключевые слова: статистический учет, Томская губерния, перепись, статистика, региональная статистическая сеть.

V.A. Skopa

TECHNOLOGICAL MECHANISMS IN ORGANIZING AND CONDUCTING CENSUS ACTIVITIES IN TOMSK PROVINCE (BASED ON MATERIALS OF AGRICULTURAL LAND AND ALL-RUSSIAN CITY CENSUS OF 1917)

Since the 20-th century, the intensity of statistical work in the region has been substantially increased, which is explained by the need for representative statistical material of a sectoral nature in the context of its large-scale use, primarily for solving administrative problems and making managerial decisions. The article discusses the technological mechanisms in the organization and conduct of census activities in Tomsk province based on the materials of agricultural land and the All-Russian city census of 1917. Special attention is paid to the analysis of the instructional and methodological support of the district instructor and district registrars. The mechanism of hierarchical accountability regarding the presentation of the generated statistical material is considered. Peculiarities and specifics of instructional support for meters in the countryside, the city, and in the railway exclusion zone are revealed.

Key words: statistical accounting, Tomsk province, census, statistics, regional statistical network.

В исторических исследованиях материалы переписных кампаний занимают важное место в научной оценке и интерпретации рассматриваемых явлений и процессов. В этой связи сциентифическим является вопрос о репрезентативности используемых статистических сведений, механизмах их формирования и принципах обработки, особенно это принципиально значимо в рамках локальных работ, контексте региональных особенностей и специфике.

Теоретические и методические аспекты организации и проведения статистических кампаний в Российской империи прорабатывались еще с XVIII столетия. Этому предшествовали в основном экономгеографические описания либо частные статистические заметки, представляющие собой некий континуум статистических работ, не содержащих аналитической части и цифровых показателей.

Начиная со второй половины XIX века теоретико-методологическая основа статистических

обследований существенно изменилась, этому способствовало развитие науки, в первую очередь статистической, накопленный опыт статистических работ, а также функционирование на местах региональных статистических центров в лице губернских и областных статистических комитетов, аккумулирующих практику статистических обследований.

В территориальных границах Томской губернии организация и проведение всероссийских статистических кампаний, региональных статистических работ всецело возлагалась на статистический комитет, который в свою очередь оперативно определял функционал региональной статистической сети, структурными дефинициями которой были привлекаемые органы административно-территориального управления – уездные и волостные правления; административно-полицейский аппарат; добровольные статистические корреспонденты в лице местных обывателей; переписные комиссии, формируемые в период статистических кампаний; ссыльные и переселенцы, проявлявшие желание участвовать в статистических обследованиях, а также статистические отделы городских и земских управ, где земские в регионе начали функционировать с 1917 г. [1, с. 152].

Начиная с XX столетия интенсивность статистических работ в регионе была существенно увеличена, что объясняется необходимостью репрезентативного статистического материала отраслевого характера в условиях диверсифицированного его использования, в первую очередь для решения административных задач и принятия управленческих решений, что привело к расширению региональной статистической сети. Непосредственное руководство всеми работами по сельскохозяйственной поземельной переписи 1917 года в Томской губернии было возложено на статистический отдел Томского переселенческого района.

Все определенные работы по переписи, как в отношении вопросов программного, так и вопросов организационного характера, велись в соответствии с чем? IV сибирского областного съезда статистиков, а также с постановлениями местного совещания по переписи, в состав которого входили представители науки, местных общественных и партийных организаций, правительственных учреждений и отдельные лица, в качестве сведущих людей [2, с. 10].

Организационная часть работ по переписи возлагалась на оформленное бюро, в состав которого входили: заведующий статистическим отделом, его помощник и пять человек из числа сотрудников статистического отдела, принимавших участие во всех работах по переписи 1916 года. Все члены бюро пользовались правом решающего голоса.

Для системного формирования статистического материала была проработана схема деления губернии. Для производства переписи Томская губерния делилась на следующие переписные единицы: округа, инструкторские районы и регистраторские участки. В состав каждого округа входило от 40 000 до 60 000 хозяйств. Инструкторских районов в состав округа входило около 5–9, каждый из которых состоял из 2–3 волостей и 4 000–6 000 хозяйств. Регистраторские участки включали в среднем 620–640 хозяйств [3, л. 59]. Данное районирование позволяло системно формировать материал и оперативно обработанные данные, без промедления и задержки, представлять в высшую инстанцию – переселенческий район губернии.

На основе анализа инструкционно-методических руководств, спущенных в регионы, важнейшим звеном в организации и проведении переписной кампании являлся проработанный механизм деятельности местных переписных органов. Так, определялось, каким образом и как будут взаимодействовать местные органы власти с переписными структурами. В рекомендациях и методических наставлениях указывалось «содействие переписи в административном отношении», что определяло активную позицию региональных властей. Данная часть предусматривала, что содействие переписи в административном отношении возлагается на местные исполнительные комитеты городских, уездных, районных, волостных и сельских народных собраний, а также полосу отчуждения железных дорог – на местные комитеты железнодорожных организаций. Далее отмечалось, что «названные комитеты обязаны оказывать всемерное содействие тому, чтобы перепись прошла успешно и в кратчайший срок» [3, л. 62].

В соответствии с этими рекомендациями на исполнительные комитеты возлагались следующие обязанности: заботиться о срочном созыве сельских сходо́в, о срочном снаряжении лошадей и подвод для разъездов и посылки нарочных устройств переправ и о предоставлении других средств передвижения для переписного персонала (дрезины, лодки и т. п.)» [4, л. 186]. К тому же предоставлялись безвозмездно для работы и жилья работающим по переписи квартиры. Когда переписной персонал обращался за разъяснениями или содействиями, то ему необходимо было помогать, представляя «официальные материалы и данные, касающиеся крестьянского хозяйства и вопросов земельного и продовольственного» [4, л. 195]. Для более успешной коммуникативности, при проведении переписных мероприятий в губернии, подыскивали в помощь переписному персоналу «надежных и хорошо грамотных людей, знающих местную жизнь и преданных народным интересам»,

что позволяло избегать сложностей и непонимания со стороны местного населения [4, л. 201]. В работе счетчикам приходилось разъяснять населению значение переписи и следить за тем, чтобы все правдиво сообщали требуемые переписью сведения, поскольку самим задействованным членам в переписном мероприятии перепроверить было невозможно в силу недостатка времени.

На исполнительные комитеты возлагалось наблюдение за переписным штатом, чтобы «лица исполняли свой служебный долг, не нарушали интересов народных и государственных» [5, л. 221]. Данный контроль в основном носил формальный характер, поскольку счетчики сами прекрасно понимали степень ответственности за выполнение поставленных задач.

В обозначенной схеме отдельное место определялось заведующим переписных единиц, куда относили окружных, районных инструкторов и участковых регистраторов. Их в основном представляли прикомандированные из разных учреждений, которые поступали в распоряжение переписной организации. Круг полномочий и обязанностей заведующих переписными участками определялся рядом положений. Так, окружные инструктора являлись представителями губернской переписной организации и наделялись наибольшей распорядительной властью в отношении переписного персонала и производства переписи. В распоряжение окружных инструкторов отпускались денежные средства, которые предназначались для производства переписи в данном округе [6, с. 235–249]. Отдельным документом регламентировались обязанности окружных инструкторов. Основной круг функционала сводился «к руководству за деятельностью переписного персонала по вопросам программного и организационного характера; наблюдение за деятельностью инструкторов в отношении целесообразности соответствия требованиям инструкции; наблюдение за ходом переписи; рассмотрение и разрешение всех конфликтов внутри переписного персонала, а также между сотрудниками переписи и населением; прием от районных инструкторов материалов переписи, денежного и технического отчета о ее производстве; организация подсчитанных работ в округе; ответственность за полноту и правильность регистрации подсчета в округе; срочная доставка переписного материала в Томск; оплата труда сотрудников переписи и прочих расходов переписи в округе; представление заведующему переписью технического и денежного отчета о производстве переписи в округе; приглашение по мере надобности и обучение инструкторов счетчиков и др. сотрудников переписи и т. п.» [5, л. 228].

Фактически фигура окружного инструктора и его деятельность являлась главенствующей и во многом определяющей при разрешении любых вопросов в границах округа.

Следующую ступень в организации переписной кампании представляли районные инструктора, на которых возлагались определенные обязанности. Так, «по прибытии на место, им необходимо было войти в отношения с местными исполнительными комитетами для ознакомления с положением и особенностями местности и населения, для более удобного разделения, при содействии Комитетов, инструкторского района на участки регистраторские, для получения маршрутов и т. п.» [5, л. 229]. Отдельное внимание было уделено организационной части дела. Руководствуясь полученным в губернской переписной организации списком персонала, районный инструктор обязан был пригласить и обучить регистраторов, разъясняя им цели и задачи переписи, а также значение переписных формуляров и способы заполнения их. По необходимости окружной инструктор обязан был снабжать регистраторов бланками и инструкционными руководствами, предваряя «четким комментированием к материалу и делая поправки на возможные ошибки и допускаемые неточности» [5, л. 232].

По мере выполнения работ районный инструктор осуществлял систематический контроль работы регистраторов, посещая каждого за весь рабочий период. Так, в инструкционной записке прописывалось, что «для сего инструкторам рекомендуется следующее: прослушивать, правильно ли регистратор ведет опрос и делает записи и давать соответствующие указания, инструктор знакомится с регистрационным материалом, затем вызывает или навещает на дому уже опрошенных крестьян и подвергает их вторичному опросу, делая на соответствующих формулярах исправления или записи второй строкой (другими по цвету чернилами или графическим карандашом). Из других способов контроля инструкторов можно рекомендовать проверку скота в селении путем опроса или просмотра окладных книг; выяснения площади посевных, занятых различными культурами, задаванием вопроса о количестве высеянных семян; сравнение посевной площади с общей площадью пахотной земли и т. п.» [7, с. 97–115]. Данные наставления районным инструкторам на практике во многом являлись незаменимым подспорьем и позволяли избегать неточностей и ошибок.

Отдельное внимание при производстве переписи со стороны районного инструктора обращалось на заполнение личных карточек персоналом. Здесь учитывалась и быстрота, и успешность работы реги-

страторов, а также их отношение к делу. Районный инструктор еженедельно сообщал заведующему переписью посредством почты краткие сведения о ходе работ с представлением копии сообщения окружному инструктору. В особо важных случаях, как отмечалось в дополнительном пояснении, «необходимо уведомлять о положении дела заведующего округом по телеграфу, с сообщением копии заведующему переписью в губернии» [5, л. 389]. По окончании работ, это прописывалось в инструкционном наставлении, в пятидневный срок необходимо представить окружному инструктору, вместе с заполненной анкетой, программы обследований, отчет о положении и работ в инструкторском районе. Данная деятельность сводилась к верификации полученных данных и формированию аналитической записки о проделанной работе.

Что касается организации работ регистраторов, то они производили перепись на назначенном инструктором участке и руководствовались общими инструкциями по производству сельскохозяйственной и земельной переписи, вели дневник, заполняли анкетный лист, готовили отчетность на общих основаниях, фактически выполняли текущую работу в производстве переписной кампании. Во многом именно от регистраторов зависела адекватность и репрезентативность формируемого материала [8, с. 59]. Поэтому организаторы переписи уделяли внимание отработке переписных приемов не только в теории, но и на практике до начала самой переписи, заполняя тренировочные листы.

В целях определения степени достоверности полученных материалов переписи по окончании первичной регистрации делалась установка производить повторную перепись. Данное мероприятие производилось обязательно инструктором и представляло собой вторичный опрос уже ранее опрошенных домов, причем результаты опроса заносились на отдельную подворную карточку. Карточки подворной переписи не были объединены с материалами первичной регистрации. Они отдельно от них предоставлялись окружному инструктору при отчете о производстве переписи. Вторичному опросу в каждом инструкторском районе подвергалось не менее 60 домохозяев в разных селениях, указанных окружным инструктором. В последствии он по получении карточек повторного опроса, путем подсчета итогов, заключающихся в них и в соответствующих карточках первичной регистрации, составлял сравнительные таблицы по округу и предоставлял их в губернскую переписную организацию [3, л. 209]. Повторная выборка материала позволяла удостовериться в верности полученных сведений и их соответствии.

Отличительные особенности и специфические черты имела организация переписи в городах. Ключевые мероприятия переписной кампании возлагались на окружных инструкторов, которые руководствовались в своей деятельности инструкцией и также указаниями исполнительных комитетов городских народных собраний и заменяющих их органов. Предваряла перепись деятельность окружного инструктора совместно с городским исполнительным комитетом по установлению пределов распространения городской переписи с полным перечнем прилегающих к городу населенных мест, которые подлежали исследованию по программе статистического обследования.

Следующим этапом работы являлось составление плана города или исправления существующего и его деление на участки и кварталы. Так, перепись в городах Сибири производилась с приближением к типу однодневных переписей и все сведения фиксировались на определенное число, само же выполнение переписи могло продолжаться в течение 4-6 дней.

В плане подготовки счетчиков для городской переписи механизм был схожим с сельскохозяйственной переписной кампанией. Отдельное внимание инструкторы обращали на специфику заполнения статистических форм и их представление. Также определялась рабочая норма для регистраторов-переписчиков, которая заключалась в минимальном количестве карточек в рабочий день (40 штук) [5, л. 351]. Все подготовительные к переписи работы и сама перепись, в пределах намеченной отделом переписи программы, производилась за счет средств, отпущенных в распоряжение переписной организации. Норма вознаграждения персонала устанавливалась на местах инструктором, по согласованию с городским исполнительным комитетом, в зависимости от местных условий.

В организационной части переписной кампании отдельное внимание было обращено на статистическую фиксацию в полосе отчуждения железных дорог. В инструкционном руководстве подробно прописывался механизм выполнения работ и формирования данных, где отмечалось, что «организация переписи в полосе отчуждения возлагалась на заведующих переписными округами; для каждого участка пути формировался отряд переписчиков во главе с руководителем; этот отряд подразделялся на несколько групп; каждая такая группа вела обследование в своем участке; передвижение в пределах участка, в случае невозможности пользования поездами, производилась на дрезинах» [5, л. 384].

Самостоятельным разделом инструкционного руководства являлись наставления работникам

(счетчикам), задействованным в проведении переписи, а именно в части правильного выстраивания диалога. В указаниях прописывалось, что «сотрудники переписи всех категорий должны вести себя вполне безупречно в нравственном отношении, как того требует важность настоящих переписных работ» [5, л. 393].

При зачислении в ряды счетчиков каждый сотрудник давал переписной организации подписку следующего содержания: «Я нижеподписавшийся даю настоящую подписку Заведующему Всероссийской сельскохозяйственной, поземельной и городской переписью в Томской губернии в том, что я, приняв участие в названной переписи в качестве (должность), сим обязуюсь исполнить все распоряжения руководителей переписи на основаниях, изложенных в плане организации переписи в Томской губернии, технической инструкции, а также во всех последующих циркулярах и распоряжениях по делам переписи» [5, л. 398]. Данный документ закреплял каждого члена переписной кампании и тем самым фиксировал ответственность в выполнении функционала.

Финансовая сторона вопроса была определена нормативно и предусматривала вознаграждение за

труд в следующем размере: окружной инструктор получал 250 руб.; районный – 150 руб.; регистратор – 100 руб. [5, л. 412]. Немаловажным был и тот факт, что регистраторам, которых вызывали в определенный пункт для обучения, в случае принятия их на службу также засчитывалось со времени выезда их из места жительства в место, где производилось обучение, кроме того, выплачивали действительную стоимость проезда по указанным выше нормам.

Таким образом, разработанные технологические механизмы в организации и проведении переписных мероприятий, к числу которых можно отнести сельскохозяйственную поземельную и всероссийскую городскую перепись 1917 года, позволили на качественно новой основе осуществить формирование статистических данных, при этом минимизируя неточности и погрешности. Учитывая опыт региональных статистиков и практику их работ, данные инструкции существенно упрощали процесс формирования статистических сведений, пошагово определяя и контролируя всю работу. Во многом синтез накопленного опыта статистических обследований и теории статистического учета позволил организаторам данного мероприятия методически всецело обеспечить всю переписную кампанию.

Библиографический список

1. Скопа В. А. История статистических учреждений Западной Сибири и Степного края в XIX – начале XX века. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 412 с.
2. Схема организации земской статистики Сибири: Доклад Общесибирскому областному съезду. Томск, 1917. 24 с.
3. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф-239. Оп. 13. Д. 30.
4. ГАТО. Ф. 234. Оп. 1. Д. 308.
5. ГАТО. Ф-239. Оп. 13. Д. 32.
6. Терещенко Л. С. Программа разработки материалов Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. // Труды Московского государственного историко-архивного института. М., 1966. Т. 24. С. 235–249.
7. Гапоненко Л. С., Кабузан В. И. Материалы сельскохозяйственных переписей 1916–1917 гг. как источник для определения численности населения России накануне Октябрьской революции // История СССР. 1961. № 6. С. 97–115.
8. Вихляев П. А. Конспект лекций по сельскохозяйственной статистике. М.: ИздАТ, 1927. Ч. 1: Сельскохозяйственные переписи. 55 с.

Этнология, этнография и антропология

УДК 39(5-11)

DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-95-98

Т.М. Аюпов

ТАТАРО-БАШКИРСКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В СТРАНАХ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ¹

В статье рассматриваются основные этапы и направления эмиграции татар и башкир в Китай, Корею и Японию в первой половине XX в., а также их роль в общественно-политической жизни этих стран.

Ключевые слова: Северо-Восточная Азия, революция, мусульманская община, взаимопомощь, «алтайское братство», идеологические разногласия, реиммиграция.

Т.М. Ауиров

TATAR-BASHKIR'S EMIGRATION IN THE NORTHEAST ASIA COUNTRIES

The article describes the main stages and the directions of the Tatars' and the Bashkirs' emigration to China, Korea and Japan in the first half of the 20th century. Their role in social and political life of these countries is considered.

Key words: Northeast Asia, revolution, Muslim community, mutual aid, "Altai brotherhood", ideological disagreements, reimmigration.

История создания татаро-башкирских общин в Китае, Корее и Японии из числа выходцев из бывшей Российской империи весьма интересна и драматична. Их членов по традиции называли «тюрко-татарами», это название и сейчас используется в зарубежной и отчасти отечественной историографии. Термин «тюрко-татарская эмиграция» встречается также в большинстве архивных документов, в том числе из фондов архива ФСБ России. Среди «тюрко-татар» действительно преобладала довольно многочисленная группа близкородственных тюркоязычных народов – поволжские, сибирские и крымские татары. Татарский язык стал официальным языком общения внутри общин, а также языком (наряду с русским) печатных эмигрантских изданий в странах дальневосточного региона. Однако нам все же представляется более приемлемым применение термина «татаро-башкирская» эмиграция. В некоторых общинах лидерами были этнические башкиры и поэтому в названии обязательно должно присутствовать указание на башкирскую составляющую.

Старая китайская этнография и татар, и башкир также относит к одной из шести основных групп

населения – «хуэй» (по-китайски «мусульмане»). К этой общей группе еще относятся уйгуры, казахи, киргизы, узбеки и другие тюркоязычные народы. Однако эта классификация лишь приблизительно соответствует принятой в отечественной этнографической науке лингвистической классификации. В нее же, кроме тюрков, китайские этнографы ошибочно (лишь по религиозному признаку) включали ираноязычных таджиков и дардов, пантай, а также близких китайцам дунган (хуэйцзу) [1, с. 46–47].

В истории татаро-башкирской эмиграции в Северо-Восточную Азию принято выделять 4 основных этапа [2]. Первый этап – «царский» (с начала строительства Китайско-Восточной железной дороги в 1898 г. до Октябрьской революции 1917 г.) – характеризуется активной трудовой миграцией «тюрко-мусульман» в регион, чему предшествовало массовое переселение крестьянства на Дальний Восток начиная с середины XIX в. В 1904 г. в г. Харбин создается первая эмигрантская «мусульманская община» (*махалля*) как форма самоорганизации эмигрантов-мусульман. Махалли создавались по территориальному признаку вокруг квартальной

¹ Статья выполнена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (НШ-2693.2020.6 «Государственное регулирование социальных процессов в центральноазиатском регионе России имперского и советского периодов»).

мечети, поэтому «тюрко-мусульмане» предпочитали селиться компактно.

Второй этап – «собственно эмиграции» (с 1918 г. до захвата Японией Маньчжурии в 1931 г.) – характеризуется резким увеличением численности татаро-башкирских эмигрантов, в основном за счет членов семей коммерсантов, работавших на Дальнем Востоке, и военных в составе отступавшей Белой армии. Так, только в частях генерала В.О. Каппеля служило около 2 тысяч башкир. В Китае (в Шанхае, Дайране, Хайларе), Японии (в Токио, Кобе, Нагое, Кумамото) и Корее (в Сеуле, Пусане) шел интенсивный процесс образования из числа вынужденных эмигрантов «мусульманских общин» по типу харбинской. Поскольку среди эмигрантов было много детей, махалли начали создавать национальные школы.

Третий этап – «коллорабационизма» (с образования марионеточного государства Маньчжоу-Го в 1932 г. и до окончания Второй мировой войны в 1945 г.) – характеризуется сотрудничеством лидеров диаспоры с японским милитаристским режимом. Тогда была сделана попытка соединить пантюркизм и панисламизм с идеями японского национализма с целью подвинуть Японию к реализации паназиатской внешней политики. Автором теории «братства» всех народов урало-алтайской языковой семьи, выдвинутой в качестве идеологической основы возможного объединения стран Азии под эгидой Японии, стал башкир М.-Г. Курбангалиев.

Четвертый этап – «послевоенный» (с 1946 г. и до исчезновения эмигрантов в середине 1950-х гг.). Несмотря на концепцию М.-Г. Курбангалиева об «алтайском братстве» и поддержку паназиатской политики Японии, культурологически российским мусульманам западная модель цивилизации все же была в большей степени близка, чем восточная. Поэтому большая их часть не смогла ассимилироваться с близкими «по крови» азиатскими народами, а организованно реиммигрировала в Турцию, Австралию и США (Калифорнию), где основала современные «тюрко-мусульманские» диаспоры.

Члены татаро-башкирских общин, просуществовавших в странах Северо-Восточной Азии с начала 1920-х до середины 1950-х гг., первоначально попадали в Китай несколькими путями. Одна их часть прошла путь от Урала и вместе с остатками колчаковской армии вынуждена была эмигрировать из Забайкалья и Приморья в Маньчжурию. Другая часть оказалась в китайской провинции Синьцзян после разгрома основных сил басмачества в Средней Азии. Позднее эти разрозненные группы и беженцы поодиночке добрались до Харбина, Тяньцзиня и

Шанхая, где смогли объединиться в национально-религиозные общины.

Основной контингент людей, попавших в страны Северо-Восточной Азии в ходе социально-политических катаклизмов первой четверти XX в., составляли достаточно состоятельные и грамотные слои татарского и башкирского населения: национальная интеллигенция, кадровые офицеры, башкирские казаки, традиционалистское мусульманское духовенство. Именно эта часть активных участников революционных событий и Гражданской войны временно оказалась на периферии российской «белой эмиграции», если рассматривать ее как с политической, так и географической точки зрения.

Конечно, главной для всех тюрко-мусульманских эмигрантов из России была проблема социокультурной и психологической адаптации в совершенно новых условиях, в чужой языковой, религиозной и культурной среде. И здесь, по мнению профессора А.Б. Юнусовой, большую роль сыграли мусульманские экономические принципы перераспределения общественного продукта, традиционные для ислама социальные гарантии в отношении членов религиозной общины. Большинство эмигрантов были заняты в сфере розничной торговли. Многие татары и башкиры нанимались мелкими служащими к своим более удачливым соотечественникам, единоверцам. Практически все они встали на ноги, и уже вскоре среди них появились владельцы крупных магазинов, ресторанов, лесопильных фабрик, торговцы пушниной. Добровольные пожертвования на нужды всей общины, исламские нравственные традиции взаимной помощи и поддержки стали залогом успешной социальной адаптации татаро-башкирских эмигрантов [3].

Нельзя не отметить и тот факт, что во главе многих мусульманских общин в Северо-Восточной Азии были имамы и мударисы – выходцы из уездов исторического Башкортостана. Религиозное знание и профессиональная подготовка были получены ими в медресе городов Уфы, Оренбурга и Троицка. Это Мадьяр Шамгулов, Гиниятулла Селиахметов, Хуснутдин Саитгалеев, Мухаммед-Габдулхай Курбангалиев [3]. Последний даже был известен среди японских и китайских мусульман под почетным прозвищем «Великий имам Дальнего Востока».

Уроженец Челябинского уезда Оренбургской области, он получил хорошее религиозное образование и был кадимистом – сторонником мусульманского традиционализма. В годы Гражданской войны в России служил главным имамом мусульманских воинских подразделений в армии адмирала А.В. Колчака, а затем атамана Г.М. Семенова. В апреле 1920 г. он впервые встретился с представи-

телями японской военной миссии в г. Чите, а вскоре после эмиграции стал экспертом по мусульманским вопросам при КВЖД. В сентябре 1922 г. он послал письмо со своим видением возможностей сотрудничества ряду японских дипломатов, которые сразу высоко оценили потенциал антисоветских настроений мусульманских эмигрантов [2]. М.-Г. Курбангалиев предлагал при поддержке Японии создать исламское государство в Центральной Азии, включив в него китайский Восточный Туркестан. В этой связи интерес к татаро-башкирской эмиграции проявляли и советские спецслужбы. Из мемуаров стало известно, что в 1930-е гг. в Западном Китае по разведывательной работе находился полковник госбезопасности СССР, тоже башкир по национальности Габит Музипов [4, с. 20].

Продолжая поддерживать тесные отношения с русской белоэмиграцией в Маньчжурии, М.-Г. Курбангалиев в 1924 г. переезжает в г. Токио, где быстро становится лидером местной тюрко-мусульманской общины. Именно через имеющиеся связи в Министерстве иностранных дел он знакомится с представителями военных кругов и националистических обществ, разделяющих паназиатские взгляды. После этого началось активное финансирование проектов М.-Г. Курбангалиева в Маньчжурии и деятельности тюрко-мусульманской диаспоры в Японии. В рамках этой поддержки в 1927 г. была создана махалля «Исламия». В том же году махалля открыла мусульманскую школу, а в 1929 г. создала типографию, выпустившую 12 июня 1934 г. первый Коран в Японии. С 1932 по 1939 гг. выходил журнал «Япон мухбири» («Японский вестник»), издание которого спонсировалось военным концерном «Мицубиси». В октябре 1928 г. М.-Г. Курбангалиев избирается президентом Федерации мусульман Японии и проводит Первый Конгресс мусульманских эмигрантов.

Однако, несмотря на благоприятные условия, деятельность Курбангалиева по активизации дальневосточных мусульман была недостаточно эффективной. Не сумев идеологически противостоять своим политическим оппонентам (Г. Исхаки и др.), он предпринял ряд некорректных действий в их отношении, за что в 1938 г. был выслан из Японии в Маньчжурию.

Идейные разногласия в мусульманской эмигрантской среде – предмет отдельного изучения. Как известно, корни этих противоречий возникли еще во время попыток реализации проекта «Идель-Урал» и создания единой Татаро-башкирской республики, в личных разногласиях между лидерами национально-освободительного движения. «Пolemика З. Валиди Тогана с Садри Максуди и Гаязом

Исхаки по татаро-башкирскому вопросу, – пишет историк А. Юлдашбаев, – продолжалась до конца их жизни и осталась в наследство нашему поколению».

После возобновления японской агрессии в Китае в 1937 г. многие из харбинских «тюрко-татар» переехали в г. Шанхай. Дело в том, что власти марионеточного государства Маньчжоу-Го рассчитывали на мобилизацию эмигрантской молодежи в свою армию для борьбы с СССР. Татаро-башкирская колония из Харбина поодиночке начала перемещаться в г. Шанхай, где можно было рассчитывать на поддержку соплеменников и помощь англо-американо-французских союзников.

Но японские оккупационные власти и не думали отказываться от своих планов. В Маньчжурии при штабе Квантунской армии был создан военизированный отряд «Асано» (названный по имени полковника) с привлечением татаро-башкирской эмиграции. Это заставило их местную общину всерьез задуматься о своем будущем. Люди, а в особенности молодежь, стремясь получить надежную правовую защиту, хотели стать гражданами одного из стабильных государств мира. Многие стали рассматривать для переезда Турцию, США и Австралию.

Видимо по той же причине в далекой Австралии обосновались родственники делегата V Всемирного курултая башкир от Кемеровской области Миляуши Паниной. По семейным преданиям Исянбаевых (родственники со стороны матери), до Октябрьской революции они работали у золотопромышленника З. Рамеева. В годы Гражданской войны некоторые из них эмигрировали через Восточный Туркестан в Китай, а оттуда – в Австралию (по слухам прихватив с собой 2 повозки с золотым песком). В 1970-х годах кто-то из них даже приезжал в Башкирию навестить свою малую родину – д. Ишмухаметово в Хайбуллинском районе [5].

Таким образом, во время Второй мировой войны произошел окончательный раскол российской политической эмиграции. Одна часть эмигрантов продолжала оставаться на непримиримых позициях по отношению к СССР, другая же – решительно отмежевывалась от первых, испытывая сострадание и чувство вины перед Родиной. Ободренная успехами Красной Армии, победами СССР в Великой Отечественной войне и советско-японском конфликте, эта часть эмигрантов заявила о своем желании вернуться домой. Их стали называть «возвращенцами».

В Казахстане в г. Акмолинске так, например, оказались молодые супруги Абдулла Мигранов и Казуко Окуваки. Он – наполовину башкир, наполовину русский, чья семья попала в Китай после разгрома белогвардейцев. Она – чистокровная японка, ее отец-железнодорожник оказался на оккупи-

рованной территории по долгу службы. В 1955 г. из г. Харбина они отправились на целину вместе с шестилетней дочерью Нажией [6].

Большую же часть возвращенцев ждали репрессии, лагеря и ссылка. Сам М.-Г. Курбангалиев в августе 1945 г. был арестован сотрудниками советской контрразведки и после десятилетнего заключения в тюрьме поселился в г. Челябинске. Там до конца жизни он исполнял обязанности муллы [7, с. 358]. Власти запретили ему выехать в Японию, где у него остались жена, сын и две дочери. Примечательно, что японское правительство неоднократно пыталось вызволить его из советского плена, в том числе в 1955 г., включив в список как одного из первых возвращаемых военнопленных.

Обе дочери Курбангалиева вышли замуж за турецких граждан, работников посольства Турции в Токио. Вся его семья приняла турецкое гражданство, так и не дождавшись возвращения мужа и отца. Хотя какой-то из его потомков – Мухаммад-Асхад – в 2002 г. специально приезжал из Японии в г. Уфу чтобы принять участие в работе II Всемирного курултая башкир [8, с. 50].

Даже те из эмигрантов, кто колебался в своем политическом выборе, хорошо осознавали, что война

стала рубежом, определяющим их будущее. «Тогда из Шанхая многие не хотели уезжать, – вспоминают эмигранты в США. – Но в Китае началась Гражданская война, после взятия Нанкина китайскими коммунистическими войсками стало ясно: надо уезжать, другого выхода нет. Многие, кто вынужден был отправиться в дальние страны, не соглашались признать власть компартии, ведь они были воспитаны в духе антикоммунизма».

В настоящее время большая часть татар и башкир, не покинувших регион, сосредоточена в Синьцзян-Уйгурском автономном районе КНР. Здесь, по некоторым данным, их проживает до 5 тыс. человек. По свидетельству дочери А.-З. Валиди Исенбике Тоган, крупного ученого-синолога, во время посещения г. Турфана в 1990 г. она встретила с одним из потомков башкир, осевших там после 1920 г. [9, с. 103–104].

История российской эмиграции в Северо-Восточной Азии в целом – одно из самых разработанных направлений в отечественной исторической науке. Однако история отдельно татаро-башкирской диаспоры еще требует своего дальнейшего изучения. На многие вопросы пока не получено ответа. При этом очевидно, что сегодня протекает новый, пятый период в ее истории.

Библиографический список

1. Китай: энциклопедия / под ред. А. И. Ревина. М.: Большая советская энциклопедия, 1954.
2. Усманова Л. Р. В поисках национальной идентичности (тюрко-татарская диаспора в Северо-Восточной Азии) // Диаспоры. 2005. №2. С. 6–39.
3. Юнусова А. Б. Татаро-башкирская эмиграция на Дальнем Востоке: Мусульманский фактор социальной адаптации и сохранения этнокультурной идентичности. URL https://studylib.ru/doc/2323290/yunusova-a.b.-tataro-musul._manskaaya-e-migraciya-na-dal._nem (дата обращения: 07.02.2020 г.).
4. Малородов Б. Я., Шаяхметов Н. Ш. Несокрушимая и легендарная 112-я. Уфа: Восточная печать, 2014. 312 с.
5. Полевые материалы автора. Россия, Кемеровская область, г. Междуреченск, ноябрь 2019 г. (информант: Панина М.И., 44 года, башкирка, продавец в магазине).
6. Баронова Г. Жизнь и любовь Окуваки сан – дочери самурая. URL: <https://centrasia.org/newsA.php?st=1246947480> (дата обращения: 07.02.2020).
7. Башкортостан. Краткая энциклопедия. Уфа: Башкирская энциклопедия, 1996. 672 с.
8. Второй Всемирный курултай башкир. Документальные материалы. Стенографический отчет. Уфа: Китап, 2002. 840 с.
9. Салихов А. Г. Некоторые материалы о пребывании башкир в Китае // Исторические и историко-культурные связи башкир с народами стран ШОС и БРИКС: сборник статей. Уфа, 2015. С. 101–107.

УДК 39(571.15)
DOI 10.37386/2413-4481-2020-1-99-111

Е.П. Батьянова

АЛТАЙСКАЯ ЭТНОГРАФИЯ В ПИСЬМАХ

В статье анализируются письма 1920-х – начала 1930-х годов, содержащие информацию по истории и этнографии Алтая и Горной Шории. Подборка писем сделана в архивах Москвы, Санкт-Петербурга и Горно-Алтайска. Авторы писем – этнографы-алтаеведы и их информанты: телеуты и алтайцы. Рассмотрены: 1) письма ученых своим коллегам и учителям; 2) письма телеутов и алтайцев этнографам; 3) «покаянные письма» в газету, в которых шаманы и служители бурханизма раскаиваются в своей религиозной деятельности. Письма характеризуют специфику государственной политики в регионе, проблемы межэтнических отношений, роль этнографов в проведении национального районирования 1920-х годов.

Ключевые слова: Алтай, Горная Шория, шорцы, алтайцы, телеуты, Комитет Севера, В.Г. Богораз, А.В. Анохин, Н.П. Дыренкова, Л.П. Потапов.

E.P. Batyanova

ALTAI ETHNOGRAPHY IN LETTERS

The article analyzes letters from the 1920s and early 1930s containing information on the history and ethnography of Altai and Mountain Shoria. The selection of the letters was made in the archives of Moscow, St. Petersburg and Gorno-Altaysk. The authors of the letters are ethnographers-Altaiologists and their informants: the Teleuts and the Altaians. The author considers the following: 1) letters from scholars to their colleagues and teachers; 2) letters from the Teleuts and the Altaians to the ethnographers; 3) “letters of repentance” to the newspaper, in which shamans and Burkhanism priests repent of their religious activities. The letters describe the peculiarities of state policy in the region, the interethnic relations issues, the role of ethnographers in conducting national zoning of the 1920s.

Key words: Altai, Mountain Shoria, the Shors, the Altaians, the Teleuts, the Committee of the North, V.G. Bogoraz, A.V. Anokhin, N.P. Dyrenkova, L.P. Potapov.

Письма являются признанным историческим источником. Они передают атмосферу и язык времени, в них восприятие и толкование событий их участниками и современниками, факты биографий, картинки повседневного быта людей, детали их психологических и профессиональных портретов. В данной публикации анализируются письма, авторы которых непосредственно связаны с этнографией Алтая и Верхнего Приобья – это, с одной стороны, этнографы-алтаеведы, а с другой – их информанты, представляющие коренное население региона. Письма датируются серединой 1920-х – началом 1930-х годов, их подборка была произведена в архивах Национального музея Республики Алтай и МАЭ РАН, а также в ГАРФ и СПбФ АРАН. Помимо традиционной

этнографической проблематики содержание представленных писем высвечивает такие темы, как «советская национальная политика в Сибири в 1920-е годы», «этнографы строят социализм», «профессиональная этика ученых» и др.

В статье рассматриваются три группы корреспонденций: первая группа включает письма этнографов своим коллегам и учителям, вторая – письма телеутов и алтайцев этнографам, третью группу составляют газетные публикации так называемых «покаянных» писем, где служители религиозного культа алтайцев – шаманы (камы) и бурханисты-ярлыкчи¹ – раскаиваются в своей «антинародной» деятельности и заявляют о поддержке ими советской власти. Содержание таких писем-покаяний, дополненное анализом газетных

¹ Ярлыкчи (ярлыкчи) – служители религиозного культа бурханистов. О бурханизме см. монографию А.Г. Данилина [1].

и архивных материалов, излагающих обстоятельства их публикации, передают атмосферу государственной антирелигиозной кампании первых послереволюционных десятилетий, характеризуют ее региональную и этническую специфику.

Наиболее ранние из представленных в статье писем относятся к середине 1920-х годов – периоду становления советской этнографической науки. Для него характерно активное участие этнографов в формировании национально-структурных подразделений советского государства и в обосновании их официального статуса. Эту миссию ученых иллюстрируют приведенные в статье два письма из Горной Шории, датированные 1925 годом. Их автор – Надежда Петровна Дыренкова¹ – в будущем известный тюрколог-сибиревед, а в те годы младший ассистент географического факультета Ленинградского университета. Осенью 1925 года Дыренкова была направлена в Горную Шорию по заданию Комитета Севера². Ее письма адресованы профессору Владимиру Германовичу Богоразу³, который помимо преподавательской деятельности на географическом факультете ЛГУ возглавлял в этот период Ленинградское отделение Комитета Севера. Целью поездки в Шорию, организованной по инициативе Богоразы, было получение данных для выбора формы «национального устройства» шорцев. Н.П. Дыренковой поручалось собрать сведения по статистике региона, прояснить вопросы о «целесообразности включения шорцев в сферу попечения Северного Комитета», предоставления им автономии или же включения территорий их проживания в Ойратскую автономную область, созданную в составе Сибирского края в 1922 году.

На основании данных, полученных в результате этой поездки, в скором времени был создан Горно-Шорский национальный район⁴.

Письма Дыренковой Богоразу (точнее, машинописные копии этих писем, содержащие большое количество опечаток) были обнаружены в Фонде Комитета Севера ГАРФ [3]. Они носят сугубо деловой характер и напоминают так называемые «докладные записки» 1950–1980-х годов, направ-

ляемые этнографами в директивные органы «для служебного пользования». По-видимому, перед перепечаткой письма были отредактированы, с тем чтобы акцентировать в них внимание на информации, важной для чиновников. Одно из писем сопровождается протоколом заседания Комиссии по разработке плана улучшения быта шорцев, организованной в селении Кабырзинском местными активистами при содействии Н.П. Дыренковой и другой участницы экспедиции – студентки географического факультета ЛГУ А.Е. Ефимовой, впоследствии автора нескольких интересных публикаций по этнографии телеутов и алтайцев.

Отредактированные письма были пересланы в Москву в центральный офис Комитета Севера вместе с сопроводительным письмом Я.П. Кошкина⁵ в качестве отчета о работе, проведенной в Горной Шории. Здесь же сообщалось о планах Отделения по дальнейшей работе в этом регионе.

И в письмах, и в приложенных к ним документах обращено внимание на тяжелые условия жизни в Горной Шории и в соседних районах: голод, болезни, разрушение хозяйства, плохая связь, межнациональные проблемы. Упоминаются трудности экспедиционной жизни этнографов. Излагаются планы по улучшению экономического быта шорцев, по социалистическому переустройству их хозяйства и культуры: предполагалось приобщить шорцев к плужному земледелию, своевременно обеспечивать их сельскохозяйственными машинами и семенами. Особое внимание обращалось на подготовку образованных людей из среды шорской молодежи. Н.П. Дыренкова по поручению В.Г. Богоразы подобрала кандидатов для направления на учебу в Ленинград. В письмах упоминаются методы работы членов шорской экспедиции. Помимо наблюдений и интервью собирались данные в архивах церкви и РИКА, в госторге, кооперативе, школе, больнице, проводилось анкетирование и пр.

Объектом внимания Н.П. Дыренковой были не только шорцы, но и проживавшие по соседству кумандинцы, челканцы («шолганцы»). В одном из писем она упоминает врученное ей письмо с жа-

¹ Дыренкова Надежда Петровна (1899–1941) – этнограф, лингвист, специалист по тюркским языкам народов Южной Сибири, один из крупнейших отечественных тюркологов. В 1920–1940 участница экспедиций, организованных к шорцам, телеутам, алтайцам. Подробнее о ее жизни и творчестве см.: [2].

² Комитет содействия народностям северных окраин при Президиуме ВЦИК (Комитет Севера) был создан в 1924 году. Сыграл большую роль в улучшении экономического положения малых народов Севера и в проведении социалистических преобразований в их хозяйстве и культуре. Упразднен в 1935 году.

³ Богораз Владимир Германович (1865–1936) – этнограф, лингвист, фольклорист, писатель, педагог, общественный деятель. С 1921 г. профессор ряда Ленинградских вузов. С 1924 г. член президиума Комитета Севера. Организатор и первый директор Музея истории религий.

⁴ Горно-Шорский национальный район был создан согласно Постановлению ВЦИК в апреле 1926 г. В 1939 г. упразднен в связи с активным промышленным освоением Горной Шории.

⁵ Алькор (Кошкин) Ян (Яков) Петрович (1900–1938) – этнограф-сибиревед, лингвист, специалист по тунгусо-маньчжурским народам, общественный и политический деятель. В 1925–1929 г. ответственный секретарь Ленинградского отделения Комитета Севера, преподаватель Географического факультета ЛГУ. Репрессирован и расстрелян в 1938 году.

лобой кумандинцев на земельные притеснения их русскими переселенцами – «о несправедливостях, учиненных им русскими».

Документы представляют интерес для изучения языка и стиля советской деловой документации 1920-х годов. В духе времени она изобилует советизмами: *госторг, рабфак, комсомол, сельсовет, райисполком, РИК* и пр. В целом приведенные в статье архивные документы, касающиеся экспедиционной работы Н.П. Дыренковой и А.Е. Ефимовой в Горном Алтае и Шории в 1925 году¹, не только освещают деятельность Комитета Севера в первые годы его существования, но и являются информативным источником по истории и этнографии Южной Сибири в рассматриваемый период. Документы приведены с небольшими сокращениями.

Письмо Н.П. Дыренковой В.Г. Богоразу от 05.09.1925 года [3, л. 5]

29 июля я выехала из Улалы² на работу в Кузнецкий район³ В Райисполкоме о моей поездке знали уже по заметке в «Сибирской газете» (?), но ждали меня из Москвы и не так скоро. Радушная встреча и полная готовность содействовать в работе помогли нам за 10 дней пребывания в Кондомском⁴ перевернуть весь имеющийся архив РИКа и церкви и сделать что было возможно по статистике района, а также по госторгу, кооперативу, больнице и школе, находящимся в селе Кондомском.

Уже в Кондомском я получила Ваше письмо и документы, пересланные мне Вецкакатином⁵ из Улалы. <...> Вы высказались против поездки Ефимовой, а она была уже вместе со мною в Кондомском за 180 верст от Улалы. <...> Вдвоем мы полнее выполним Ваши задания, а также и скорее, потому что здесь, в верховьях Мрассы [Мрассу], мы связаны временем, т. к. Мрасса станет в первой половине октября, и нам надо или вовремя сплавиться вниз по Мрассе на лодке и продолжать работу в низовьях Мрассы, в районе уже менее интересном, более обруселом, или оставаться на зимовку в верховьях. Мы решили сплавиться числа 10-15 октября, а до того времени работать в верховьях Мрассы в Кабырзинском районе.

После получения Вашего письма мы постарались совместно с РИКом [обсудить] намеченные Вами вопросы выделения шорцев в особую единицу, и нами намечен уже черновой план устройства, а также необходимые мероприятия в деле проведения работ Северного Комитета.

Там же в Кондомском и по пути мы старались выявить нужды края из опроса местных работников, причем некоторые высказывали свои взгляды в письменной форме. Может быть, Вы нам сообщите, должны ли мы высылать материал по мере накопления или привезти все сразу с собой. А также, имеем ли мы право принимать жалобы и заявления, т. к. нам уже привезли соседи-кумандинцы заявление от всего их общества о наделении их землей и о несправедливостях, учиненных им русскими. Мы взяли это заявление, хотя не знаем, как поступать в таких случаях.

Из Кондомского выехали верхами на работу в район. Через Спасское проехали на р. Лебедь в дальний Сураш [Курмач]-Байгольский сельсовет – наиболее отдаленный и менее всего известный в РИКе, представляет интерес как пограничная полоса расселения шорцев и с другой стороны шолганов по реке Лебеди. Оттуда через прииски поехали в Очаевский улус, а оттуда на Мрассу в место впадения в нее реки Кабырзы. Здесь мы решили обосноваться и вести работу стационарно. Вообще думаем пробыть в Шории еще 3 месяца.

По дороге из Толона⁶ на Очаевский улус на р. Куучаке нами найдены скелеты и вся домашняя утварь шорской семьи, шедшей в 1921 году из Толона на р. Лебедь и погибшей с голоду, а затем замерзшей по дороге⁷. Мы зарисовали все на месте, а затем забрали все с собой. Теперь все это возим с собой и никак не можем переслать в Ленинград, т. к. почта ходит круговая, объезжает сначала все сельсоветы, а затем уже два раза в месяц идет в Кузнецк.

Улус Кабырза, где мы теперь работаем, находится при слиянии р. Кабырзы и р. Мрассы, центр Кабырзинского сельсовета и населен исключительно шорцами – край наиболее забытый и глухой – русского языка почти никто не знает. Сильно развито заболевание сифилисом. В самом улусе

¹ Об этой экспедиции см. также: [2].

² Улала (совр. Горно-Алтайск) – главный населенный пункт Ойратской автономной области, созданной в 1922 году.

³ В 1923–1924 годах в Горной Шории было создано два новых района: Кондомский и Кузнецкий.

⁴ Кондомское – село в Горной Шории, центр Кондомского района.

⁵ Вецкактин Владимир Яковлевич, 1904 г. р., студент Ленинградского географического института. Был арестован 30 апреля 1924 и решением Особого Сопровождающего при Коллегии ОГПУ лишен права проживания в городах с высшими учебными заведениями сроком на 3 года, впоследствии научный сотрудник Института антропологии и этнографии АН СССР.

⁶ Толон – улус в Горной Шории.

⁷ Этот случай упоминается также в письме Н.П. Дыренковой Л.Я. Штернбергу. См.: [2, с. 45-46].

Кабырза работает приехавший на лето Красный крест из Гольска [Томска], есть госторг и кооператив. В окрестностях разбросаны одиночные поселения шорцев – их аалы. В ближайшие дни нами будут взяты сведения по учреждениям и сделан объезд ближайших улусов с целью проведения работы по Вашей анкете. С ближайшей почтой сообщим Вам о нашей работе здесь.

Согласно Вашим заданиям, мы нашли здесь двух шорцев, которых можно было бы отправить в Ленинград учиться, одного на рабфак университета, другого прямо на Этнограф. фак-т. Оба рвутся учиться, оба – шорцы – один – Чиспияков Федор Степанович¹. 18 лет из улуса Усть-Ойзак [Анзас] Кабырзинского сельсовета, другой – Кусургашев Федор Васильевич² из улуса Бородино, Мысковский сельсовет. Первый из них сирота, сейчас временно замещает уехавшего учителя Кабырзинской школы, другой тоже шорец, но знает немного лучше первого русский язык. Мы обсудили совместно с РИКом вопрос об их командировке в Ленинград. РИК дал им от себя командировки.

А потом сообщите нам, пожалуйста, можем ли мы взять с собой еще одного шорца, он комсомолец, шорец из самой глуши. Его бы можно на рабфак. Очень уж он хочет учиться. Напишите нам, можем ли мы взять его с собой. <...>

Над. Дыренкова

Письмо Н.П. Дыренковой В.Г. Богоразу [3, л. 6]
С. Кабырза. 16/IX 1925 г.

Посылаем Вам протокол I-го заседания образовавшейся здесь, в Кабырзе Комиссии по выяснению нужд шорцев. <...> Вопросы этого собрания мы выработали накануне совместно с доктором и членами сельсовета. <...> Смету по организации упоминаемого в протоколе прокатного пункта и по закупке хлеба вышлем со следующей почтой. Это письмо посылаем с доктором, который уезжает в Томск. Затем сообщите нам, пожалуйста, будут ли отпущены Шории средства на закупку семян к будущей весне. Средства эти необходимо иметь уже в декабре, т. к. запasti хлеб (из Таштыпа Минусинского уезда Енис. Губ. или из Бийского уезда) возможно только зимой. И потом сообщите, как нам быть с шорцами, которых

будем брать с собой. Им необходимо 100 руб. или бесплатный проезд и еще 100 руб. на лодку, чтобы спуститься по Мрассе.

Завтра нам предстоит ехать или в самые верховья Мрассы на Су-Мрассу [поселок] или в Таштып за хлебом. Здесь в окрестностях хлеба достать невозможно. А затем будем продолжать работу в Кабырзе.

Над. Дыренкова.

Протокол заседания Комиссии по разработке плана улучшения быта шорцев от 4/IX 1926 г. [3, л. 7-8]

Присутствовали: заведующий интернатом Кабырзинской школы Ал. Андр. Отургашев, секретарь сельсовета Козлаков, член кооператива Тодьяков и командированные Северным Комитетом Н.П. Дыренкова и А.Е. Ефимова.

Повестка дня:

1. Вопрос о периодичности заседания Комиссии и о постоянном составе президиума.

2. Какое занятие считать основным в хозяйственном быту шорцев.

3. С какой стороны экономической жизни шорцев необходимо принять меры к улучшению, и какие мероприятия выдвинуть в первую очередь.

По первому вопросу постановили:

1. Избрать постоянный президиум на все время заседания Комиссии в следующем составе: председатель – завед. интернатом Ал. Андр. Отургашев и член – представитель Северного Комитета Н.П. Дыренкова.

Занятия Комиссии продолжать до отъезда экспедиции Сев. К-та из Кабырзы.

Протоколы заседания высылать в центр, чтоб центр уже сейчас учел нужды шорцев и смог бы принять необходимые меры к улучшению их быта

2. Тов. Отургашев ставит основным промыслом шорцев – охоту.

Указать, что район Кабырзы, Усть-Анзаса и Чилису-Анзаса является по преимуществу охотничьим.

3. Тов. Никитин, фельдшер с пункта в Очаевском улусе сообщает об уменьшении зверя и необходимости обратить внимание на другие стороны экономического быта: сельское хозяйство, пчеловодство.

¹ Чиспияков Федор Степанович (1906–1978) – впоследствии писатель, один из основоположников шорской литературы. Автор книг и учебников на шорском языке. В 1925–1931 годах учился в ленинградском Институте народов Севера. Стал первым шорцем, получившим высшее образование.

² Кусургашев Федор Васильевич упоминается в Списке жертв политических репрессий, где приводятся также краткие биографические сведения о нем. Указано, что Кусургашев родился в 1901 году в Горно-Шорском районе, в 1933 году имел незаконченное высшее образование и проживал в Алма-Ате. В апреле 1933 года был арестован ОГПУ, в мае того же года освобожден и реабилитирован «за недоказанностью состава преступления» [4].

Ввиду уменьшения белки, главного зверя и в связи с этим... [неразб.] обнищания края, обратить внимание в первую очередь на земледелие. Заменить ручной способ обработки земли абылом – плугами. Вопрос о пчеловодстве поставить на повестку дня следующего заседания. Вопрос об охоте поставить на одном из ближайших заседаний и подойти к нему с точки зрения улучшения быта самого охотника, т. к. борьба с уменьшением зверя, – напр. временное запрещение охоты и т. п. не может быть применимо в здешних условиях.

4. Председатель сельсовета тов. Козлаков считает необходимым не только дать шорцам плуги, но и научить их правильному пользованию ими.

Просить у Комитета содействия организовать в Усть-Кабырзе при школе сельскохозяйственный прокатный пункт. Просить в первую очередь 15 плугов (сорта «одесский 6-7»), 15 борон, простых, крестьянских, 2 вейлки и 2 конные молотилки. А также устроить при интернате показательное поле. Тут же ввести показательную посадку, картофеля.

5. Зав. Интернатом тов. Отургашев заявляет о своей готовности давать шорцам необходимые указания по сельскому хоз-ву и научить их обращаться с орудиями.

Поблагодарить тов. Отургашева и просить его как заведующего интернатом взять на себя руководство показательным полем и предполагаемым прокатным пунктом.

6. Тов. Дыренкова о доставке и запасе семян для будущей весны, о выборе наиболее скороспелых видов хлеба в связи с коротким и холодным летом в Шории (наступление весны лишь во второй половине апреля, а снег выпадает уже с начала октября).

Ввиду того, что доставка семян может быть произведена только зимой в декабре и январе, просить Комитет Содействия отпустить семена – ячмень 100 пудов и пшеница 500 пудов на ссыпной пункт в Усть-Анзасе просить наиболее скороспелые сорта хлеба.

7. Тов. Оттургашев о необходимости сельскохозяйственной литературы.

Просить выслать на прокатный пункт, а теперь пока на Кабырзинскую школу литературу по сельскому хозяйству.

Ленинградское филиальное отделение Комитета содействия народностям северных окраин при Президиуме ВЦИК

Москва. Кремль. Северный Комитет

Прилагая при сем копии писем тов. Н.П. Дыренковой, экскурсантки Сев. К-та в шорскую область, Л.Ф.О. отмечает тот оживленный интерес и полную готовность к работе по заданиям Северного Комитета, с которыми местные общественные работники встретили нашего представителя.

Нами даны Н.П. Дыренковой следующие указания:

1) о необходимости срочной высылки экономического, политического и этнографического обоснованного и согласованного с местными советскими и общественными организациями доклада о состоянии шорского края, в частности о целесообразности выделения Шории в автономную единицу, а также о целесообразности включения шорцев в сферу попечения Северного Комитета.

2) о необходимости сплочения вокруг Комитета Улучшения быта шорцев всех местных советских, партийных и общественных сил. <...>

4) собранные Н.П. Дыренковой жалобы, при невозможности урегулирования их на месте, послать в секретариат П.Г. Смидовичу¹.

5) о возбуждении перед Северным Комитетом вопроса о посылке в текущем учебном году шорцев на ленинградский рабфак и на этнографическое отделение Л.Г.У.

Отв. секретарь Л.Ф.О. Сев. К-та Кошкин

Экспедиционные исследования Н.П. Дыренковой и А.Е. Ефимовой в значительной мере предопределили получение шорцами национальной автономии, в чем решающую роль сыграл Комитет Севера.

Безусловный научный и научно-биографический интерес представляет приведенная в статье группа корреспонденций, адресованных замечательному исследователю Алтая, фольклористу, этнографу, композитору, организатору алтайского краеведения Андрею Викторовичу Анохин² Авторы писем – его ученики, один из которых – Леонид Павлович Потапов³, другой – Григорий Лепехин – учитель из алтайской деревни Озерной. Содержание писем – свидетельство высокого

¹ Смидович Петр Гермогенович (1874–1935) – советский партийный и государственный деятель. С 1924 года до конца жизни был председателем Комитета Севера.

² Анохин Андрей Викторович (1869–1931) – в 1906–1931 гг. организатор и участник многих этнографических и фольклорных экспедиций на Алтай, в Туву и в другие регионы Южной Сибири. (Об Анохине см.: [5].)

³ Потапов Леонид Павлович (1905–2005) – историк, этнограф, археолог, крупнейший специалист по этнической истории и культуре алтайцев и других народов Южной Сибири. Лауреат Сталинской премии (1951). Директор Ленинградской части Института этнографии АН СССР (1948–1967). Свои занятия этнографией Алтая начал в школьные годы под руководством А.В. Анохина.

авторитета А.В. Анохина как среди его учеников, так и среди алтайского населения.

Письма Л.П. Потапова датируются 1926 годом, когда их автор учился на географическом факультете Ленинградского университета¹. Они содержат богатую информацию о жизни университета: событиях научной жизни, общественном подъеме первого послереволюционного десятилетия, студенческом быте того времени, передают настроения, царившие в то время в среде ученых-гуманитариев, характеризуют их взаимоотношения между собой.

Письма ярко характеризуют черты личности Потапова, в будущем крупнейшего советского алтаеведа. Живой, колоритный язык писем, их эмоциональная окрашенность, упоминание в них множества имен и событий воссоздают деятельный, энергичный характер их автора, размах его жизненных и творческих интересов.

Одно из писем Л.П.Потапова приводится почти полностью. Два других письма представлены выдержками.

Письмо Л.П. Потапова А.В. Анохину от 10 ноября 1926 г. [6, л. 137–144].

Милый Андрей Викторович! Все не писал Вам, думал, что скоро выяснится та обстановка, в которой предстоит прожить этот год. Вот я дождался. Со стипендии меня, конокрада, сняли², не известив даже и о причинах такого решения. Деньги, как водится, вышли. Домой об этом не пишу. Не хочется тревожить маму, и так у нее забот ворох. Что будет дальше, не знаю, с Бого-разом еще не говорил.

Вторая неприятность это пролежал в постели 8 дней с температурой 39. Простыл в своей собственной комнате, совершенно не отапливаемой. Третья – больше недели, как лишен своего угла. Случилось это потому, что комнату ремонтируют, сломали печь, разобрали пол. А мы с Колькой [?] принуждены скитаться по знакомым. Все эти мероприятия весьма и чувствительно отразились как на настроениях, здоровье, так и на работе. Желание работать, подогреваемое запасом потенциальных сил, накопленных в Алтае, теперь почти убито. Они сменились какими-то

совершенно ненужными мыслями и настроениями, имеющими поползновение определить жизнь как глупую, капризную машину.

Это, вообще говоря, Вы от меня слышали редко, и надо действительно помять свои нервы, чтобы совершить подобное открытие. Как сильно и упорно вытягивает этот чудовищный город камня, высоких труб и электрического света из нас те живые, нужные соки, окрашивающие нас в здоровый цвет и получаемые нами от непосредственного общения с природой и людьми, не умеющими вести тонкие интриги.

Теперь вместо того, чтобы приняться за работу, к которой я подготовился, мне нужно ломать свою голову, где бы достать денег, чтобы протянуть этот год. Кроме того, при хорошем решении этой загадки нужно отдавать много времени, предназначенного для пополнения и усовершенствования своих знаний. Все это отягощает мысли. И кажется, что я забрел в какую-то полосу тумана, и трудно сказать, когда выберусь из нее. Болезнь меня страшно иссушила, так что того Леонида, которым был в Барнауле, и следа не осталось. Ну, о себе будет, а то Вы, чего доброго, подумаете, что на всех 8-ми страницах все нитье.

Штернберг³ в Японии, вернется еще только к Рождеству. Богораз вернулся одновременно с нашим приездом сюда. Был в Италии вице-президентом конгресса ученых-американцев, имел успех своими научными выступлениями и привез массу интересных наблюдений над иностранной жизнью и настроениями.

Наше отделение издало сборник по свадьбам [8]. Получилась приятная книжица. Там помещены статьи Нади [9, 10] и Анны Ефимовой [11]. Мне, вероятно, удастся послать Вам его вместе с остальными книгами. <...> В следующем письме предложим Вам список рекомендательных книг. Малов⁴ и Самойлович⁵ по-прежнему работают на нашем отделении. Самойлович читает прежний курс, но значительно расширенный и дополненный. Его лекции есть у Нади, она обещала мне их дать. Я в свою очередь вышлю их Вам заказным пакетом, предварительно, конечно, переписавши.

¹ Географический факультет, открывшийся в ЛГУ в 1925 году, состоял из 3-х отделений: общегеографического, этнографического и антропологического.

² Снятие со стипендии, вероятно, было связано с чрезмерно шумным празднованием в алтайском селении Шебалино женитьбы Л.П. Потапова, о чем упоминает А.Г. Данилин (см. о нем ниже) в своем дневнике [7].

³ Штернберг Лев Яковлевич (1861–1927) – этнограф, географ, общественный деятель. Исследователь культуры народов Дальнего Востока, специалист по первобытной религии. С 1920 года – председатель Сибирского Отдела КИПС. С 1925 года декан географического факультета ЛГУ.

⁴ Малов Сергей Ефимович (1880–1957) – филолог и этнограф, специалист по тюркским народам Центральной Азии. В 1922–1957 гг. профессор Среднеазиатского государственного университета. Член-корреспондент АН СССР (1939).

⁵ Самойлович Александр Николаевич (1980–1938) – востоковед-тюрколог, филолог, организатор науки, политический и общественный деятель. С 1922 г. ректор Петроградского института живых восточных языков. Действительный член АН СССР (1929). Репрессирован и расстрелян НКВД.

О своей поездке сделал доклад у Владимира Германовича. Он нашел, что методы верны, работа углублена, и по слухам от других курсов очень лестно выражается по адресу моей работы и метода. Хотя арачку забраковали. Коллекцию благополучно довез, сдал. Теперь она дезинфицируется. В дальнейшем предстоит подробно описать ее. Никаких письменных отчетов как по работе, так и по коллекции еще не сделал. С С.И. Руденко¹ еще тоже не говорил. Вначале его не было, а теперь с неделю, как он появился. Это непременно сделаю в ближайшее время. Каруновская² собирается в Алтай, взяла у меня Ваш адрес. Привет Вам от Вл. Герм. <...> Косте³ стипендию предложил коллектив партии – 35 руб. Вероятно, учитывая его работу в хоре. Он собирался уходить с турецкого цикла, находя, что там много народу, собирающегося работать в Алтае, но пока что остался. Прошу извинить за первую часть письма. Но насколько я Вас знаю, Вы мне это разрешите. Пишите о себе, о Вашей барнаульской и улалинской работе⁴. Жду Вашего утешительного письма. Благодарный Вам любящий Леонид.

Мой адрес: Торговая, 27, кв. 28. Л.П.

Из письма Л.П. Потапова А.В. Анохину от 17 декабря 1926 г. [6, л. 203]

Дорогой Андрей Викторович! Завтра Костя [Вертков] едет в Сибирь, надеется быть в Улале, поэтому я пользуюсь случаем, посылаю Вам кое-что из обещанного. Руденко еще не приехал, Лев Яковлевич заехал к своим «айну» и вернется к 1 января. Таким образом, вопрос об издании карты оттягивается, правда на непродолжительное время. В Москве вышел первый № журнала «Этнография»⁵. Журнал великолепен. Редактируется Виленским-Сибиряковым⁶, Ольденбургом⁷, Золотаревым⁸

Штернбергом, Соколовым⁹. Там помещены две статьи Льва Яковлевича: об Анучине [14] и другая – библиографического характера [15].

Затем Академия Высших художественных наук в Москве выпустила I выпуск «Фольклор» [16]. Там интересная статья Вл. Германовича «Миф об умирающем и воскресающем звере» [17]. Первый журнал стоит 4 рубля. Второй, кажется, три. Особенных новостей нет. Разве что выйдет скоро статья в Музейном сборнике о древнем переселении праазиатов на материке Америки и Азии [18], и там же будет Надина статья о шорцах [19]. Я вышлю Вам «свадебный сборник» и оттиск Богораза «Об умирающем и воскресающем звере» <...>.

Пишете. Ваш любящий Леонид. На праздник остаюсь здесь. Наклеивается работа.

Из письма Л.П. Потапова А.В. Анохину от 9 марта 1927 года [6, л. 148].

<...> Изучение Алтая налаживается. А сколько еще экспедиций будет помимо центра.<...> Костя [Вертков] как будто бы собирается на Бачаты. <...> Коля [Баскаков?] и Саиша [?] занимаются со мною алтайским языком (3 часа в неделю). Занимаемся усердно. Грамматику осилили до глаголов. <...> Своим ребятам я составил программы на лето.

Надя через 3 недели едет к шорцам (на 4-5 м.). Лев Яковлевич вернулся из Японии в начале января. Его доклады и теории разрешили одну из мировых этнографических загадок (об «айну») и доставили ему имя мирового значения. Они будут напечатаны, и думаю, что привезу Вам эти исчерпывающие сведения. А поговорить, милый Андрей Викторович, с Вами хочется до жути. Сколько интересного узнал я в этом году. Ваших «Аборигенов» [?] взял у Богораза и высылаю сегодня же.

¹ Руденко Сергей Иванович (1885–1969) – российский археолог, этнограф, антрополог, гидролог. С 1921 по 1954 г. профессор кафедры антропологии в Ленинградском университете.

² Лидия Эдуардовна Каруновская (1893–1975) – в 1925–1933 гг. участница этнографических экспедиций на Алтай. Впоследствии известный специалист по этнографии народов Индонезии. Научный сотрудник МАЭ.

³ Вертков. Константин Александрович (1905–1972) – советский музыковед. В 1925–1930-х годах учился вместе с Л.П. Потаповым на этнографическом отделении географического факультета ЛГУ, участвовал в этнографических экспедициях на Алтай. Совместно с А.В. Анохиным изучал музыкальный фольклор у алтайцев и телеутов. В архиве МАЭ хранятся рукописи статьи В.А. Верткова «Музыкальные инструменты алтайцев» и работы А.В. Анохина «Музыка Алтае-Саянского нагорья», подготовленной к печати К.А. Вертковым [12].

⁴ В 1926–1929 гг. А.В. Анохин преподавал в педагогическом училище Улалы, работал также в Барнаульской опытно-показательной школе второй ступени, где преподавал алтайский язык и краеведение.

⁵ Имеется в виду «Этнография» (1926. № 1–2. М.–Л.). Журнал выходил с 1926 по 1930 г.

⁶ Виленский-Сибиряков Владимир Дмитриевич (1888–1942) – политический деятель, востоковед, этнограф, член Комитета Севера, редактор журналов «Каторга и ссылка» и «Северная Азия», председатель Общества изучения Урала, Сибири и Дальнего Востока. Был репрессирован в 1926 году по обвинению в троцкизме, умер в ссылке в Красноярском крае.

⁷ Ольденбург Сергей Федорович (1853–1934) – востоковед, один из основателей русской индологической школы. Ответственный редактор журнала «Этнография» (1926–1930), председатель КИПС (1917–1929), директор Института востоковедения АН СССР (1930–1934)

⁸ Золотарев Давид Алексеевич (1885–1935). Исследователь антропологии и этнографии народов Северо-Западной России. Педагог, организатор науки. Профессор ЛГУ. В 1921–1930-х гг. – зав. Европейским отделом КИПС, секретарь Отделения этнографии РГО. В 1930-х гг. подвергся политическим репрессиям. Умер в трудовом лагере, где отбывал 5-летний срок заключения. См о нем: [13].

⁹ Соколов Борис Матвеевич (1889–1930) – этнограф, фольклорист, музевед. Директор Центрального музея народоведения, созданного в 1924 году в Москве. Ответственный секретарь журнала «Этнография».

Привезу интересных книг. Вот почитаем-то! Материально я нынче буду обеспечен сносно.

О фонографе с Богоразом еще не говорил. Он позавчера вернулся из Москвы с пленума Северного комитета. На днях собирается поехать туда еще за чем-то. Я в настоящее время сдаю зачеты. Все до окончания сдать не успею. Два, три сдам по возвращении из Алтая.

Есть веские основания думать, что меня оставят при Самойловиче и Штернберге. Самойлович пишет интересную сравнительную работу о древних турецких музыкальных инструментах. Эта работа служит лишним подтверждением о связи наших сибирских народов с древними турками. <...> Как идет работа Метод. бюро в Улале¹ и налаживается ли музей? <...>

Я переживаю розовую юношескую весну. Сознание предстоящего перехода к настоящей работе наполняет меня радостными, бодрыми настроениями. Энергия бурлит и хочет выйти из берегов. Лишения и недостатки студенческой жизни завуалировались темной пленкой, как это бывает при основательной «передержке». В предстоящей деятельности есть юность розовая, мечтательная и не хочется, чтобы она рано кончилась. <...>

Кланяйтесь Мих. Васильевичу [?] и Н. Чевалкову². Почему Михаил Васильевич уходит из школы?

На днях слушал оперу «Сказание о невидимом граде Китеже»³. Дирижировал Альберт Коутс⁴. Можете себе представить, какая прелесть. «Поднялась с полуночи дружинишка» и т. д. Произвела на меня прекрасное впечатление.

Другой ученик А.В. Анохина Григорий Лепехин, работавший в 1920-е годы учителем в степном Алтае, в селе Озерном, в письмах своему наставнику рассказывает о встречах с «зачернскими татарами» – чумышскими телеутами («чумыш – кјжј» – ачкештымами/ашкыштымами)⁵, проживавшими по соседству в улусе Крутом. Лепехин передает содержание бесед с «ачкыштымскими татарами», затрагивая вопросы их этнической идентичности, родовой принадлежности, взаимоотношений с властью, воспроизводит черты и детали их быта и пр.

По сравнению с другими группами телеутов чумышские ашкыштымы менее изучены, поэтому сведения о них, приводимые Лепехиным, безусловно, представляют большой интерес.

Из письма Гр. Лепехина от 04.02.1927 г. [6, л. 114]

В Крещение, когда в моей восхитительной Озерной была пятидневная гульба по случаю «престола», ко мне совершенно случайно попали в гости нужные мне татары. Сначала наше знакомство было довольно-таки «официальным»; дружеского было весьма мало. Затем я разговорился с ними и сказал, что был на Алтае у тубов [тубаларов] с Анохиным, а потому меня интересует о них. При упоминании Вашего имени чумыш – кјжј стали со мной откровенными, сказали, что Анохина они знают, что «Анохин весь Алтай проехал, всех татар знает». Сейчас же на сцену появилась бутылка очищенной. «Ты нам теперь родной стал – выпей, Гриша, коли не брезгуешь». Я, конечно, выпил и их напоил чаем. При дальнейшем разговоре оказалось, что они знают Георгия Маркеловича⁶, а один оказался даже двоюродным племянником ему. Будучи немного под влиянием винных паров, мы настолько сошлись, что при прощании пришлось перецеловаться.

Называют себя «сорокинские татары» белыми калмыками или «чистый татар» (шунуну-пильген-албатэзе) или еще чумыш-кјжј. «Сеок у нас несколько, – говорят они. – Вот наш сеок называется чингзан⁷, а у других – другие сеоки».

«Живем мы здесь давно, даже не помним, когда основались, а вот Аговор Александрович[?] знает – его надо спросить».

Живут в юртах, вернее в землянках, имеющих формы усеченных пирамид. Окна большие у юрт, по сравнению со всем помещением, поэтому выглядят похожими на черепа. В юртах светло, довольно чисто. Перед юртами пристроены небольшие навесы. Многие живут в простых домах, как и сибиряки. Юрт в улусе Крутая мало, гораздо менее, чем в Тарабе⁸ (в последней я тоже был, хотя не в этом году).

Кроме улуса Крутинского, татары (родственные тарабинским и крутинским) живут еще в

¹ В декабре 1926 года по инициативе А.В. Анохина была образована Секция краеведения методического бюро при Областном отделе народного образования.

² Чевалков Николай Иванович (1902–1937) – алтайский художник, участник школьных летних экспедиций на Алтай, организованных А.В. Анохиным.

³ «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии» – опера Н.А. Римского-Корсакова, сюжет которой основан на легенде XVIII в.

⁴ Коутс Альберт (1882–1953) – англо-русский композитор и дирижер. В 1911–1917 гг. был главным дирижером Мариинского театра. В 1917 г. эмигрировал в Великобританию. В 1926–1927 гг. гастролировал в СССР.

⁵ Об ач-кыштымах (ашкыштымах) см.: [20, 21].

⁶ Токмашев Георгий Маркелович (1892–1960) – алтайский политический деятель, фольклорист, этнограф, участник этнографических и фольклорных экспедиций к алтайцам и телеутам. См. о нем: [22].

⁷ Чингзан (чинзан, чинзан-ютты) – род (сеок) телеутов.

⁸ Улус Тарабинский (Тараба, Караба) – наиболее крупный по численности улус «чумышских телеутов, административный центр Ашкыштымской волости.

улусе Балахча. Больше в этом крае они нигде не живут.

Между прочим, они просили написать Вам, вернее спросить Вас, могут ли их брать в армию¹. Вот например, Семена Кайрюкова (сеокчигзан) брали на допризывную подготовку и теперь хотят взять. «Мы, Гриша, темные, ничего не знаем». <...> Интересно будет узнать о их религии кое-что, говорят у них есть шаман. <...>

Из письма Гр. Лепехина А.В. Анохину от 16 июня 1927 г. [6]

<...> Проездом из конференции домой я опять навестил своих татар. Дело обошлось не без араки. И в довершение отвезя меня до станции (около 90 верст), они не хотели брать с меня ни копейки. Попутно с аракой и проч. снял план с юрты с двумя комнатами (такая юрта в Крутой только одна), записал несколько названий родственников, сёчков двух улусов и еще нечто. Между прочим, я, наверное, написал Вам, что телеуты зовут себя «пелегрут», правильно надо читать «белогруд». Происхождение этого слова возникло с раздела русскими Аш-кыштымской волости на части в зависимости от сдаваемого сорта пушнины (лисицы). Население, которое сдавало белогрудую лисицу, называлось «белогрудым», синюю – «синегрудым» и т. д. Не знаю, застали ли нет Вас в Улале Лены [Потапов?] Я с ним посылал черновик моего творения, но забыл положить в него план юрты. <...> Вскоре после того, как выехал из Барнаула Лены, сюда приехал Ал. Новиков². На днях он выехал на Алтай для изучения пчельничества. <...>

Весьма содержательную группу эпистолярных материалов представляют письма этнографам от их информантов. Такие письма, помимо того, что содержат этнографическую информацию из первых рук, являются важным источником для изучения письменной языковой культуры алтайских народов. Я привожу здесь три письма, адресованных участникам экспедиции КИПС на Алтае Андрею Григорьевичу Данилину³ и Лидии Эдуардовне Каруновской. Автор двух из них – телеут Роман Алексеевич Хлопотин (1885–1937), проживавший в телеутском селении Челухоево и погибший в

период разгула политических репрессий 1930-х годов. Роман Хлопотин постоянно упоминается в дневниках А.В. Анохина, А.Г. Данилина, Л.Э. Каруновской как знаток культуры своего народа. Его письма содержат самую разнообразную информацию о жизни телеутов, значительная часть каждого из писем – это ответы на вопросы, заданные ему этнографами. Хлопотин рассказывает о деталях устройства телеутских жилищ, о бытующих и исчезающих видах традиционной телеутской одежды, о настроениях шаманов и ярлыкчи, приводит сведения о своей родословной и т. д. Его письма – свидетельство высокого доверия их автора к этнографам, но тем не менее оценка Хлопотиним людей и событий отражает политическую конъюнктуру времени. Так, Роман Алексеевич подчеркнул негативно отзываясь о деятельности шаманов и ярлыков-бурханистов, старается поменьше рассказывать в письмах о религиозных обычаях и пр. Письма приведены с сокращениями.

Письмо Р.А. Хлопотина А.Г. Данилину от 2 апреля 1928 года [24, л. 54-55 об.]

Андрей Григорьевич, вот я Вам отвечаю, не убавляя и не прибавляя на все Ваши вопросы.

...Вы спрашиваете для примера дома Кутерина. <...> Это не плетневый дом, а земляной. Тут плетеного ничего нет, внутренние стены из бревен или из плах, или пополам распиленных бревен. Снаружи земляные пласты. Между пластами и бревенчатыми стенами настилают или подкидывают солому. Также вы называете Уайлу. Это тоже не относится к дому Кутерина. Уайлу это тот, вспомни, где мы с вами на заимке смотрели перестроенную Уайлу и вы ее нашли перестроенной, кажется, и не сфотографировали.

1) Землянку Кухтерина, как мы высчитали, построит 5-7 человек и 3 лошади, в 5 дней окончат.

2) Стоит приблизительно теперь 50 р.

3) 100 дворов телеутов в Челухоеве.

4) Баня по-нашему мылча. Появилась она не больше лет 50 здесь. Потому что была баня единственная у телеута в Челухое у Сыркашева Патана (сёокмеркит). После его бани стали строить больше и больше. Была ли баня раньше Сыркашева или нет, не мог узнать...

¹ В царской России освобождение от службы в армии, согласно Уставу об управлении инородцев 1822 г., официально являлось одной из главных сословных привилегий народов Сибири. В годы Первой мировой войны мужчины-инородцы привлекались на тыловые работы [см.: 23]. Закон, утвердивший всеобщую воинскую повинность, был принят в СССР только в 1939 году.

² Новиков А.И. – исследователь фольклора алтайцев, сотрудник Ойротского музея, вместе с А.В. Анохиным принимал участие в фольклорных и этнографических экспедициях.

³ Данилин Андрей Григорьевич (1896–1942) – этнограф, специалист по духовной культуре народов Алтая. В 1927–1929 гг. – участник Ойротской комплексной экспедиции АН СССР. Сотрудник Государственного музея этнографии. Автор книги об алтайском бурханстве. См.: [1].

К 7-му вашему вопросу: мое родословие

Я сам Роман

Мой отец, Алошко

Подот

Клитим

Семен

Больше не знаю.

Нет особенных новостей, А.Г. Ужасно трудно живется здесьнему крестьянину. Благодарю т. Данилин, что Вы сообщили адрес Анохина, благодарю Вас, что Вы там заботитесь обо мне устройте меня учиться. Андрей Григорьевич, вы мне говорили, что легко меня можно вылечить в городе... Мое здоровье очень плохо. Я надеюсь вашим словам, и я должен думать, что люди, такие как вы, живете для того, чтобы все было хорошо, для хорошей жизни живете на свете, это и будет мне хорошо, если постараетесь меня вывезти, в Ленинграде вылечить и научить, это хорошо, лучше этого ничего и нет, нищего вылечить и устроить учиться.

Здравствуйте, Лидия Эдуардовна. Причина болезни можно написать из многих источников... Как сказал вам тот студент, что алтайцы обвиняют Эрлика¹ в его плевке, у нас нет. У нас многие боги или злые духи способны производить различные болезни в разном виде и в различное время. Этих всех богов я Вам не пишу, и болезней этих без конца как оспа (энекижи), корь (корэне) или (энеш) и эмегендер, от-эне, огонь и злые духи и т. д.

Затем Л.Э., добрая ваша Душа или сердце, благодарю Вас, что Вы хлопочите обо мне, но Л.Э. предупреждаю Вас, вы за брата моего родного, если вам удастся меня вывезти в Ленинград, как бы нам с Вами не быть в тягосту кому-либо, вы должны учесть и также с предупреждением говорить, что я на 80 % болен и ни гроша не имею средств. <...>

Письмо Р.А. Хлопотина А.Г. Данилину от 30 апреля 1928 года [24, л. 88-88 об.]

Уважаемому Андрею Григорьевичу. Сначала крепкое рукопожатие. Затем ответы Вам.

1. «Купайку» теперь носят только старушки. Если у них сохранились купайки, носят по праздникам, а молодежь-женщины купайку не носят. Если носят, то донашивают для того, чтобы больше купайку не иметь или, если сохранилась купайка новая у кого-либо, то она переживает купайку своим ребятишкам на что-либо, а новую купайку никто не заводит, купайку заменил «jelen». Это

легкое пальто с рукавами ниже колен и у мужчин, и у женщин из любой материи, преимущественно из черного цвета. <...> По обеим сторонам «jelen» карманы, пуговицы всех видов, начиная от простых, до золотых. Купайка носилась раньше, как девица выходила в замуж. На другой же день утром надевает купайку, носит, сколько хочет. Андр. Григ., я надеюсь, поймете вы, почему девица на другой день надевает купайку, как спала с женихом.

2. Из телеутов на Кузбассе пока не работают, так как здесь будет строиться цинковый завод. Говорят, будем работать. Трудной им эта работа не кажется.

3. Школа в Челухоеве есть 1 ст[упени] в ней учатся телеуты писать и читать по-телеутски, но на телеутском языке книг нет. Пользуются книгами из Ойратской области. Учитель не телеут, а шорец. По нашему говорит, пишет, читает.

4. Телеутки за русских в замуж не идут. Телеуты у русских берут, но редко.

5. Телеуты считают в Алтае жить лучше на условиях климатических, а в остальном определенного не говорят.

6. Андрей Григорьевич! Извини меня, Серапион просто теперь умышленно не диктует Яцыр² а что про Шюню³ он говорит тоже, что вы и сами знаете, поэтому писать это Шюню я писать снова до конца нахожу без пользы. Это ведь целая легенда, Яцыр писать это Серапион не ярлыкчы, а ярлыкчы здесь у нас их есть, но мол имеет пред ними нуль, и они ведь ты сам знаешь стараются забыть эти свои сумасшедшие выходки. Так что ведь эта вера ли что ли их там, они ждали ведь этого какого-то Шюню как своего царя и как освободителя от русского ига, как они выражались, мало этого, здесь проявлялись и уничтожение царем Шюню русских, они теперь и не говорят поэтому.

Затем, уважаемый А.Г., я понимаю, что это очень трудные вопросы относительно устройства моего на учение, ведь только подумать нужно. Меня увезти на государственный счет в Л-град и учить также на счет государства. Семья большая, допустим, если я буду иметь в городе хотя маленький заработок, буду слать семье, чтобы не голодовали, но а главное я человек нездоровый, меня ведь лечить нужно. Я думаю, кто так обо мне позаботится, как отец над сыном или брат за брата так не позаботится. <...> Вы требуете

¹ Эрлик – мифологический персонаж у тюркских и монгольских народов, владыка подземного мира.

² Яцыр – религиозные тексты бурханистов.

³ Шюню – мифологический и фольклорный герой, с именем которого связано добровольное вхождение телеутов в состав России. В бурханизме с Шюню и Ойрот-ханом ассоциируются образы мессии. См.: [25].

о новостях, да но какие же могут быть у нас новости. <...> Чего же я вам напишу. Во беда-то. <...>

Пөдөк¹ Давно бы ей закрыть лавочку, но еще ведь дураки есть достаточно, на ее всех хватит, она лупит денги почем зря. Известное жреческое дело. <...>

Весьма интересны письма алтайца Кондратия Ивановича Танашева, которого А.Г. Данилин в полевом дневнике 1929 года назвал «неутомимым моим корреспондентом». Биография К.И. Танашева, полная жизненных метаморфоз, кратко воспроизведена в дневнике А.Г. Данилина: «Был дьяконом, в 1912 г. – ярлыкчы (жала); в 1915 г. – в трудовой армии. Приехал в 1918 г. солдатским депутатом. При Колчаке – доброволец-командир (вахмистр). При советской власти бежал за границу, потом вернулся. Сделался камом и в 1928 году отказался от камства и теперь учитель, ликвидатор неграмотности. Бубен один сдал, а другим ловит рои пчел. <...> Теперь ему лет 50» [7, л. 145]. В 1937 г. К.И. Танашев был расстрелян органами НКВД по обвинению в антисоветской деятельности². Приведенное здесь краткое письмо Танашева иллюстрирует его приобщения к новой советской действительности:

«Уважаемый товарищ Андреи Григорич, здобрымдом, [неразб]. спразником (неразб.) [Осоавиахима ?]) нашего пролетариата. Привет вам сеиной алтайской икспидисвием посылаю вам подводу ожидаю вас снетерпениемвсегоиш время явас ждал и втрожественный Ден нашего праздника Яканурского конкурса.

Нижеследующим прошу вас захватить собой коронкукнобаксприветомваш К Танашев 14/VI. 29 [7, л. 256].

Весьма специфичную группу корреспонденций представляют так называемые «покаянные» письма шаманов и ярлыков в газету «Ойротский край». Все они составлены по определенному трафарету. Редактированием таких писем-отречений занимались в том числе и этнографы. Упоминание об участии А.Г. Данилина в этом процессе имеется в его полевом дневнике [7, л. 284 об.]. В 1920–1930-е годы публикации «покаянных писем» служителей религиозного культа в газетах приобрели распространение по всей стране. Представители власти видели в этом эффективный способ борьбы с религией, Помимо воспитательного воздействия на население, «покаянные письма» должны были продемонстрировать победное шествие государственной

идеологии безбожия. Это постоянно подчеркивалось в газетах: «Камы, ярлыки, попы и начетчики пачками шлют заявления об отречении от религии. Они раскаиваются, признают, что обманывали и обкрадывали трудящихся, – патетически провозглашала газета «Ойротский край». – Бедноте и батракам надо еще больше усилить бдительность, еще зорче следить за каждым шагом саморазоблачающихся «божьих служителей», не верить им на слово» [28]. В то же время подобные письма были поводом для обращения бывших служителей культа с заявлениями о восстановлении их в правах вследствие публичного раскаяния.

Письма-покаяния были как индивидуальными, так и коллективными. Привожу некоторые из них: *«В течение 15 лет я камлал и обманывал алтайцев, убедился, что религия – это дурман для народа, чтобы закабалить трудовое население.*

Бросаю камлать – снимаю с себя сан кама, прошу всех камов и ярлыков последовать моему примеру и заняться трудовой жизнью.

В данное время я учусь в ликпункте и ликвидирую свою неграмотность. Кармаев Потус. Село Актел Шебалинского аймака» [28].

«20 лет я занимался одурманиванием темного алтайского населения и сам убедился в том, что религия кроме вреда ничего не дает, а потому я отказываюсь от ярлычества и снимаю с себя сан. Всю свою одежду ярлыка я сжег и на общем собрании граждан объяснил, что ярлычество есть обман, и я бросаю свою религию.

Прошу последовать моему примеру ярлыкам: Чарчу, Тонкус и др. Кроме этого я обязуюсь вести антирелигиозную работу среди населения.

Коюеков[?] Сабагаиш. Пос. Каракол Онгудайского аймака» [28].

«Мы, бывшие ярлыки перед лицом всех трудящихся заявляем, что мы в течение целого ряда лет занимались обманом темного алтайского населения в силу своей мало сознательности и неграмотности. В данное время мы учли, что наш дальнейший обман будет являться тяжким преступлением перед трудящимися СССР в тот момент, когда в СССР гигантским шагом идет строительство социализма. Мы ярлыки... отказываемся от ярлычества и просим других ярлыков также отказаться и заняться трудовой жизнью Коспан, Боданов, Туткушев, Толытеков» [28].

Приведенная в статье подборка корреспонденций иллюстрирует их историческую и этно-

¹ Пөдөк – известная телеутская шаманка Федосья Степановна Тыдыкова. Ее имя неоднократно упоминается в полевых материалах А.В. Анохина, А.Г. Данилина, Н.П. Дыренковой. А.В. Анохин в дневнике 1911 года так характеризует ее: «КамПөдөк – толковая женщина, вдова сорока лет. В <...> продолжительной мистерии не сбивается, текст говорит отчетливо. Отношение ее к работе внимательное. Задавала между прочим вопрос: не будет ли ее преследовать начальство» [26, л. 13]. В 1930 году Ф.С. Тыдыкова была лишена избирательных прав «как шаманка-камка».

² О К.И. Танашеве см. также [27].

графическую информативность. Представленные письма пополняют знания по этнографии и истории шорцев, телеутов, алтайцев, характеризуют особенности национальной политики на Алтае и в Горной Шории в середине 1920-х – начале 1930-х годов, отображают активную роль этнографов в проведении административного районирования и реализации социалистических преобразований в хозяйстве и культуре коренного населения. В

письмах упоминаются многие весьма достойные люди, связанные с Алтаем (как этнографы, так и их информанты), впоследствии репрессированные, объявленные «врагами народа» и на многие десятилетия вычеркнутые из истории и общественной памяти. Публикация представленных в статье писем способствует возвращению памяти о них. Все это подтверждает важность использования эпистолярных источников в алтаеведении.

Библиографический список

1. Данилин А. Г. Бурханизм. (Из истории национально-освободительного движения в Горном Алтае). Горно-Алтайск, 1993. 204 с.
2. Арзютов Д., Невская И., Павлинская Л. Надежда Петровна Дыренкова: Очерк жизни и научной деятельности // Дыренкова Н. П. Тюрки Саяно-Алтая. Статьи и этнографические материалы. СПб., 2012. С. 19–88.
3. ГАРФ. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 184.
4. Кусургашев Федор Васильевич // Жертвы политического террора в СССР. URL: <http://lists.memo.ru/d19/f257.htm> (дата обращения: 14.01.2020).
5. Зеленин Д. К. А. В.Анохин и его архив // Анохин А. В. Материальное производство ойротов и шорцев. СПб. 2013. С 3–25.
6. Архив Национального музея Республики Алтай им. А. В. Анохина. Фонд А. В. Анохина. Д. 15.
7. СПбФ АРАН. Ф. 135. Оп. 2. Д. 102. Данилин А. Г. Дневник этнографической поездки на Алтай и в Ойротскую а. о. 1927–1929.
8. Материалы по свадьбе и семейно-родовому строю народов СССР / под ред. В. Г. Богораза и Л. Я. Штернберга. Л.: Издание Комиссии по устройству студенческих этнографических экскурсий, 1926. 266 с.
9. Дыренкова Н. П. Род, классификационная система родства и брачные нормы у алтайцев и телеут // Материалы по свадьбе и семейно-родовому строю народов СССР. Л., 1926. Вып. I. С. 247–259.
10. Дыренкова Н. П. Родство и психические запреты у шорцев // Материалы по свадьбе и семейно-родовому строю народов СССР. Л., 1926. Вып. I. С. 260–265.
11. Ефимова А. Е. Телеутская свадьба // Материалы по свадьбе и семейно-родовому строю народов СССР. Л., 1926. Вып. I. С. 225–246.
12. Архив Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого. Ф. 11. Оп. 1. Д. 52.
13. Шангина И. И., Аксянова Г. А. Давид Алексеевич Золотарёв – этнограф, антрополог, организатор науки в России начала XX века // Три века российской этнографии: страницы истории. М., 2017. С. 221–244.
14. Штернберг Л. Я. Д. Н. Анучин как этнограф (скончался 4 июня 1923 г.) (Речь в Академии истории материальной культуры в первую годовщину смерти Д. Н. Анучина) // Этнография. 1926. № 1-2. М.; Л. С. 7–13
15. Штернберг Л. Я. Современная этнология. Новейшие успехи, научные течения и методы // Этнография. 1926. № 1-2. М.; Л. С. 15–43.
16. Художественный фольклор: Орган фольклорной подсекции литературной секции ГАХН / ред. Ю. Соколов. М., 1926. № 1. 112 с.
17. Богораз В. Г. Миф об умирающем и воскресающем звере // Художественный фольклор. 1926. № 1. С. 67–76.
18. Богораз В. Г. Древние переселения народов в северной Евразии и Америке // Сб. МАЭ. VI. Л.: Изд-во АН СССР, 1927. С. 37–62.
19. Дыренкова Н. П. Культ огня у алтайцев и телеут // Сб. МАЭ. VI. Л.: Изд-во АН СССР, 1927. С. 63–78.
20. Функ Д. А. Бачатские телеуты в XVIII – первой четверти XX века: историко-этнографические исследования. М., 1993. 325 с.
21. Батьянова Е. П. Ашкыштымы // Проблемы этнической истории и культуры тюрко-монгольских народов Южной Сибири и сопредельных территорий. М., 1994. С. 14–27.
22. Батьянова Е. П., Рюмина Л. Т. Георгий Маркелович Токмашев: просветитель, этнограф, фольклорист // Репрессированные этнографы. М., 2003. С. 105–128.
23. Дамешек Л. М. Мобилизация сибирских инородцев на тыловые работы в годы Первой мировой войны // Известия Иркутского государственного университета. 2014. Т. 7. С. 79–87.
24. Архив МАЭ РАН. Ф. 15. Оп. 1. Д. 61.
25. Садалова Т. М. Загадки Шуну-батыра. Горно-Алтайск, 2006. 112 с.
26. Архив МАЭ РАН. Ф. 11. Оп. 1. Д. 52.
27. Козинцев А. Г. История одного шаманского бубна // Наука из первых рук. Новосибирск, 2010. Т. 33, № 3. С. 78–87.
28. Ойротский край. 1930. № 23.

Список сокращений

- АИК – Аймачный исполнительный комитет
ВЦИК – Всероссийский центральный исполнительный комитет
ГАКО – Государственный архив Кемеровской области
ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации
ГАХН – Государственная академия художественных наук
КИПС – Комиссия по изучению племенного состава населения СССР
ЛГУ – Ленинградский государственный университет
ЛФО – Ленинградское филиальное отделение Комитета содействия народностям северных окраин при Президиуме ВЦИК
МАЭ РАН – Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого Российской академии наук
РАН – Российская академия наук
РИК – Районный исполнительный комитет
СПбФ АРАН – Санкт-Петербургский филиал Архива РАН

Рецензии

В.А. Скубневский

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

ДЕМИН М.А. АЛЕКСЕЙ ПАВЛОВИЧ УМАНСКИЙ: ПУТЬ В НАУКУ.

Барнаул: АлтГПУ, 2018. 404 с.

В рецензии дан анализ монографии М.А. Демина «Алексей Павлович Уманский: путь в науку». Автор приходит к выводу, что в сибирской историографии появилось серьезное новаторское исследование, в котором не только дана реконструкция научной биографии видного историка и археолога, но и раскрыты внутренние факторы, движущие силы и противоречия, характеризующие развитие научного сообщества.

Ключевые слова: монография, историография, источники, Алексей Павлович Уманский.

V.A. Skubnevsky

REVIEW ON KN.: DEMIN M.A. ALEXEY PAVLOVICH UMANSKY:

THE WAY TO SCIENCE. BARNAUL: ALTGPU, 2018. 404 P.

In the review was given an analysis of the monograph M.A. Demin "Alexey Pavlovich Umansky: the way to science." The author concludes that a serious innovative study has emerged in Siberian historiography, which not only gives a reconstruction of the scientific biography of a prominent historian and archeologist, but also reveals internal factors, driving forces and contradictions characterizing the development of the scientific community.

Key words: monograph, historiography, sources, Alexey Pavlovich Umansky.

В современной историографии наблюдается повышенный интерес к творческому наследию крупнейших российских историков. В рамках историко-антропологических изысканий анализируются вопросы, связанные со становлением научных школ, личностные и профессиональные коммуникации внутри научных исторических сообществ, роль и место отдельных академических и вузовских центров в общей структуре научного сообщества. Особое значение уделяется внешним, социальным и идеологическим факторам, нередко определявшим карьерный рост, а то и судьбу российских историков. Однако основное внимание, как правило, уделяется исследователям, которые представляли ведущие научные центры и с именами которых часто связывается развитие тех или иных отраслей исторической науки. Что касается основной массы историков, трудившихся в российских регионах, то интерес к их научному наследию и жизненным коллизиям значительно меньше. В значительной степени публикации, посвященные провинциальным историкам, ограничиваются краткими биографическими справками в юбилейных, мемориальных и энциклопедических

изданиях. Между тем здесь трудилась замечательная плеяда видных российских историков, которые не только внесли существенный вклад в различные области научного исторического знания, но и оказывали заметное влияние на местный культурный ландшафт, способствовали становлению региональной идентичности. Их научная судьба складывалась по-разному: нередко им приходилось с крайним напряжением преодолевать косность и ангажированность местного социума, бороться с административными препонами, испытывать на себе давление силовых структур. В биографиях провинциальных историков мы встречаем примеры удивительной преданности научным идеалам, поистине героических усилий по заполнению «белых пятен» и созданию монументальных исторических трудов, многолетней борьбы за утверждение своих идей и концепций. Нередки и другие варианты жизненных стратегий историков, когда они шли на сознательный компромисс или даже искажение прошлого ради материальных благ, карьерных соображений, а то и просто не выдерживали противостояния с чиновничьими структурами, «указывали» больших и малых начальников.

Все эти мысли рождаются при чтении недавно вышедшей книги М.А. Демина, посвященной творческому пути видного сибирского историка и археолога А.П. Уманского. М.А. Демин – доктор исторических наук, профессор Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ), ученик А.П. Уманского, уже ранее обращался к изучению научного творчества и биографии ученого [1–4].

Следует отметить, что в основу рецензируемого исследования положена серьезная и разнообразная источниковая база, позволяющая охарактеризовать основные аспекты научных изысканий Уманского. Это, прежде всего, личный фонд ученого в Государственном архиве Алтайского края, содержащий до недавнего времени 455 дел. Он содержит материалы экспедиционных исследований, черновые варианты научных и газетных статей, тексты плакатов, радио- и телепередач, рукописи научных и краеведческих работ, документы, связанные с защитой кандидатской и докторской диссертаций и изданием монографий, письма к Уманскому представителей научной и краеведческой общественности, а также копии писем самого историка. Важно, что существенная часть эпистолярного наследия ученого, хранившаяся у его вдовы, была атрибутирована и передана на хранение в ГААК сотрудниками лаборатории исторического краеведения АлтГПУ под руководством М.А. Демина. Некоторые очень интересные письма, характеризующие взаимоотношения Уманского с известными историками, археологами, музейными работниками, краеведами, раскрывающие его многообразные связи с представителями гуманитарного сообщества опубликованы в приложении к монографии.

Кроме личного фонда в книге использованы материалы ГААК из фондов управления культуры Алтайского крайисполкома, АлтГПУ и Алтайского государственного краеведческого музея, где в разные годы трудился А.П. Уманский. Существенно расширяют научную биографию ученого и иллюстративную часть монографии источники, хранящиеся в разных подразделениях или у преподавателей АлтГПУ. В этом учебном заведении главный герой повествования работал большую часть своей жизни, прошел путь от лаборанта до заведующего кафедрой. Автор книги привлек также рукописные материалы из архивохранилищ Института археологии РАН, Государственного Эрмитажа и Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки. Кроме того, в книге использованы воспоминания коллег и учеников Уманского и

периодическая печать, включая редкие районные и ведомственные издания.

Особенность научной деятельности А.П. Уманского состояла в том, что он плодотворно разрабатывал две научные дисциплины: археологию и историю Сибири. Соответственно, автору рецензируемой работы пришлось анализировать его исследование и по различным проблемам древней истории Алтая, и по этнополитической истории Южной Сибири XVII–XVIII вв. И надо отметить, что ему удалось емко и квалифицировано показать вклад Уманского в изучение этих различных научных отраслей. Остановимся на некоторых сюжетах монографии, связанных с исторической тематикой.

Прежде всего, важной является показанная М.А. Деминым эволюция взглядов А.П. Уманского, перерастание его краеведческих изысканий в глубокие, подлинно научные исследования. В книге верно подмечено, что в 1950-е – начале 1960-х гг. работы Уманского в большей степени носили краеведческий характер. Это проявлялось в широком круге исторических вопросов, к которым он обращался: начиная от колонизации региона и его вхождения в состав Российского государства и заканчивая историей Гражданской войны и социалистического строительства. Вместе с тем, получив опыт работы в высшем учебном заведении и общения с представителями столичной научной школы, А.П. Уманский осваивал современную научную литературу, делал первые шаги по знакомству и использованию архивных материалов, подвергал критическому анализу краеведческие сочинения, тексты лекций и музейные экспозиции, устанавливал контакты с ведущими специалистами страны и даже зарубежными коллегами. Новаторским и достаточно обоснованным представляется вывод автора книги, что Уманского можно отнести к поколению «шестидесятников», когда новые тенденции в общественной жизни позволили ему сформироваться в яркую нестандартную творческую личность, свободную от провинциальной зашоренности и одиозного официоза.

В современной историографии подчеркивается необходимость анализа всего комплекса социальных (экзогенных) факторов, влиявших или порой даже определявших судьбу ученого. В этой связи большой интерес представляют страницы монографии, раскрывающие перипетии одного из самых драматических эпизодов в научной жизни А.П. Уманского, когда Министерство просвещения не дало разрешение на его прикомандирование в Ленинградское отделение Института археологии АН СССР для

завершения кандидатской диссертации. В силу внешних обстоятельств ему пришлось круто изменить уже устоявшиеся планы научных работ, отказаться от аспирантуры в столичном центре с авторитетной научной школой, осваивать тему, которая не предполагала использование годами накопленного материала и плохо вписывалась в сложившиеся научные интересы исследователя. Значимость этого сюжета представляется важной еще и с точки зрения изучения проблемы взаимоотношений ученого и власти, когда бюрократические препоны встали непреодолимой преградой на пути творческих устремлений исследователя и привели к реализации того варианта его научной биографии, который первоначально явно не был приоритетным.

Не менее интересно и ярко в книге раскрываются вопросы, связанные с изданием Уманским научных работ и защитой диссертаций, его взаимоотношениями с А.П. Окладниковым, Л.П. Потаповым, В.Г. Мирзоевым, Л.Р. Кызласовым, Н.А. Миненко и другими видными российскими учеными. Эти сюжеты важны для изучения научной коммуникации как одного из базовых механизмов функционирования научного сообщества. В духе современной исторической антро-

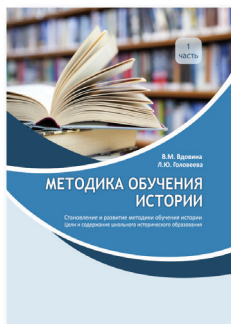
пологии в монографии показана повседневная научная жизнь исследователя, а также психологические проблемы, вызванные необходимостью преодолевать многочисленные сложности на пути научного продвижения. В книге на основе новых архивных материалов анализируется полемика между А.П. Уманским и видным исследователем тюркских народов Южной Сибири Л.П. Потаповым. Автор монографии очень взвешенно с использованием новейших работ по данной проблематике рассматривает аргументы сторон и возможные мотивы возникшего противостояния. Также подробно разбирается анонимная отрицательная рецензия на диссертационную работу Уманского, поступившая в ВАК. М.А. Демин приходит, на наш взгляд, к верному и хорошо обоснованному выводу о поверхностном и тенденциозном характере рецензии, в которой полностью игнорировались достижения автора.

Подводя итог, следует отметить, что в сибирской историографии появилось серьезное новаторское исследование, в котором не только дана реконструкция научной биографии видного историка и археолога, но и раскрыты внутренние факторы, движущие силы и противоречия, характеризующие развитие научного сообщества.

Библиографический список

1. Демин М. А. Историко-краеведческие исследования А. П. Уманского во второй половине 1950-х – начале 1960-х гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2016. № 1. С. 96–101.
2. Демин М. А. Ученый и бюрократия (к истории нереализованного варианта научной биографии А. П. Уманского) // Вестник Томского государственного университета. История. 2018. № 51. С. 143–148.
3. Демин М. А. Тернистый путь в науку // Вестник Томского государственного университета. История. 2018. № 56. С. 37–45.
4. Демин М. А. Археологические исследования А. П. Уманского на Алтае в 1980-е – начале 2000-х гг. // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2019. Вып. 2 (24). С. 137–148.

Издано в АлтГПУ



Вдовина, В.М. Методика обучения истории : учебно-методическое пособие / В.М. Вдовина, Л.Ю. Головеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – Ч. 1. Становление и развитие методики обучения истории. Цели и содержание школьного исторического образования.

Учебно-методическое пособие состоит из четырех частей по количеству модулей, на которые разделен курс «Методика обучения истории». Первая часть учебно-методического пособия включает содержание первого модуля дисциплины, в которой представлен теоретический материал по методике обучения истории как педагогической науке, ее становлению и развитию, целям и содержанию школьного исторического образования. Пособие включает методическое обеспечение практических занятий по курсу – разноуровневые вопросы и задания, методические рекомендации по выполнению лабораторных работ, контрольный блок и задания для методической папки.

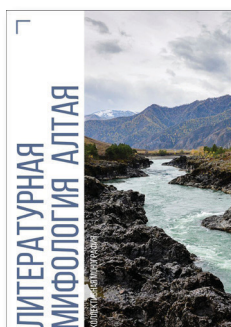
Учебно-методическое пособие предназначено для студентов исторических факультетов педагогических вузов, учителей истории общеобразовательной школы.



Жукова, Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку : практикум / Н.А. Жукова. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – 108 с.

Практикум содержит разработки семинарских и лабораторно-практических занятий по курсу, задания для самостоятельной работы студентов и методические указания по выполнению этих заданий.

Практикум предназначен для студентов 3-го и 4-го курсов направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Начальное образование и Иностранный язык» и «История и Иностранный язык», изучающих курс «Методика обучения иностранному языку».



Литературная мифология Алтая : коллективная монография / Е.А. Худенко, А.И. Куляпин, Т.А. Богумил, Н.И. Завгородняя ; науч. ред. Е.А. Худенко. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – 178 с.

Монография посвящена реконструкции литературных топосов Алтая, изучению их мифологического содержания и символической значимости, а также рассмотрению того, как ландшафтные достопримечательности Алтая отражаются в творческих биографиях известных отечественных поэтов и прозаиков XX – начала XXI веков.

Издание предназначается филологам, культурологам, туристам и всем, кто интересуется историей русской литературы и литературы Алтая XX – начала XXI веков.

Монография подготовлена и опубликована при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 18-412-220004 «Алтай в отечественной литературе XX–XXI вв.: культурно-туристический потенциал».



Небольсина, М.С. Речевая культура педагога : учебно-методическое пособие / М.С. Небольсина. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – 110 с.

Содержание учебно-методического пособия направлено на освещение основных аспектов речевой культуры и определение их значения в деятельности педагога. Большое внимание уделяется коммуникативному аспекту, составляющему основу профессионального общения. Пособие включает несколько разделов, в каждом из которых представлено краткое содержание лекционного курса, практические задания, формирующие навык применения на практике конкретных знаний, вопросы для самоконтроля, а также проверочные тесты, дающие возможность студентам оценить уровень изученности тем раздела.

Учебно-методическое пособие предназначено для преподавателей и студентов дневного и заочного отделений педагогических вузов нефилологических специальностей.



Поданёва, Т. В. Организация деятельности бакалавра на практике в условиях дошкольного образовательного учреждения : учебное пособие / Т. В. Поданёва. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – 380 с.

Учебное пособие включает представление и характеристики всех видов практик бакалавров, проходящих на базе дошкольных образовательных организаций. Содержание разделов охватывает весь период дошкольного детства и все специфические виды детской деятельности. Пособие обеспечивает единство содержательной теоретической подготовки будущих специалистов дошкольного образования и формирование их практических профессиональных навыков в условиях дошкольной образовательной организации.

Учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование»; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки «Дошкольное образование и Дополнительное образование».



Структурно-семантический анализ синтаксических единиц : практикум / сост. О.В. Марьина. – Барнаул : АлтГПУ, 2019.

Практикум включает схемы разбора и образцы разбора словосочетания, простого двусоставного предложения, простого односоставного предложения, сложносочиненного предложения, сложноподчиненного предложения, бессоюзного сложного предложения, сложной синтаксической конструкции и сложного синтаксического целого, необходимые для развернутого анализа синтаксических единиц разного уровня. Комплексный анализ является завершающим при освоении каждой из тем синтаксиса («Словосочетание», «Простое предложение», «Сложное предложение», «Сложное синтаксическое целое (текст)»).

Практикум предназначен для студентов-филологов очной и заочной форм обучения. Предложенные схемы могут использоваться как на практических занятиях по изучаемым темам, так и в рамках самостоятельной работы: при подготовке домашнего задания и выполнении контрольных работ. В приложении представлены примеры из художественных текстов К.Г. Паустовского, которые могут быть взяты в качестве материала анализа.

Сведения об авторах

Афанасьев Павел Алексеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Аюпов Тимур Маратович – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул).

Батьянова Елена Петровна – доктор исторических наук, старший научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (г. Москва).

Бокова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Витун Владимир Гаврилович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург).

Витун Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург).

Григоричева Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Демина Елена Серафимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Ерёмин Игорь Александрович – доктор исторических наук, профессор кафедры историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Ефанова Марина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Каширский Дмитрий Валерьевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Корытова Галина Степановна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии развития личности, Томский государственный педагогический университет (г. Томск).

Кузеванова Анастасия Анатольевна – ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Лукьянова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики начального образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Малетина Маргарита Алексеевна – психолог-стажер психологического центра «Метафора» (г. Барнаул).

Маслова Инга Владимировна – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры всеобщей и отечественной истории Елабужского института Казанского федерального университета (г. Елабуга).

Мельникова Юлия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Рыжикова Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры социологии, политологии и экономики, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Рыбина Олеся Евгеньевна – старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Скопа Виталий Александрович – доктор исторических наук, заведующий кафедрой философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Скубневский Валерий Анатольевич – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории, Алтайский государственный университет (г. Барнаул).

Сурнина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Трофимова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики в ОВД Барнаульского юридического института МВД России (г. Барнаул).

Федорова Ирина Витальевна – старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

Чушева Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
осуществляет издание научного журнала

ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Журнал выпускается по направлениям:
педагогические, психологические и исторические науки
Периодичность издания: 4 номера в год

Порядок представления материалов к публикации:

Электронная версия статьи направляется техническому секретарю журнала
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»
(г. Барнаул, ул. Молодежная, 55, ауд. 236а, т. 8(3852)20-54-11, e-mail: sek-nr@altspu.ru)
или высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу:
<https://journals.altspu.ru/vestnik>.

Требования к написанию научной статьи в журнал «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая библиографический список, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Библиографический список приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Пример оформления:

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов и др. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.

Структура статьи в обязательном порядке должна содержать:

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация должна содержать краткое изложение концепции статьи, показывать, что, по мнению автора, составляет научную значимость выполненной им работы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними. Не более 600 знаков (с пробелами).
5. **Ключевые слова на русском языке.** При выборе ключевых слов основным критерием является их потенциальная ценность для выражения содержания статьи или для ее поиска. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные. Оптимальное количество ключевых слов – от 5 до 10.
6. **Инициалы и фамилия автора, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке.
7. **Текст статьи.** Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):
 Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.
 В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; раскрыть программу эксперимента, методику получения и анализ фактического материала; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.
 Не следует перегружать текст цитатами, после цитаты обязательно указывать источник цитирования. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.
 В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.
8. В конце статьи обязательно наличие **библиографического списка**. Самоцитирование желательно ограничить 10 % ссылок от общего количества источников.
 Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, не принимаются.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. При наличии отрицательной рецензии окончательное решение о публикации статьи принимается редколлекцией.

Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылается.

**График приема статей в журнал
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

№ 2
до 16 марта 2020 г.
№ 3
до 18 мая 2020 г.
№ 4
до 14 сентября 2020 г.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного
педагогического университета*

• 2020 • 1 (42) •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

Подписано в печать 25.02.2020 г. Дата выхода в свет 16.03.2020 г.
Объем 15 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.
Тираж 200 экз. Заказ № 4.
Отпечатано в ООО «Колибри»
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,
т. 8(3852) 639-557